

FORORD

Siste punktum er satt. Tiden er inne for å avslutte arbeidet med selve masteroppgaven, noe som betyr at en fem år lang tilværelse som student går mot slutten. Spennende og skremmende på en og samme tid. Det er vel sånn det skal føles? At tiden er inne for å avslutte arbeidet med masteroppgaven betyr også at det er mange som fortjener en stor takk.

Jeg vil takke informantene som delte sine tanker og erfaringer med meg gjennom intervjusamtalene. Jeg ønsker dere alle lykke til videre.

Mine to dyktige veiledere: Marit Samuelstuen og Sidsel Skaalvik. En kjempestor takk må rettes til dere. Jeg er så takknemmelig for deres engasjement, for alt dere har hjulpet meg med og for alle gode tips og råd. Takk for at dere har delt kunnskapen deres med meg. Jeg skal ta med meg alt dere har lært meg videre. Dere er begge en stor inspirasjon for meg.

Takk til jentene på lesesalen, og en ekstra stor takk til deg, Hanne. Takk for alle faglige og ikke-faglige samtaler det siste året, for alt det koselige vi har funnet på sammen i forsøket på å få masteroppgaven litt på avstand, for at du deler de store tankene dine med meg og for at du beholder roen når jeg ikke gjør det. Nå er vi i mål!

Ellers må det rettes en takk til alle venner som har vist interesse overfor oppgaven jeg har arbeidet med, og som har hatt forståelse for at jeg tidvis har vært litt fraværende. Og til deg, Ann- Therese: Takk for at du spiller sangene dine for meg, og for at du hjalp meg i innspurten. Til jentene i verdens beste bofellesskap: for et fantastisk morsomt år vi har hatt sammen! Takk for at dere får meg til å le så det gjør vondt i magen.

Den siste og største takken går til dere som står meg aller nærmest. Takk for at dere på ulike måter har støttet meg i denne prosessen. Mamma og pappa: Tusen takk for at dere alltid heier på meg, for at dere motiverer meg, for at dere bestandig viser interesse for det jeg arbeider med og for at dere gir meg troen på at jeg kan få til ting. Og takk for at dere, det siste semesteret, har minnet meg på viktigheten av å spise, sove og å puste med magen....

Helene Colombo Nilsen

SAMMENDRAG

I denne oppgaven har søkelyset blitt rettet mot elever med dysleksi i videregående opplæring. Et overordnet mål har vært å undersøke hvordan disse elevene arbeider for å lære fra skriftlige tekster. Det var ønskelig å utvikle dypere forståelse for elevenes lese- og læringssituasjon, samt å innhente kunnskap om hvordan elevene tar i bruk lesestrategier og kompenserende strategier ved tekstlæring.

Studien har tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming, og datainnsamlingen har foregått gjennom fem halvstrukturerte intervju, der elever har fungert som informanter.

Resultatene er blitt fremstilt gjennom fire kategorier: 1) Elevenes vurdering av egen leseferdighet, 2) Elev i møte med tekst – utfordringer og muligheter, 3) Elevenes lesestrategier i møte med tekst og 4) Kompenserende strategier når elev møter tekst.

Resultatene viser at flertallet av informantene mente at deres leseferdighet utviklet seg i negativ retning ved overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Dette kom av en kombinasjon av økende tekstmengde og vanskegrad. Med unntak av leseferdighet i naturfag, viser resultatene at informantene gjennomgående vurderte sin leseferdighet i ulike skolefag til å ligge under middels. Årsaken til dette berodde på tekstmengde og ukjente ord.

Videre viser resultatene at informantene stod overfor ulike utfordringer ved tekstlæring. Utfordringene var knyttet til ordavkoding og forståelse. Informantene trakk frem viktigheten av personlig interesse ved lesing og tekstlæring.

Når det gjelder informantenes bruk av lesestrategier er to funn viet oppmerksomhet: 1) Informantene fortalte at de foregrep tekster ved å være aktive i førlesefasen, og at de selv hadde utviklet disse strategiene. 2) Informantene hadde kunnskap om strategier som kan tas i bruk ved lesing, men flere valgte ikke å benytte seg av dem.

Resultatene viser at informantene tok i bruk ulike kompenserende strategier ved lesing. De støttet seg til læringsmiljøets sosiale kontekst, og tilgjengelige ressurser. Den sosiale konteksten bestod av foreldre, lærere og medelever. Tilgjengelige ressurser som lydbøker og bruk av internett var også viktig for informantene ved tekstlæring.

Resultatene har blitt diskutert i lys av oppgavens teoretiske ramme, der teoretiske perspektiver på lesing og dysleksi, samt teori som omhandler læring er presentert.

INNHALDSFORTEGNELSE

KAPITTEL 1. INNLEDNING	1
1.1 Presentasjon av tema	1
1.2 Presentasjon av oppgavens mål, problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgavens struktur og innhold	2
1.4 Begrepsavklaring	3
KAPITTEL 2. TEORI OM LESING OG DYSLEKSI	4
2.1 Lesing – en ferdighet bestående av ordavkoding og forståelse	4
2.2 Dysleksi	5
2.2.1 En inkluderende definisjon av begrepet dysleksi	6
2.2.2 Primære vansker ved dysleksi	6
2.2.3 Sekundære vansker ved dysleksi	8
KAPITTEL 3. TEORI OM LÆRING	10
3.1 Kunnskapskomponenten	10
3.2 Ferdighetskomponenten - ferdighet i å benytte læringsstrategier	12
3.2.1 Ferdighet i å benytte lesestrategier	12
3.3 Motivasjonskomponenten	14
3.4 Selvreguleringskomponenten	16
3.5 Kontekstens betydning ved læring	16
KAPITTEL 4. FORSKNINGSMETODE OG FORSKNINGSPROSESS	17
4.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	18
4.2 Valg av informanter	18
4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	19
4.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju	20
4.4.1 Om å plassere seg selv som intervjuer	20
4.4.2 Utforming av intervjuguide	20
4.4.3 Gjennomføring av intervju	21
4.5 Presentasjon av data	22
4.5.1 Fra muntlig tale til skriftlig fremstilling	22
4.5.2 Analyse	23
4.6 Kvalitet i en kvalitativ intervjustudie – reliabilitet og validitet	23
4.7 Etske vurderinger	25

KAPITTEL 5. PRESENTASJON AV RESULTATER	26
5.1 Elevenes vurdering av egen leseferdighet.....	26
5.1.1 Oppsummering	28
5.2 Elev i møte med tekst – utfordringer og muligheter	29
5.2.1 Oppsummering	31
5.3 Elevenes lesestrategier i møte med tekst.....	32
5.3.1 Førlesefasen.....	32
5.3.2 Lesefasen	33
5.3.3 Etterlesefasen	34
5.3.4 Strategibruk og skolens opplæring.....	35
5.3.5 Oppsummering	36
5.4 Kompenserende strategier når elev møter tekst	36
5.4.1 Sosial støtte	36
5.4.2 Teknologisk støtte	38
5.4.3 Oppsummering	39
KAPITTEL 6. DISKUSJON	39
6.1 Når møtet med tekster er utfordrende	40
6.1.1 ” Bokstavene krysser seg, og de bare fyker rundt.”	40
6.1.2 ” Det er ganske frustrerende at jeg ikke bare kan forstå det.”	41
6.1.3 ”Jeg mister motivasjonen rett og slett.”	43
6.1.4 ”Men det er interessant, og da blir det noe helt annet.”	44
6.1.5 Oppsummerende kommentar til punkt 6.1	45
6.2 Strategibruk i møte med tekst, og bruk av kompenserende tiltak	45
6.2.1 ”Det er sånn jeg har lært meg at jeg må gjøre det, for å få det til å fungere.”	45
6.2.2 ”Selv om jeg vet at det hjelper å skrive sammendrag og sånn, så gjør jeg ikke det.”	46
6.2.3 Kompenserende strategier ved tekstlæring	48
KAPITTEL 7. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON	50
7.1 Oppsummering av undersøkelsen	50
7.2 Pedagogiske implikasjoner.....	51
LITTERATURLISTE	53
VEDLEGG 1	57
VEDLEGG 2. INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLER	58

VEDLEGG 3. INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE	59
VEDLEGG 4. INTERVJUGUIDE	60
FIGUR 1	64

KAPITTEL 1. INNLEDNING

”Det er ikke enkelt å få oversikt over de konsekvensene skriftspråket har hatt for kunnskapsoppbygging og læring. Det finnes ingenting å sammenlikne med. Hvordan ville våre kunnskaper vært uten tekster, ordbøker, oppslagsverk, kart, tabeller og alle andre artefakter der skrift inngår? Hvordan skulle læring ha foregått hvis vi ikke kunne lese aviser, lærebøker og ulike typer faglitteratur?” (Säljö, 2002, s. 41).

1.1 Presentasjon av tema

Unge i dag vokser opp i et samfunn som stiller store krav til leseferdighet. Etter hvert som både samfunnet og teknologien utvikles, blir kravene stadig av en mer kompleks karakter (Roe, 2011). Lesekravene fremtrer spesielt tydelig i skolen. Svært mye av skolens opplæring bygger på at elevene kan tilegne seg kunnskap gjennom skriftlige tekster, slik som lærebøker, aviser, tidsskrifter og internett. Lesing blir således å betrakte som et grunnlag for både innlæring og forståelse i alle skolefag (Borgå, 2010). Dette fremkommer av dagens læreplan, Kunnskapsløftet, der lesing fremheves som en grunnleggende ferdighet. Det innebærer at lesing ikke lenger er avgrenset til norskfaget, men inngår som en basisferdighet i alle fag, gjennom hele skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Viktigheten av å kunne benytte lesing som et læringsredskap øker i takt med at elevene blir eldre. Deres begynneropplæring i lesing, der den tekniske ordavkodingen har stått i fokus, er forbi. Elevene har gått over fra å lære å lese til å lese for å lære. Når elevene etter hvert starter på videregående skole er det underforstått at de mestrer den tekniske delen av lesing, og kravene som stilles til lesing på dette utdanningsnivået er å betrakte som svært høye (Borgå, 2010). I tillegg til at tekstmengden er stor, blir også tekstenes innhold og struktur stadig mer avansert. Elevene må også forholde seg kritisk, tolkende og reflekterende til det de leser. De må trekke konklusjoner og relatere tekstens innhold til andre temaer. En forutsetning for at dette skjer er at elevene har evnen til å forstå ulike teksttyper og avansert fagterminologi. En annen forutsetning er at de tar i bruk ulike lesestrategier og at disse brukes på en fleksibel måte slik at innholdet forstås og læring skjer (Roe, 2011). For elever med store og omfattende lesevansker vil det kunne bli utfordrende å oppfylle disse lesekravene. Det er elever med dysleksi i den videregående opplæringen det vil rettes søkelys mot i denne oppgaven.

Selv om møtet med skriftspråket er preget av omfattende lesevansker, så er det en gang slik at det stilles krav om at også elever med dysleksi benytter lesing som et redskap for å lære. Elevene med dyslektiske vansker er, i likhet med alle andre, omgitt av et uendelig hav av bokstaver og setninger. Disse skal avkodes, forstås og føre til at elevene øker sin kunnskap.

Med dette som utgangspunkt har jeg formulert noen spørsmål jeg ønsker å studere nærmere, og disse vil det bli redegjort for i avsnittet som følger.

1.2 Presentasjon av oppgavens mål, problemstilling og forskningsspørsmål

Det overordnede målet med denne studien er å undersøke hvordan elever med dysleksi i videregående skole arbeider for å lære fra skriftlige tekster. Det er elevene selv som har kunnskap om hvordan dette arbeidet foregår, og dermed benyttes elever som informanter i denne oppgaven. Det anses som viktig at elever som strever med lesing får satt ord på de utfordringer, og muligheter de står overfor i møtet med tekster, hva som fungerer og ikke fungerer, og hvordan de tar i bruk ulike strategier for å lære fra tekst. Dersom lærere skal kunne legge til rette for elever med dyslektiske vansker i videregående skole, er det sentralt at elevene får satt ord på hvordan deres arbeid med tekstlæring foregår.

Opgavens overordnede problemstilling lyder dermed:

Hvordan arbeider elever med dysleksi i videregående skole for å lære fra skriftlige tekster?

Problemstillingen er i utgangspunktet vid. Det er derfor formulert to forskningsspørsmål som kan ramme inn oppgavens fokus. Forskningsspørsmålene lyder slik:

1. Hvordan beskriver elevene sitt møte med skriftlige tekster, og hva mener elevene selv skal til for å lære fra skriftlige tekster?

2. Hvordan tar elevene i bruk lesestrategier når de arbeider med skriftlige tekster, og hvordan kompenserer elevene for sine avkodingsvansker?

Det første forskningsspørsmålet er formulert fordi det kan bidra til å danne en dypere forståelse for informantenes lese- og læringssituasjon. Det kan få frem både utfordringer og muligheter informantene står overfor ved lesing og læring fra tekst. Det andre forskningsspørsmålet er formulert ut fra ønsket om å få kunnskap om hvordan informantene tar i bruk ulike strategier når de leser for å forstå og lære. Både strategier som spesifikt brukes i møtet med tekster, og strategier som anvendes for å kompensere for lesevanskene er her sentralt.

1.3 Oppgavens struktur og innhold

Opgaven består av syv kapitler. Kapittel 2 og 3 danner den teoretiske rammen for oppgaven. Kapittel 2 innledes med en teoretisk beskrivelse av hva lesing er, her med hovedfokus på

avkodning og forståelse. Deretter følger det en gjennomgang av temaet dysleksi. Det vil kort redegjøres for definisjonsproblematikken. En definisjon av dysleksibegrepet vil bli presentert, og det vil bli sett nærmere på hva de dyslektiske vanskene består av. Dette kapittelet er skrevet for å gi en teoretisk innføring og forståelse for kompleksiteten omkring lesing og lesevaner. Det vil videre kunne danne et grunnlag for å forstå elevenes lærings situasjon bedre. I kapittel 3 presenteres teori som omhandler læring. Det vil bli tatt utgangspunkt i en læringsmodell bestående av fire komponenter, og komponentene vil knyttes opp mot lesing. Teorien som presenteres i dette kapitelet betraktes som viktig da oppgaven handler om hvordan elever med dysleksi lærer fra tekster. Kapittel 4 tar for seg valg av forskningsmetode, og i dette kapittelet vil forskningsprosessen beskrives. I kapittel 5 presenteres resultater som fremkommer av de kvalitative forskningsintervjuene. Dette gjøres gjennom fire kategorier, og etter hver kategori gis det en oppsummering. Resultatene blir diskutert i kapittel 6. I kapittel 7 gis det en kort oppsummering av funn, før det videre pekes på pedagogiske implikasjoner .

1.4 Begrepsavklaring

I problemstillingen og forskningsspørsmålene, og i oppgaven for øvrig, benyttes begrepene *dysleksi* og *lesestrategier*.

Begrepet dysleksi brukes for å betegne skriftspråklige vansker som er av alvorlig og omfattende karakter (Høien & Lundberg, 2000). I denne oppgaven vil begrepet dysleksi benyttes synonymt med uttrykket ”spesifikke lese- og skrivevaner”. Videre vil uttrykk som dyslektiske vansker og dyslektikere brukes. Vel vitende om at disse begrepene kan være stigmatiserende, velger jeg å anvende dem i en skriftlig fremstilling hovedsakelig fordi det er mindre plasskrevende enn uttrykket ”spesifikke lese- og skrivevaner”. Det vil gis en definisjon av begrepet i teorikapittelets punkt 2.2.1.

I denne oppgaven brukes begrepet lesestrategier synonymt med det som også omtales som tekstlæringsstrategier og leseforståelsesstrategier. Begrepet lesestrategier viser til de grepene leseren gjør for å organisere, bearbeide, og å forstå tekstinhold, samt for å overvåke egen leseprosess (Alexander, Graham & Harris, 1998). Begrepet vil omtales nærmere i teorikapittelets punkt 3.2.1.

KAPITTEL 2. TEORI OM LESING OG DYSLEKSI

2.1 Lesing – en ferdighet bestående av ordavkodning og forståelse

Lesing er en språkprosess der det skjer en meningssskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler. Videre er lesing en aktivitet utført med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng (Lyster & Frost, 2008, s. 251). På grunnlag av dette kan lesing noe forenklet fremstilles som et møte mellom en leser og en tekst i en konkret kontekst. I virkeligheten er lesing en avansert prosess bestående av en rekke ulike delferdigheter, der ordavkodning og forståelse betraktes som to hovedkomponenter.

Ordavkodning viser til selve bearbeidingen av skriftspråklige symboler, og omtales ofte som lesingens tekniske side. For å avkode et ord kreves det bokstavkunnskap, og innsikt i reglene for grafem-fonem korrespondansen i språket. Videre forutsettes det at leseren kan trekke sammen grafemene til en helhetlig lydklang (Høien & Lundberg, 2000). Ved avkodning av ord kan forskjellige strategier benyttes. Dersom et ord opptrer i en kontekst, kan leseren støtte seg til pragmatiske holdepunkter i teksten, slik som bilder og figurer. Dersom ordet presenteres alene, kan leseren i hovedsak anvende to ulike avkodingsstrategier. Disse omtales som fonologisk avkodingsstrategi og ortografisk avkodingsstrategi (Høien & Lundberg, 2000).

Fonologisk avkodingsstrategi tar utgangspunkt i en lydmessig omkodning av subleksikale enheter (Høien & Lundberg, 2000). For begynnerleseren betraktes denne avkodingsstrategien som fundamental da den muliggjør avkodning av alle lydrette ord, eller ord som ikke er lagret i leserens indre leksikon, det være seg et ukjent ord eller et non-ord (Frith, 1985). Den fonologiske avkodingsstrategien anses derimot som lite hensiktsmessig å benytte som en hovedstrategi da den både er ressurs- og tidkrevende. Målet er derfor å benytte seg av en avkodingsstrategi som muliggjør en direkte ordgjenkjenning.

Den ortografiske avkodingsstrategien muliggjør en direkte gjenkjenning av ordets ortografiske struktur. En tenker seg at ordets ortografiske kode ”vekkes” når leseren møter ordet, og slik får leseren raskt tilgang til dets uttale og betydning. Avkodingsstrategien kan anvendes når leseren har etablert en ortografisk identitet av ordet i sitt mentale leksikon. For at dette skal skje, må leseren ha sett ordet gjentatte ganger. Den ortografiske avkodingsstrategien krever mindre kognitive ressurser fra leseren (Høien & Lundberg, 2000). Ved frigjøring av kognitive ressurser kan leseren i større grad fokusere på forståelse, og å

utvinne mening fra teksten som leses. Forståelse og meningssøking blir sett på som det overordnede målet ved lesing.

Å lese med forståelse handler om at det er et samspill mellom en leser og en tekst (Snow & Sweet, 2003). Dette samspillet innebærer at leseren aktivt konstruerer mening i møtet med teksten som leses. Begrepet leseforståelse kan defineres som: ”The process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language” (RAND Reading study group, 2002, s. 11).

Med utgangspunkt i definisjonen ser vi at leseforståelse på den ene siden handler om å utvinne mening som eksplisitt uttrykkes i teksten, slik at tekstens bokstavelige mening ivaretas (Bråten, 2007). Dette krever at leseren foretar en nøyaktig ordavkodning, og på denne måten utvinner tekstens budskap (Snow & Sweet, 2003). På den andre siden omhandler leseforståelse en aktiv meningskonstruksjon ved at leseren er i interaksjon med teksten. En forutsetning for denne aktive meningskonstruksjonen er blant annet at leseren arbeider strategisk, fremhenter allerede etablert kunnskap og sammenfører denne med ny kunnskap (Austad, 2003; Bråten, 2007; Snow & Sweet, 2003). Med dette som bakgrunn ser en at leseforståelse forutsetter en rekke språklige og ikke-språklige evner, der leserens avkodingsferdigheter, ordforråd, språklige bevissthet, kunnskap om grammatikk og forkunnskaper er av betydning (Bråten, 2007; Pressley, 2000).

Som vi nå har sett kan lesing forklares som en ferdighet bestående av to hovedkomponenter, nemlig ordavkodning og forståelse. En sentral tanke innenfor lese teorien er at lesing er produktet av disse to komponentene. Dette kan illustreres gjennom formelen $\text{lesing} = \text{avkodning} \times \text{forståelse}$, der multiplikasjonstegnet illustrerer faktorenes gjensidige avhengighet (se for eksempel Gough, Hoover & Peterson, 1996). For de fleste skjer tilegnelsen av denne ferdigheten lekende lett, mens andre strever i sitt møte med skriftspråket. Dersom vanskene er av alvorlige og vedvarende karakter, benyttes ofte betegnelsen dysleksi. Hva som menes med dette begrepet og hva vanskene består av, vil tas opp i kommende avsnitt.

2.2 Dysleksi

Begrepet dysleksi har opphav i det greske ordet dyslexia. Prefikset ”dys” betyr vanske, og ordet ”lexia” betyr ”bruk av ord”. Dysleksi betyr altså vansker med bruk av ord (Høien & Lundberg, 2000). Dysleksibegrepet ble innført på slutten av 1800- tallet, og har siden ført til faglig debatt og diskusjon. Debattene har blant annet dreid seg om hvorvidt dysleksi faktisk

finnes, eller om det er et sosialt konstruert begrep fagfolk har behov for å besitte (Hafstad, 1997). Slike kritiske spørsmål er viktig å stille, men ifølge Høien og Lundberg (2000) er det i dag stort sett allmenn aksept for begrepet. Diskusjonene har også vært rettet mot selve definisjonen av begrepet. I korthet baserer denne diskusjonen seg på at mange dysleksidefinisjoner er basert på eksklusjonskriterier. Det vil si at definisjonene i hovedsak har fokusert på hva dysleksi *ikke* er. I tillegg har definisjonsproblematikken vært knyttet til diskrepanskriteriet. En har antatt at det må være et avvik mellom personens generelle intelligensnivå og leseprestasjon dersom betegnelsen dysleksi skal benyttes. I dag går en ut fra at alle intelligensnivåer er representert blant dyslektikere, og at det ikke er noen direkte sammenheng mellom generell intelligens og avkodingsferdigheter (Høien & Lundberg, 2000). Med dette i minnet vil det nå bli sett nærmere på en inkluderende definisjon av begrepet. Deretter vil det, med utgangspunkt i definisjonen, bli sett på hva de dyslektiske vanskene består av.

2.2.1 En inkluderende definisjon av begrepet dysleksi

I 1994 kom The Orton Dyslexia Society Research Committee med forslag til en såkalt arbeidsdefinisjon¹ av begrepet, og i 2003 presenterte Lyon, Shaywitz og Shaywitz en fornyet utgave av definisjonen. Definisjonen lyder slik:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/ or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically 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 (s. 2).

2.2.2 Primære vansker ved dysleksi

I definisjonen omtales dysleksi som en spesifikk lærevanske, og vansken betraktes dermed som en forsinket utvikling innenfor et avgrenset område. De primære vanskene ved dysleksi er rettet mot ordavkodning, og store og vedvarende vansker med rettskriving. Ifølge definisjonen skyldes disse vanskene en svikt i den fonologiske systemet.

Som vi allerede har sett består leseprosessen av to komponenter: ordavkodning og forståelse.

Dysleksiens primærvanske er altså rettet mot ordavkodningen, og lesingens tekniske side. At

¹ *Arbeidsdefinisjon* refererer til at det er en definisjon det jobbes ut i fra, men at ny kunnskap får innpass i definisjonen etter hvert som forskningen på dysleksi utvikler seg.

de dyslektiske vanskene befinner seg på ordnivå, innebærer problemer med å gjenkjenne ord hurtig og sikkert. Med andre ord dreier vanskene seg om å oppnå automatisk og flytende ordavkodning (se for eksempel Høien & Lundberg, 2000). Ofte forveksles også bokstaver som er visuelt like, eller språklyder som er fonologisk like. Dette gir utslag i hyppig feillesning. Som et resultat av disse vanskene blir lesing ofte en strevsom prosess som krever mye av leserens kognitive ressurser. Forskning viser at dyslektikere gjennom trening og et godt tilpasset pedagogisk tilbud, kan mestre å avkode ord nøyaktig, og dermed kan selve ordavkodningen etter hvert bli akseptabel. Likevel antas det at lesingen fortsatt vil bære preg av lite flyt, og dette resulterer i anstrengende lesing med lav hastighet (Lyon et al., 2003). Dette kan igjen få konsekvenser for leseforståelsen, noe vi skal se nærmere på i punkt 2.2.3.

I likhet med leseprosessen, består skriveprosessen også av to sider: korrekt stavemåte og formidling av budskap. Det er primært staving av ord som er problematisk for dyslektikere, men ofte vil rettskrivingsvanskene også gjøre budskapsformidlingen utfordrende. Dette skjer fordi mye av oppmerksomheten ved skriving er rettet mot staving av enkeltord, og dermed blir det mindre overskudd til å konsentrere seg om innhold og sammenheng i teksten. I mye av faglitteraturen som omhandler dysleksi, trekkes det frem at rettskrivingsvanskene ofte vedvarer (se for eksempel Hulme & Snowling, 2009). Mens en ved lesing kan støtte seg til konteksten ordet opptrer i, eller foreta gjetting ut fra deler av ordet, forutsetter staving full oversikt over hvert enkelt grafem i ordet. Dette betyr at staving stiller særlige krav til fonologiske ferdigheter, og på grunnlag av dyslektikerens fonologiske vansker blir dermed skriving en utfordrende oppgave.

En antar at dysleksi skyldes en svikt i det fonologiske systemet (Hulme & Snowling, 2009; Lyon et al., 2003), altså språkets lydsystem. Den fonologiske svikten kommer blant annet til uttrykk i vansker med å segmentere ord i fonemer, diffuse forestillinger om lydstrukturen i ord og lav hurtighet på navnsetting av objekter (Frith, 1985). Høien og Lundberg (2000) poengterer at den fonologiske forstyrrelsen kan betraktes som avgrenset, ved at det er en spesiell modul i det kognitiv-språklige systemet som har en nedsatt funksjon (s. 113). Det betyr at den fonologiske svikten ikke nødvendigvis trenger å ha så stor betydning ved normal språkanvendelse. Konsekvensene oppstår først i situasjoner der det stilles store krav til fonologiske ferdigheter, og skriftspråklige aktiviteter stiller slike krav (Høien & Lundberg, 2000). Som allerede nevnt, forutsetter lesing innsikt i reglene for grafem-fonem korrespondansen i språket. Leseren må altså ha bevissthet om at grafemer i skriftspråket

svarer til lyder i talespråket. Mange studier viser at denne bevisstheten er svakt utviklet hos dyslektikere (Bruck, 1992; Liberman & Shankweiler, 1991, i Lyon et. al, 2003). I avsnitt 2.1. ble det redegjort for to ulike avkodingsstrategier. Som et resultat av de fonologiske vanskene, kan en ved dysleksi påvise svikt i den ene eller begge avkodingsstrategiene (Høien & Lundberg, 2000, s. 75). På grunnlag av dette blir skriftspråkinnlæringen en svært vanskelig oppgave.

Triangelmodellen som er utarbeidet av Seidenberg og McClelland (1989, i Hulme & Snowling, 2009) kan illustrere hvilke konsekvenser en svikt i det fonologiske systemet kan få for leseprosessen. I modellen tas det utgangspunkt i at lesing forutsetter at det skapes assosiasjoner mellom fonologiske, ortografiske og semantiske representasjoner av ord og ord-deler i langtidsmminnet. Lesing handler dermed om å skape forbindelser mellom språklige og skriftspråklige elementer. Forbindelsene må skapes både mellom ortografi og fonologi, og i tillegg via assosiasjoner knyttet til betydningen av ord. Hos dyslektikere antar en at de fonologiske representasjonene som er lagret kan være svake eller upresise, og at de nevnte forbindelsene ikke utvikles slik de gjør hos normallesere. Dyslektikere strever altså med å skape sikre assosiasjoner mellom de ulike representasjonene av ord, og en tenker seg at verken representasjonene eller disse forbindelsene lagres presist nok i langtidsmminnet. En antar videre at det er den fonologiske svikten som skaper hovedutfordringen med å etablere sikre assosiasjoner mellom de ulike forbindelsene (Hulme & Snowling, 2009).

En indirekte konsekvens av de fonologiske vanskene antas å være forbundet med arbeidsminnet (Melby-Lervåg, 2008). I arbeidsminnet kan for eksempel navn, bokstaver og annet språklig materiell lagres for en kort stund. De fonologiske vanskene kan føre til at det blir vanskeligere å tilegne seg nye ord, og dessuten å holde en rekke med ord eller lange setninger lenge nok i minnet. Slike faktorer kan påvirke leseforståelsen da det kan være vanskelig å huske første ordet og dets betydning når man kommer til siste ordet i en setning (Høien & Lundberg, 2000). Dette vil det bli sett nærmere på i kommende punkt.

2.2.3 Sekundære vansker ved dysleksi

Hittil er det hevdet at primærvanskene ved dysleksi er knyttet til ordavkodning og rettskriving. I faglitteraturen omtales også sekundære vansker ved dysleksi. De sekundære vanskene kan både være av faglig og sosio-emosjonell karakter.

Sosiale og emosjonelle vansker kan oppstå ved dysleksi som en konsekvens av å føle tilkortkomning på et området som betraktes som viktig, og at en ikke mestrer krav som samfunnet og skolen stiller. Elever med dysleksi har ofte mange erfaringer med dette, og forskning viser at dyslektikere tenderer mot å ha lav selvfølelse (Skaalvik, 1995). Sætre (2009) har i sin doktoravhandling fokusert på temaet dysleksi og selvoppfatning. Resultater som fremkommer av avhandlingen kan tyde på at lavt selvverd, lav forventning om mestring og lav selvtillit er konsekvenser av dyslektiske vansker (s. 378- 379). Videre fremkommer det resultater som indikerer at de sekundære vanskene kan ha større betydning for dyslektikere, enn primærvanskene med lesing og skriving (s. 373). Ifølge Sætre (2009) kan sekundære vansker ofte være undervurderte faktorer i tilknytning til det å ha dysleksi.

Mangelfull leseforståelse kan også karakteriseres som en sekundær vanske ved dysleksi, og i definisjonen av Lyon et. al (2003) trekkes dette eksplisitt frem. Det bør understrekes at det er noe uenighet blant fagfolk angående denne delen av definisjonen. Hulme og Snowling (2009) er blant dem som mener at mangelfull leseforståelse bør betraktes som adskilt fra selve dysleksi-begrepet, og at det er mer korrekt å nevne dårlig leseforståelse som et slags ”speilbilde” av de dyslektiske vanskene (s. 37). Lyon et. al (2003) hevder derimot at dette bør innlemmes i definisjonen da det ”gets to the downstream consequences of phonological difficulties” (s. 9). Årsaken til dette henger sammen med det som tidligere er nevnt om at leseforståelse avhenger av ulike språklige og ikke-språklige faktorer, deriblant avkodingsferdighet (Bråten, 2007, Pressley, 2000).

For å oppnå god leseforståelse bør avkodingen helst skje hurtig og nøyaktig, og det bør være god flyt i lesingen. Vi har allerede sett at dette er noe dyslektikere strever med. I tillegg forutsetter leseforståelse at leseren er aktiv i møtet med teksten, og selv konstruerer mening. Leseforståelse krever dermed mentale ressurser av leseren, noe som videre innebærer at leseren faktisk må ha slike ressurser ”til overs” i leseprosessen. Den dårlige leseforståelsen en ofte kan observere hos dyslektikere kan imidlertid være et resultat av at ordavkodingen legger beslag på ressurser i arbeidsminnet, som i neste omgang går utover forståelsen (Høien & Lundberg, 2000). Et sentralt spørsmål å stille i denne sammenhengen er hvorvidt leseforståelse står og faller på god avkodingsferdighet. Kan elever oppnå god leseforståelse tross for svake avkodingsferdigheter?

Samuelstuen og Bråten (2005) har belyst dette spørsmålet gjennom en undersøkelse som hadde til hensikt å sammenligne betydningen av ordavkoding, forkunnskaper og strategibruk

for elevers leseforståelse. Det ble også undersøkt hvorvidt elever med svake ordavkodingsferdigheter² kan ha god leseforståelse, og om det i så fall kan være et resultat av gode forkunnskaper og strategier. Blant deltakerne i undersøkelsen var det flere av elevene som hadde en kombinasjon av svake ordavkodingsferdigheter og god leseforståelse. Det viste seg at disse elevene hadde gode forkunnskaper om emnet, og effektivt benyttet lesestrategier for å organisere og overvåke egen lesing. Resultater som dette taler for at det er mulig å oppnå god leseforståelse til tross for svake ordavkodingsferdigheter, dersom en kompenserer for dette for eksempel ved gode forkunnskaper og/ eller ved å benytte lesestrategier.

KAPITTEL 3. TEORI OM LÆRING

All den tid denne oppgaven handler om hvordan elever med dysleksi arbeider for å lære fra tekster, er det sentralt å presentere teori som kan belyse hvilke komponenter som er betydningsfulle ved læring. Når elever arbeider med tekstlæring, er deres forståelse og læring nemlig avhengig av en rekke kognitive, personlige, sosiale og motivasjonelle faktorer (Schunk & Ertmer, 2000, i Samuelstuen, 2002).

For å vise dette vil det tas utgangspunkt i en modell som illustrerer strategisk- og selvregulert læring (se figur 1). Modellen presenteres av Weinstein, Bråten og Andreassen (2006, s. 29), og er i samsvar med teori og forskning presentert av pedagogiske psykologer på området (jf. Alexander, Graham & Harris, 1998; Pintrich, 2000; Pressley & McCormick, 1995; Schunk & Zimmermann, 2003; Weinstein & Mayer, 1986; Winne & Hadwin, 1998). Modellen består av fire hovedkomponenter hvor alle må ses i sammenheng. De fire hovedkomponentene er: 1) kunnskaper og ferdigheter, 2) motivasjon, 3) selvregulering og 4) læringskontekst. Jeg velger å omtale kunnskaps- og ferdighetskomponenten hver for seg. I den løpende teksten vil jeg forsøke å koble teorien spesifikt opp mot tekstlæring.

3.1 Kunnskapskomponenten

Læring forutsetter først og fremst at elever har de kunnskaper som skal til for å mestre læringssituasjonen (Weinstein et. al, 2006). Kunnskapskomponenten viser til kunnskap om 1) seg selv som lærende, 2) læringskontekst, 3) faglige oppgaver, 4) faglig innhold og 5) læringsstrategier. Alle disse kategoriene er av betydning for bruken av læringsstrategier.

² Det må presiseres at Samuelstuen og Bråten (2005) ikke eksplisitt bruker dysleksi- begrepet. Undersøkelsen er likevel relevant å vise til da flere av elevenes avkodingsferdigheter var av en slik karakter at det kan ses i sammenheng med dyslektiske vansker.

Kunnskap om seg selv som lærende innebærer bevissthet over egne sterke og svake sider, og denne bevisstheten er retningsgivende for valg av strategier ved læring. Kunnskapen den lærende har om seg selv omtales ofte som metakognitiv kunnskap som vil kunne medføre refleksjon over eget arbeid (Strømsø, 2007). Å ha kunnskap om seg selv som lærende vil være fordelaktig da det kan føre til at indre og ytre ressurser benyttes på en hensiktsmessig måte ved læring. Indre ressurser kan være personlig engasjement og interesse, mens ytre ressurser kan være hjelp og støtte en finner i omgivelsene. Ved å ta i bruk slike ressurser, vil sjansen for å mestre en læringsaktivitet øke (Weinstein et al., 2006, s. 31). Videre vil kunnskap om seg selv være nyttig da det kan føre til at en handler på en slik måte at potensielle problemer minimaliseres. Overført til oppgavens tema kan et eksempel være når en lesesvak elev er bevisst på at han ikke kommer til å rekke å lese alt som forventes av ham til en prøve, og forsøker å redusere dette problemet ved å disponere ytre ressurser.

Kunnskap om læringskonteksten handler blant annet om at den lærende er klar over forventninger som stilles og hvordan en oppgave evalueres. Videre vil det være av betydning at den lærende er klar over lærestoffets relevans i forhold til personlige, sosiale og faglige mål. Dette er av betydning da det kan føre til at læringen i større grad oppleves som meningsfylt (Weinstein et al., 2006). Læringskonteksten vil bli grundigere omtalt i punkt 3.5.

Kunnskap om faglige oppgaver betraktes som gunstig da dette kan gi bedre forståelse av hva som kreves for å planlegge og gjennomføre en læringsaktivitet. Ulike oppgaver løses på forskjellige måter alt avhengig av hva som er læringsmålet, og dermed er denne kategorien viktig. Videre anses kunnskap om faglig innhold som sentralt i forhold til læring. Dette omtales ofte som bakgrunnskunnskap, og slik kunnskap fungerer som en støtte da en antar at læringsprosessen lettes. Sett i forhold til tekstlæring trekkes bakgrunnskunnskap frem som en svært viktig forutsetning for læring. Forskning gjennomført av Samuelstuen og Bråten (2005) viser dette, og de fremhever at bakgrunnskunnskap trolig er den faktoren med størst betydning for læringsutbyttet ved lesing.

Den siste kategorien viser til det å ha kunnskap om ulike læringsstrategier en kan anvende for å tilegne seg, reflektere over og ta i bruk ny informasjon. Å ha innsikt i ulike læringsstrategier vil være fordelaktig da en kan tilpasse strategibruk ut fra oppgavetyper. Overført til lesing vil dette innebære at en for eksempel kan tilpasse strategibruk avhengig av om en leser for å forberede seg til prøver, holde foredrag eller for å delta i diskusjoner (Bråten & Samuelstuen, 2004). For å lære er det ikke tilstrekkelig bare å ha kunnskap om strategier, den lærende må

også ha ferdigheter i å nyttiggjøre seg av dem. I neste avsnitt vil det bli sett nærmere på hva som menes med læringsstrategier, og jeg vil knytte dette spesifikt opp mot tekstlæring.

3.2 Ferdighetskomponenten - ferdighet i å benytte læringsstrategier

Læringsstrategier viser til fremgangsmåter den lærende benytter for å organisere, planlegge og tilegne seg kunnskap (Weinstein & Mayer, 1986). Weinstein og Mayer (1986) beskriver fire grupper av læringsstrategier. Strategiene kan føre til forståelse på ulikt nivå, og kan derfor tjene ulike mål. Læringsstrategiene omtales som memoreringsstrategier, elaboreringsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkningsstrategier.

Memoreringsstrategier kan tas i bruk for å memorere faktakunnskap, og anses som en overfladisk læringsstrategi. Elaborere betyr å bearbeide eller utdype informasjon. Målet med denne strategien er å integrere ny informasjon med kunnskap en allerede er i besittelse av.

Organiseringsstrategier handler om måter å gruppere eller organisere kunnskap på.

Overvåkningsstrategier er en metakognitiv strategi. Metakognitive strategier handler om å kunne tenke over sin egen tenkning og strategibruk. Overvåkningsstrategier omfatter overvåkning, kontroll og justering av egen læring.

3.2.1 Ferdighet i å benytte lesestrategier

De læringsstrategiene som brukes spesifikt i møte med skriftlige tekster omtales gjerne som lesestrategier. Slike strategier handler om hvordan en arbeider med en tekst, og hvilke grep leseren gjør for å forstå en tekst (Strømsø, 2007). Alexander, Graham og Harris (1998) omtaler strategier i forbindelse med lesing som prosesser leseren velger å bruke for å tilegne seg, organisere og transformere informasjon fra tekst, samt for å reflektere over og styre sin egen tekstbaserte læring. Dette viser at lesestrategier er frivillige og målrettede. Videre består bruken av lesestrategier av et kognitivt og et metakognitivt perspektiv. Dette vises ved at lesestrategier både handler om å bearbeide, huske og å forstå tekstinnhold, men også om å overvåke egen leseprosess (Alexander et al., 1998). Viktigheten av å effektivt benytte lesestrategier øker etter hvert som lesingens formål blir mer krevende og tekstene blir mer omfattende, både med tanke på innhold og struktur (Samuelstuen, 2002).

Det finnes en rekke ulike måter å kategorisere lesestrategier på. Jeg har valgt å støtte meg til lesestrategiene Palincsar og Brown (1984) presenterer. Dette er strategier som baserer seg på en undervisningsmodell som er godt kjent i Norge (resiprok undervisning), og som er mye omtalt i faglitteraturen (se for eksempel Andreassen, 2007; Roe, 2011). I likhet med blant

annet Kulbrandstad (2003) og Roe (2006) finner jeg det hensiktsmessig å gi en presentasjon av lesestrategier ved å dele leseprosessen opp i tre faser: førlesefase, lesefase og etterlesefase. Det må understrekes at dette er et skille jeg benytter for å gi en ryddigere teoretisk oversikt, noe som innebærer at lesestrategier som for eksempel har blitt plassert i etterlesefasen også kan være strategier som brukes i lesefasen.

Et av målene i førlesefasen er at leseren skal forberede lesingen og bli bedre rustet til å møte teksten (Kulbrandstad, 2003). Som en del av førlesefasen trekkes det frem som sentralt å tenke gjennom formålet med lesingen. Lesingens formål er retningsgivende for hvordan lesingen vil foregå. I førlesefasen kan også leseren foreta kvalifisert gjetting om hva teksten vil handle om. Dette kan gjøres ved å ta utgangspunkt i tekststrukturelle virkemidler som over- og underoverskrifter, bilder og margtekst. Denne strategien omtales som foregripelse (Palincsar & Brown, 1984). Palincsar og Brown (1984) fremhever at en naturlig del av å foregripe en tekst også er å aktivisere relevante forkunnskaper. Ifølge Andreassen og Strømsø (2009) omtales aktivisering av forkunnskaper tidvis som en egen strategi ved tekstlæring, med særlig betydning i førlesefasen. En lesestrategi kan dermed være at leseren forbereder lesingen ved å hente frem allerede etablert kunnskap før lesingen starter. Forkunnskaper handler om hva leseren vet om emnet fra før, og årsaken til at gode forkunnskaper har betydning for leseforståelsen er at leseren får muligheten til å trekke slutninger og gjøre tolkninger ut fra allerede etablert kunnskap. Slik lettes leseprosessen (Bråten, 2007).

I selve lesefasen er det ønskelig at leseren er aktiv og konstruerer mening i møte med teksten. For å være aktiv i møtet med tekst kan leseren ta i bruk en lesestrategi Palincsar og Brown (1984) omtaler som spørsmålsstilling³. Spørsmålsstillingen kan knyttes både til tekstens innhold og egen lesing. Sentrale spørsmål å stille her kan knyttes til forståelse: Forstår jeg det jeg leser? Stemmer det overens med noe jeg har lest tidligere? Stemmer det overens med det jeg trodde teksten kom til å handle om? Denne strategien hjelper leseren til å fokusere på det viktigste i teksten, og gir ifølge Palincsar og Brown (1984) leseren en unik mulighet til å overvåke egen leseforståelse. Slik kan strategien betraktes som en metakognitiv strategi. I forbindelse med lesing handler metakognisjon om at leseren er bevisst på når noe er forstått, hva som er forstått, hva som ikke er forstått og hva som kan gjøres for å forstå mer (Brown, 1980, i Strømsø, 2007). Lesere som overvåker egen leseprosess, og som iverksetter tiltak for å løse eventuelle problemer, er generelt sett gode til å lære fra tekster (Bråten & Samuelstuen,

³ Palincsar og Brown (1984) understreker at spørsmålsstilling bør foregå både før, under og etter lesing.

2004). Samuelstuen og Bråten (2005) har i sin forskning vist at strategier for å overvåke egen lesing, er av stor betydning ved tekstlæring. De fant, i samme undersøkelse som det ble henvist til i punkt 2.2.3, at forskjeller mellom forskningsdeltakernes tekstlæring blant annet kunne føres tilbake til rapportert bruk av organiseringsstrategier og overvåkningsstrategier.

Oppklaring er en annen lesestrategi som kan tas i bruk ved lesing (Palincsar & Brown, 1984). Strategien handler om å foreta vurderinger av hvorvidt noe i teksten er spesielt vanskelig å forstå, og hva som kan gjøres for å reparere en eventuell mangelfull forståelse. En strategi kan da være å lese deler av teksten på nytt, eller undersøke betydningen av vanskelige ord. Oppklaring kan skje både underveis i lesingen og i etterlesefasen. For å avgjøre hva som er spesielt vanskelig å forstå er leseren avhengig av å hele tiden overvåke egen forståelse, og igjen blir metakognitiv bevissthet viktig. Oppklaring handler også om at leseren kritisk evaluerer det som leses, og tenker gjennom hvorvidt det er samsvar mellom det som leses og det leseren trodde teksten kom til å handle om. Strategien bærer også i seg leserens evne til å gjøre tolkninger og konkludere.

Etter at selve leseaktiviteten er avsluttet, starter prosessen med å bearbeide teksten. Et kjennetegn ved strategiske lesere er at de er aktive også i denne fasen (Pressley, 2002). I etterlesefasen fremheves det som sentralt at leseren tester egen forståelse. Dette kan gjøres ved å oppsummere tekstinnholdet. Oppsummering kan skje ved å skrive notater og nøkkelord. Det kan også skje ved å skrive sammendrag av teksten, eller ved å forsøke å muntlig oppsummere tekstens hovedideer for seg selv eller for andre. Oppsummering anses som en viktig lesestrategi da den gir leseren mulighet til å teste egen forståelse. Palincsar og Brown (1984) sier at dersom leseren ikke kan oppsummere teksten, er det et tydelig tegn på at en ikke har forstått det en har lest.

3.3 Motivasjonskomponenten

Læring forutsetter et ønske om å lære, og dermed er motivasjon å betrakte som viktig ved læring. Motivasjon handler om valg av aktiviteter, innsats og grad av utholdenhet når en støter på vansker. Motivasjon kan betraktes som en slags drivkraft som ligger bak innsats for all læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Menneskets handlekraft og troen på at en kan oppnå mål ved å utføre bestemte handlinger anses som å være avgjørende for motivasjon. Dersom vi ikke har troen på at vi kan

gjennomføre en oppgave, er det et menneskelig trekk at vi ikke engasjerer oss særlig i aktiviteten. Dette kan relateres til Bandura og hans teori om "self-efficacy", på norsk omtalt som forventning om mestring. Forventning om mestring er av betydning for læring ved at forventninger avgjør hvilke mål en setter seg. Forventning om mestring handler om hvordan en vurderer egen kompetanse og hvorvidt en vil være i stand til å lykkes med en aktivitet eller ikke (Bandura, 1997, s. 21). En grunntanke i Banduras teori er at dersom en har oppnådd suksess med en aktivitet tidligere, vil en lettere tilnærme seg aktiviteten igjen. Erfaring med å mislykkes oppfattes som særlig uheldig i startfasen av læringsprosessen da dette vil svekke forventningen om at en vil mestre oppgaven senere. Forventning om mestring har betydning for en persons atferd, tankemønster og motivasjon. Den vil være avgjørende for valg av aktiviteter, utholdenhet og intensitet. Ut fra dette kan en hevde at forventning om mestring vil påvirke elevens læringsutbytte. Dersom forventning om mestring er lav, vil en være mindre utholdende og gi opp forttere når en møter på utfordringer i arbeidet. Dersom forventning om mestring er lav, vil en også unngå situasjonen (Bandura, 1997). Flere forskningsfunn viser at dyslektikere ofte har lave mestringsforventninger. En undersøkelse gjennomført av Butkowsky og Willows (1980, i Skaalvik & Skaalvik, 2005) viser at elever med lesevansker ofte har lave forventninger om å mestre lesing, og som et resultat av dette kapitulerer elevene ofte på et tidlig stadium.

Videre knyttes motivasjon til interesse. Det er enklere å engasjere seg i oppgaver, vise større innsats og større utholdenhet når vi arbeider med en oppgave vi er interessert i (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Interesse kan ses på som en katalysator for hvordan en velger å ta fatt på en læringsaktivitet (Alexander & Jetton, 2000). I Wittingmetoden, som ble etablert av Maja Witting for elever som mislyktes i sin lese- og skriveopplæring, fremheves betydningen av interesse for det en skal lese (se for eksempel Witting, 1993). For å skape interesse får elevene blant annet medbestemmelse i hvilke tekster de skal lese, og hvilke temaer de skal omhandle. Forskning viser også den betydningen interesse har for tekstbasert læring, og det er i hovedsak den personlige interessen som er avgjørende ved tekstlæring. Personlig interesse er relatert til eget interesseområde, verdier og selvoppfatning. Når elever har personlig interesse overfor teksten som leses, fører det til dypere forståelse og bedre læring (Schiefele, 1991, i Jetton & Alexander, 2001).

3.4 Selvreguleringskomponenten

Selvregulering handler om evnen til kontroll og styring av egen læringsprosess. Zimmerman (2000) definerer begrepet selvregulering slik: ”Self- regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals” (s. 14). Selvregulert læring beskrives som en syklisk prosess⁴ bestående av *planlegging, handling og refleksjon* (Zimmerman, 2000, s. 16).

I planleggingsfasen setter den lærende seg mål, og foretar en strategisk planlegging av hvordan oppgaven kan løses for at målet skal nås. Her reflekterer den lærende over oppgaven som skal løses. I denne fasen av selvregulert læring kommer også refleksjon over sosial og praktisk støtte inn (Weinstein et al., 2006, s. 38). Dette illustrerer at selvregulert læring også kan betraktes som innfelt i sosiale nettverk. Overført til tekstlæring kan det innebære at leseren bestemmer seg for å forsøke å lese teksten selv først, og deretter spørre andre om hjelp hvis det er noe uklart. I planleggingsfasen tar også en selvregulert person hensyn til tidsperspektivet, og foretar vurderinger ut fra den tiden som er tilgjengelig. På denne måten utnyttes tiden en har til rådighet effektivt.

I handlingsfasen tar den lærende i bruk strategier som er hensiktsmessig å benytte for å nå målet som er satt. Her vil en selvregulert person kontinuerlig overvåke arbeidet, og foreta vurderinger på hvorvidt den valgte strategien fører til at oppgavens mål nås og at forståelse og læring skjer. Dersom det ser ut til at strategien ikke er hensiktsmessig, vil denne endres. Dette kan omtales som reparasjonsstrategier (Weinstein et al., 2006, s. 39). Ved tekstlæring kan dette være enkle aktiviteter som å lese et avansert tekstavsnitt på nytt, eller mer komplekse aktiviteter som å søke hjelp fra omgivelsene.

I etterkant av en arbeidsoppgave vil en selvregulert person evaluere og reflektere over egen læring. Dersom målet ikke ble nådd, vil en selvregulert elev benytte en annen strategi neste gang en står ovenfor en lignende oppgave.

3.5 Kontekstens betydning ved læring

Ved læring er det en fordel at den lærende har evnen til å benytte seg av ressurser i miljøet, og dermed betraktes selve læringskonteksten som viktig ved læring. Læringskonteksten består blant annet av tilgjengelige ressurser, og sosial kontekst/ grad av sosial støtte (Weinstein et

⁴ Fasene betegnes som sykliske da feedback fra de ulike fasene går i et kretsløp.

al., 2006, s. 39). Tilgjengelige ressurser viser til alle ressurser den lærende kan benytte seg av for å tilegne seg kunnskap. Dette kan for eksempel være lærebøker, lydbøker, internett, leksikon og TV. For å benytte tilgjengelige ressurser vil det være en stor fordel dersom skolen legger til rette for opplæring i hvordan ressursene kan benyttes på en mest hensiktsmessig måte (Borgå, 2010). Den sosial konteksten og støtten har å gjøre med den hjelpen en får fra familie, lærere og medelever. Familie, lærere og medelever kan både veilede, støtte og oppmuntre slik at en får større tro på at en oppgave kan gjennomføres. Dette kan igjen påvirke motivasjonen positivt (Weinstein et al., 2006).

For å kunne nyttiggjøre seg av den sosiale konteksten ved læring, forutsettes det at den lærende har evnen til å be om hjelp ved behov. I den engelskspråklige litteraturen omtales dette som "help seeking" (se for eksempel Newman, 2000), mens en i Norge benytter begrepet hjelpesøkende atferd. Inntil nylig ble hjelpesøkende atferd omtalt i negative termer, da det ble oppfattet som en indikator på lav grad av selvstendighet og modenhet (Newman, 2000). Det kan derimot virke som om disse oppfatningene har endret seg. I dag blir det å søke hjelp i større grad omtalt som en styrke, og som en nødvendighet for læring.

Ikke alle elever har evnen til å søke hjelp ved læring. Hjelpesøkende atferden avhenger nemlig av flere sosiale og kognitive faktorer (Newman, 2000). Hjelpesøkende atferd forutsetter at den lærende er motivert, engasjert og trygg på seg selv. Videre må den lærende ha evnen til å uttrykke hvilken hjelp som er nødvendig. Slik jeg forstår det, kan det å spørre om hjelp faktisk betraktes som en risiko. En risikerer å dumme seg ut, tape ansikt og i tillegg risikerer en faktisk ikke å få den hjelpen en innrømmer å ha behov for. Dermed er hjelpesøkende atferd noe en må tilrettelegge for i skolen, og elever bør oppfordres til å søke hjelp ved behov (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 224).

KAPITTEL 4. FORSKNINGSMETODE OG FORSKNINGSPROSESS

Dette kapitlet tar for seg valg av forskningstilnærming og datainnsamlingsstrategi. I kapitlet vil det redegjøres for studiens utvalg, det kvalitative forskningsintervjuet, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervju. Siden vil analyseprosessen presenteres. Deretter blir det foretatt en vurdering av studiens reliabilitet og validitet. Kapitlet avsluttes med en omtale av etiske vurderinger. Alle de metodiske valgene som er

tatt beror på undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittelet vil derfor innledes med en gjentakelse av disse.

4.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens hovedproblemstilling lyder:

Hvordan arbeider elever med dysleksi i videregående skole for å lære fra skriftlige tekster?

Følgende forskningsspørsmål er formulert:

- 1. Hvordan beskriver elevene sitt møte med skriftlige tekster, og hva mener elevene selv skal til for å lære fra skriftlige tekster?*
- 2. Hvordan tar elevene i bruk lesestrategier når de arbeider med skriftlige tekster, og hvordan kompenserer elevene for sine avkodingsvansker?*

Oppgavens hovedproblemstilling og forskningsspørsmål forutsetter en åpen tilnærming til forskningsfeltet. Det vil dermed tas utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming, og det anses som hensiktsmessig å anvende det kvalitative forskningsintervjuet som metode i denne studien. Dette begrunnes med at metoden gir informanten et åpent felt av svar, i tillegg får intervjueren mulighet til å stille oppfølgings- og oppklarings spørsmål dersom det er behov for dette.

4.2 Valg av informanter

Valget om å benytte elever i videregående skole som informanter begrunnes hovedsakelig med at dette er elever som i sin skolehverdag omgis av store mengder tekst, og slik regnes lesing som et viktig redskap for å tilegne seg kunnskap. Valget begrunnes også ut fra antagelsen om at alder, modning og erfaring vil være av betydning når det gjelder evnen til å sette ord på og reflektere rundt egen lærings- og lesesituasjon.

Hovedkriterium for utvalget er at informantene er elever ved videregående skole, at de tidligere har vært til utredning for dysleksi og fått denne diagnosen. Det var ønskelig at begge kjønn skulle være representert i utvalget, samt at det skulle bli innhentet informanter fra VG1, VG2 og VG3. Disse valgene beror på tanken om at det ville føre til bredde og variasjon i undersøkelsen. Det var derimot ingen elever fra VG1 som responderte positivt på å stille som informanter. Grunnet tidspress besluttet jeg å ikke bruke mer tid på å søke etter informanter fra VG1. Utvalget består dermed av to elever på VG2, og tre elever på VG3.

Antall informanter må vurderes ut fra tilgjengelighet, studiens formål og tiden en har til rådighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble vurdert som hensiktsmessig å foreta et utvalg på fem informanter. Utvalget består av fire jenter og én gutt. Flertallet av jenter skyldes at det var vanskelig å få tilgang til gutter som informanter ved skolene jeg var i kontakt med.

For å komme i kontakt med aktuelle informanter ble det opprettet kontakt med ulike videregående skoler. Førstehåndskontakten ble, etter avtale med NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste), etablert via skolens ledelse som mottok et informasjonsskriv med orientering om prosjektet (se vedlegg 2). Informasjonsskrivet ble så videreformidlet til spesialpedagoger, rådgivere eller ansatte med tilsvarende oppgaver, som igjen kunne formidle forespørselen til elever som var aktuelle i forhold til oppgavens tema. Jeg kom da i direkte kontakt med informantene som sa seg villige til å stille opp på intervju, og vi avtalte sammen tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Det ble innhentet skriftlig samtykkeerklæring fra foresatte dersom informanten ikke var fylt 18 år.

4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet kan beskrives som en samtale mellom to parter der det foregår en utveksling av synspunkter knyttet opp mot et spesifikt tema (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtalen har en viss struktur og en hensikt om å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Dermed betraktes det kvalitative forskningsintervjuet som en spesifikk form for samtale. Fog (2004) fremhever dette, og sier at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale som skjer i en profesjonell sammenheng med det formål om at samtalen skal brukes til noe (s. 23). Ved bruk av intervju som datainnsamlingsstrategi kan forskeren anvende ulike strategier for å få informanten til å reflektere over, eksemplifisere og utdype egne utsagn (Rubin & Rubin, 1995, i Postholm, 2010). Eksempler på slike strategier er bruk av oppfølgingsspørsmål og oppklaringsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål er spørsmål intervjueren kan benytte for å gå i dybden på ulike temaer, og oppklaringsspørsmål brukes for å oppklare uttalelser som fremkommer av intervjuet. Som allerede nevnt ble det kvalitative forskningsintervjuet betraktet som en hensiktsmessig metode i denne studien nettopp på grunnlag av at disse strategiene kan føre til en dypere forståelse av fenomenet som studeres.

Intervjuet kan ha ulike former der grad av struktur er avgjørende. En mulig inndeling er å skille mellom strukturert, halvstrukturert og ustrukturert intervju (Fog, 2004; Fontana & Frey

1994, i Postholm, 2010). Da oppgavens problemstilling forutsetter en åpen tilnærming ble det halvstrukturerte intervjuet ansett som formålstjenelig å benytte. Det halvstrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at det settes en tematisk ramme for intervjuet ved at forskeren i forkant av intervjuet forbereder spørsmål. Samtidig åpnes det for at forskningsdeltakeren selv kan bidra med spørsmål og temaer som skal tas opp til diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2009). En fordel ved denne intervjuformen, som personlig ble erfart, er at intervjueren får mulighet til å utnytte nye erfaringer underveis i intervjuet. Spørsmål som forskeren ikke har tenkt på i forkant av intervjuet kan oppstå som et resultat av økt kunnskap og forståelse (Fog, 2004).

4.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju

4.4.1 Om å plassere seg selv som intervjuer

En del av forberedelsen til et kvalitativt intervju handler om å bli bevisst egen forforståelse, og om å plassere seg selv som intervjuer (Fog, 2004). Dette er sentralt da den kvalitative forskeren går til intervjuet med sine antagelser, sitt teoretiske utgangspunkt og egne erfaringer. Dette kan danne et slags filter som forskeren ser forskningsfeltet gjennom (Postholm, 2010). Når det gjelder min forforståelse og rolle som intervjuer, vil denne bære preg av interessen jeg har overfor temaet som studeres. Min rolle og forforståelse er også preget av teoretisk kunnskap jeg har opparbeidet meg gjennom en utdanning som lærer og spesialpedagog. Jeg har i mindre grad praktisk arbeidserfaring på feltet, og dette kan også påvirke min forforståelse.

4.4.2 Utforming av intervjuguide

Å forberede seg til et kvalitativt intervju foregår også ved å utforme en intervjuguide. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet, og er ment som et hjelpereidskap for intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguidens grad av struktur avhenger av intervjuform. Intervjuguiden til det halvstrukturerte intervjuet består av temaer forskeren ønsker å diskutere, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). De formulerte spørsmålene kan basere seg på teori, observasjon, forskerens egne erfaringer, foreløpige tolkninger og analyser (Postholm, 2010). Ved et halvstrukturert intervju må intervjueren være forberedt på at samtalen kan ta en uventet vending, at rekkefølgen på forhåndsformulerte spørsmål kan endres og at nye spørsmål kan oppstå. Dermed blir det spesielt viktig at intervjueren, som gjennomfører et halvstrukturert intervju, er bevisst på at intervjuguiden er et hjelpereidskap og ikke en oppskrift som skal følges ukritisk.

Jeg utformet en intervjuguide bestående av forskningsspørsmål og intervju spørsmål. Forskningsspørsmålene ble undersøkt gjennom et varierende antall intervju spørsmål, som ble oversatt til et språk jeg antok at intervjudeltakerne ville forstå (se vedlegg 4). Kvale og Brinkmann (2009) sier at i tillegg til intervju spørsmålenes tematiske og dynamiske aspekter, som henholdsvis refererer til intervjuets ”hva” og ”hvordan”, bør intervjueren under arbeidet med utforming av intervjuguide også forsøke å huske på den senere analyse og rapportering av intervjuene. Det ble dermed vurdert som hensiktsmessig å knytte intervju spørsmålene opp mot temaer, som kunne fungere som en hjelp i den følgende analyseprosessen.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuene skjedde, etter avtale med informantene selv, ved den enkeltes skole. Intervjuene hadde en varighet på 1 til 1,5 klokketimer. Intervjuene startet med en innledningsfase, en såkalt brifing (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble da gitt informasjon om intervjuets hensikt og varighet. Det ble presisert og begrunnet at intervjuer ønsket å benytte båndopptaker. Det ble understreket at det kun var intervjuer som skulle lytte til lydopptakene, samt at lydopptakene ville slettes ved ferdigstilling av oppgaven. Alle informantene godtok at intervjuet ble tatt opp på bånd. Intervjuer oppfordret informantene til å svare ærlig på spørsmålene som ble stilt, og det ble forklart at dersom det var spørsmål informantene ikke ønsket å svare på, var dette i orden. Etter at all praktisk informasjon var gitt, startet selve intervjuet. Stemningen var god, og informantene svarte på alle spørsmålene som ble stilt. Informantene ble gitt tenkepauser, og intervjuer forsøkte å vente så lenge som mulig med å få informantene på glid, med mindre det ble uttrykt eksplisitt at det var behov for det. Informantene ble ikke avbrutt hvis de kom inn på temaer som ifølge intervjuguiden skulle bli tatt opp senere i intervjuet. Intervjuene ble avsluttet med en fase Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som debriefing. Her fikk informantene mulighet til å legge til informasjon dersom dette var ønskelig. Intervjuer spurte også hvordan informantene opplevde å bli intervjuet. Alle informantene uttrykte at de opplevde det som positivt.

4.5 Presentasjon av data

4.5.1 Fra muntlig tale til skriftlig fremstilling

Etter gjennomføringen av intervjuene startet selve bearbeidingen av datamaterialet. For å klargjøre intervjuene til den endelige analyseprosessen⁵ ble det gjennomført transkripsjon. Å transkribere betyr å transformere muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Det kan være en fordel at forskeren selv gjennomfører transkripsjonen, da prosessen gir forskeren mulighet til å bli bedre kjent med sine data (Dalen, 2011). Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter hvert intervju. Prosessen opplevdes som svært nyttig da detaljer i datamaterialet ble oppdaget, samtidig fikk jeg mulighet til å reflektere mer rundt hvert enkelt utsagn enn jeg hadde hatt mulighet til under selve intervjusituasjonen.

I arbeidet med transkripsjonen må det tas ulike beslutninger, både på et fortolkningsmessig og praktisk plan. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at det ikke finnes én bestemt måte å transkribere på, dermed er det viktig at det redegjøres for hvordan transkripsjonen er gjennomført. Overført til denne oppgaven bør det presiseres at informantene snakket dialekt, men den skriftlige fremstillingen av intervjuene ble gjort på bokmål. På grunn av setningsoppbygging som særpreger dialekten måtte ordstillingen i flere av uttalelsene nødvendigvis endres. Flere av informantene benyttet også mange ufullstendige setninger underveis i intervjuet, og mange småord som for eksempel ”da” og ”liksom” ble også brukt. I første omgang transkriberte jeg intervjuene ordrett, men da selve kodings- og analyseprosessen skulle starte, opplevde jeg deler av materialet som uoversiktlig og tunglest. Jeg tok da i bruk lydopptak på nytt, og fortettet noe av materialet. Dette innebærer at flere av sitatene som brukes i oppgaven ikke er ordrette nedskrivninger fra lydopptaket, men at sitatene er bearbeidet slik at de bærer mindre preg av å være en muntlig tekst. Det er lagt stor vekt på at denne bearbeidelsen ikke skulle svekke meningen i det informantene formidlet. I transkripsjonen valgte jeg å notere latter, sukk og tenkepauser. Dette ble gjort da jeg antok at det ville gi meg assosiasjoner tilbake til intervjusituasjonen, og fordi det kan skape nyanser i meningsinnholdet som er viktig for analysen. Når sitater er gjengitt i oppgaven er dette imidlertid fjernet, da det kan virke forstyrrende for en skriftlig fremstilling. Intonasjonsmessige understrekinger er tatt med i sitatene, og markeres i teksten ved hjelp av understreking.

⁵ Det bør understrekes at analyseprosessen i kvalitative studier ikke kan oppfattes som en avgrenset del av forskningsarbeidet, men noe som pågår underveis i hele forskningsprosessen. Når jeg bruker begrepet *endelig analyseprosess* er dette for å skille mellom analysearbeidet som foregår før datainnsamlingen finner sted og analysearbeidet som foregår etter endt datainnsamling og transkripsjon.

Transkripsjonen resulterte i et råmateriale på 53 maskinskrevne sider, som ble utgangspunktet for den videre analysen.

4.5.2 Analyse

I analyseprosessen ble datamaterialet først kodet med utgangspunkt i hovedtemaer fra intervjuguiden. Dalen (2011) omtaler denne fremstillingsformen som tematisering. En fordel ved en slik fremgangsmåte er at forskeren får mulighet til å danne seg en oversikt over hvor hovedtyngden i materialet befinner seg, og dermed hvor hovedtyngden i analysen bør ligge (Dalen, 2011). Deretter ble transkripsjonen gjennomgått på nytt, og relevante utsagn ble markert med markeringstusj. Relevante utsagn innenfor hvert hovedtema ble deretter kodet i deltema. Som eksempel ble hovedtemaet ”Tekstarbeid og læring” kodet i undertemaer som *hjelp av foreldre, lydbok, bruk av internett, se på bilder og interesse*. Flere av deltemaene ble deretter plassert inn under andre hovedtemaer. Som eksempel ble *lydbok* plassert under hovedtemaet ”Teknologisk støtte”. Deretter ble informantenes utsagn, som allerede nevnt, bearbeidet slik at de bar mindre preg av å være muntlig tekst.

Datamaterialet resulterte i fire hovedkategorier. Kategori 1 bærer i seg informantenes selvvurdering av egen leseferdighet, både hvordan den har utviklet seg og hvordan de mener den er i dag. Denne kategorien har navnet *Elevenes vurdering av egen leseferdighet*. Kategori 2 omfatter informantenes beskrivelse av møtet med skriftlige tekster, og deres meninger om hva som skal til for at de lærer fra tekster. Denne kategorien har navnet *Elev i møte med tekst – utfordringer og muligheter*. Kategori 3 tar for seg informantenes bruk av lesestrategier når de arbeider med skriftlige tekster. Denne kategorien har fire underkategorier: *førlesefase, lesefase, etterlesefase og strategibruk og skolens opplæring*. Kategori 3 har navnet *Elevenes lesestrategier i møte med tekst*. Kategori 4 omhandler informantenes bruk av kompenserende strategier ved tekstlæring. Underkategorier i denne kategorien er *sosial støtte og teknologisk støtte*. Kategori 4 har navnet *Kompenserende strategier når elev møter tekst*.

4.6 Kvalitet i en kvalitativ intervjustudie – reliabilitet og validitet

Den kvalitative forskeren kan på ulike måter sikre at studien bærer preg av kvalitet. Når det gjelder mål på kvalitet benyttes ofte begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om pålitelighet, og validitet viser til studiens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Ved en intervjustudie må den kvalitative forskeren argumentere for reliabilitet ved å ha en kritisk og reflekterende holdning til selv seg som intervjuer, intervjusituasjonen og intervjuobjektet, samt gjennomføringen av dataanalyse (Fog, 2004). For å sikre påliteligheten og således sikre kvaliteten på studien, er det sentralt at fremgangsmåten i forskningsprosessen dokumenteres, slik at andre i størst mulig grad kan følge forskerens tankegang (Thagaard, 2009). Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennomgående i dette kapitlet.

Sentralt når det gjelder reliabilitet sett i forhold til min rolle som intervjuer, vil det være av betydning å få frem min erfaringsbakgrunn. Forut for dette prosjektet hadde jeg liten erfaring med å gjennomføre halvstrukturerte intervjuer. Jeg vil påstå at jeg utviklet meg som intervjuer underveis i prosessen. Et resultat av denne personlige utviklingen kan være at jeg fremstod som en tryggere intervjuer ved de siste intervjuene enn jeg gjorde ved det første intervjuet. Jeg merket selv at jeg ble sikrere i min rolle, at det ble enklere å stille oppfølgings- og oppklarings spørsmål, samt at intervjuene fikk en mer naturlig flyt. Hvorvidt dette har hatt direkte innvirkning på informasjonen som fremkom av det første intervjuet kan jeg ikke svare på. Det er likevel sentralt å understreke at slike faktorer kan ha vært av betydning.

Når det gjelder intervjusituasjonen og intervjuobjektet kan reliabiliteten trues på flere måter. Som intervjuer må en ta høyde for at det kan være forhold informantene av ulike årsaker ikke ønsker å snakke om, og en kan også risikere at informantene holder tilbake sentrale opplysninger. I tillegg baserte noen av spørsmålene i intervjuet seg på hendelser tilbake i tid, og slik kan en risikere at hendelsene ikke huskes korrekt av informantene. Et tredje forhold som kan svekke reliabiliteten kan basere seg på forholdet mellom intervjuer og intervjuobjekt. Jeg forsøkte å sikre reliabiliteten ved i forkant av intervjuet å oppfordre informantene til å svare ærlig på spørsmålene jeg stilte. Det ble i tillegg opplyst om muligheten til ikke å svare på spørsmål dersom en av ulike årsaker ikke ønsket dette. Denne muligheten var det ingen av informantene som benyttet. I tillegg må det understrekes at informantene i etterkant av intervjuene fikk spørsmål om hvordan de opplevde det å bli intervjuet. Samtlige uttrykte dette som positivt. Dette kan være en indikasjon på at informantene ikke har følt behov for verken å tilbakeholde opplysninger, eller at det har vært forhold informantene ikke ønsket å snakke om under intervjuene.

Validitet er i denne studien forsøkt sikret ved at det ble lagt ned mye arbeid i utformingen av intervjuguiden. Intervjuguiden består av sentrale spørsmål som belyser oppgavens problemstilling. I tillegg er det tatt språklige hensyn når det gjelder formulering av spørsmål,

og informantene ble oppfordret til å si i fra dersom de ikke forstod spørsmålene som ble stilt. Det ble også benyttet båndopptaker under intervjuene. Intervjuene ble transkribert, og transkripsjonene fungerte som en viktig støtte under analysearbeidet. På denne måten sikret jeg at utsagn ble korrekt gjengitt, og muligheten for feiltolkninger ble redusert. For å sikre validiteten har jeg også gjennomgående forsøkt å skille tydelig mellom hva som er mine tolkninger og hva som er informantenes uttalelser. Dette har jeg gjort ved språklige formuleringer, og ved at sitater som er direkte gjengitt, presenteres i kursiv i den løpende teksten.

På grunn av utvalgets størrelse, vil det ikke være mulig å generalisere resultatene som fremkommer i denne studien til å gjelde en større populasjon. Det som derimot er mulig er å generalisere i forhold til teori og empiriske funn fra tidligere forskning, slik at teorien kan fungere som et hjelpereidskap i fremstillingen av resultater. Dette omtales som analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.7 Etiske vurderinger

All forskning bærer i seg etiske vurderinger, og spørsmål som omhandler etikk er en sentral del av hele forskningsprosessen. Ved å følge de forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) er det etiske aspektet ivaretatt.

Forskning som behandler personopplysninger skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Prosjektet ble meldt til NSD i januar 2012, og godkjenning forelå i februar 2012 (se vedlegg 1). Skoler og foresatte til elever under 18 år, mottok informasjonsskriv der det ble opplyst om prosjektets hensikt, samt at deltakelse var frivillig og at informantene til enhver tid hadde rett til å trekke seg uten å oppgi grunn. Videre ble det gitt informasjon om at data som fremkom av intervjuet ville behandles konfidensielt. Det ble også informert om bruk av båndopptaker og intervjuets varighet (se vedlegg 2 og 3).

Et av kravene som skal ivareta det etiske aspektet er kravet om informert og fritt samtykke. Informert samtykke innebærer at informanten orienteres om prosjektet, slik at vedkommende kan danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet. Hensikten med forskningen må fremkomme, samt at det informeres om aktuelle metoder og følger av deltakelse. Samtykket skal være fritt, noe som innebærer at det gis uten press. I forkant av hvert intervju ble det informert om prosjektet og intervjuets hensikt. Det ble informert om at lydopptak ville bli

transkribert, og at direkte sitater ville brukes i oppgaven. Det ble også understreket at utsagnene ville bli tolket av meg. Informasjonen ble forsøkt gitt på en forståelig måte ved å bruke et språk som er tilpasset informantenes alder.

Ved bruk av intervju som datainnsamlingsstrategi får forskeren gjerne informasjon om personer som står utenfor studien, og det må derfor vernes om en mulig tredjepart. Under intervjuene fremkom det informasjon om familie og lærere. Deler av denne informasjonen ble ansett som relevant, men av hensyn til tredjepart har jeg unngått å ta med deler av dette i oppgaven. Dette gjelder spesielt informasjon informantene ga om spesifikke lærere. Informasjon som er av mindre sensitiv karakter har blitt inkludert i oppgaven.

Krav om konfidensialitet innebærer at personer som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon de gir behandles konfidensielt (NESH, 2006). Det innebærer at informanter anonymiseres, og opplysninger som er identifiserbare slik som bosted, alder og skole grovkategoriseres. I forkant av hvert intervju mottok informantene informasjon om at de ville få et fiktivt navn, at det kun var jeg som ville lytte til lydopptakene, og at opptakene ville slettes ved ferdigstilling av oppgaven.

KAPITTEL 5. PRESENTASJON AV RESULTATER

I dette kapitlet vil resultater som fremkom av intervjuene presenteres. Resultatene presenteres gjennom fire hovedkategorier. Etter hver hovedkategori følger det en oppsummering.

5.1 Elevenes vurdering av egen leseferdighet

Intervjuene ble innledet med at informantene gjennomførte en vurdering av egen leseferdighet. Det var her av interesse å få informasjon om hvordan de mener å ha utviklet seg som lesere fra de gikk på barneskolen og frem til i dag. Videre var det ønskelig å finne ut hvordan informantene vurderer nåværende leseferdighet i ulike skolefag. Det ble tatt utgangspunkt i en skala fra 1 (lavest) til 10 (høyest). Resultatene som fremkom av egenvurderingen vil nå presenteres ved bruk av termene ”under middels”, ”middels” og ”over middels”, der skåre 5 refererer til middels.

Informantene vurderte først egen leseferdighet da de var elever ved barneskolen. Mona, Siv og Ida plasserer seg her under middels. De beskriver seg selv som svært dårlige lesere, og flere av dem poengterer at deres svake leseferdighet på barneskolen var årsaken til at de ble utredet for dysleksi. Pål og Lina karakteriserer egen leseferdighet på barneskolen som middels. Pål forklarer det med at lesing gikk forholdsvis greit ettersom tekstene var korte, i tillegg var det mindre faglig press. Linas begrunnelse er at hun leste mange bøker på barneskolen, fordi skolen arbeidet med ulike leseprosjekter, og dermed fikk hun en del lesetrening.

Siv, Pål, Lina og Ida synes at deres leseferdigheter ble dårligere da de begynte på ungdomsskolen, og de fire informantene plasserer seg under middels på skalaen. Deres begrunnelse er at det stadig ble mer å lese. I tillegg ble det faglige innholdet i tekstene vanskeligere. Flere av informantene trekker også frem at karakterer ble innført, og Ida sier i denne sammenhengen at: *"Jeg skjønnte vel da hvor dårlig jeg egentlig var."* Pål snakker også om karakterer, og forteller at: *"Det ga meg ingen mestringsfølelse akkurat."* Mona er den eneste av informantene som mener hun utviklet seg som leser på ungdomsskolen, og vurderer daværende leseferdighet som middels. Hun begrunner det med at hun ble plassert i en gruppe der hun fikk hjelp med lesing.

Når informantene vurderer egen leseferdighet i dag, spriker resultatene i ulike retninger. Mona, Lina og Pål opplever, riktignok i noe varierende grad, at det har skjedd en positiv utvikling. Lina synes at hun mestrer lesing bedre i dag fordi: *"Jeg skumleser mer. Jeg har funnet ut at man ikke trenger å lese alt, man kan bare lese litt."* Pål og Mona begrunner utviklingen hovedsakelig med at de leser fortere nå enn tidligere. Siv og Ida mener at deres leseferdighet i dag er slik den var da de gikk på ungdomsskolen.

Informantene foretok deretter en vurdering av nåværende leseferdighet i skolefagene: norsk, samfunnsfag, historie, engelsk og naturfag.

I norskfaget vurderer Mona, Pål, Siv og Ida egen leseferdighet som under middels. Dette begrunnes med at tekstene i norskfaget er lange, og inneholder en del ukjente og vanskelige ord. Flere av tekstene i norskfaget er også skrevet på nynorsk, noe de mener er spesielt utfordrende. Linas omtale av norskfaglige tekster samsvarer med disse beskrivelsene, men hun betrakter egen leseferdighet i norskfaget som middels.

Alle informantene bedømmer egen leseferdighet i samfunnsfag som under middels. Tekster de møter i samfunnsfag er, i likhet med norskfaglige tekster, lange og inneholder mange ukjente ord.

Felles for informantene er at de betrakter egen leseferdighet i historiefaget til å være under middels. Flere av dem trekker frem at tekster i historiefaget er spesielt vanskelige å lese. I tillegg til at tekstene inneholder mange ukjente ord, er tekstene utfordrende å lese da informasjonsmengden er svært konsentrert. Ifølge Lina er tekster i historiefaget spesielt utfordrende å lese fordi: *”Det er veldig mange navn, og mange årstall. Det er mye tekst.”* Pål mener historiefaget er tunglest, og skiller seg fra andre fag:

”Det er skrevet på en spesiell måte sånn i forhold til at du må sette ting opp mot hverandre, det skal jo være en historisk sammenheng i det. Du må hele tiden trekke det opp mot noe annet, og dermed konkludere med noe.”

Alle informantene, med unntak av Siv, bedømmer egen leseferdighet i engelskfaget til å være under middels. Flere understreker at å lese engelske tekster er noe de overhodet ikke mestrer. Linas begrunnelse er gjeldende for informantene som vurderer seg svært lavt i engelsk: *”Når du sliter med norsk fra før, og skal lese på engelsk- det går bare ikke.”* Siv mener egen leseferdighet i engelsk er over middels. Hun begrunner det med at hun har tilbrakt mange ferier i USA, og mestrer engelsk godt.

Ifølge Mona, Siv, Lina og Ida ligger deres leseferdighet i naturfag over middels. De mener at tekster i naturfag er enklere å lese da tekstene ofte har mange bilder og figurer. Det trekkes også frem at tekster de leser i naturfag er mer konkrete enn tekster i norsk og samfunnsfag. I naturfag blir vanskelige ord ofte forklart. Ida uttrykker det slik: *”Der tar de det ikke som en selyfølge at man har hørt alle ordene fra før.”* Pål anser sin leseferdighet i naturfag som under middels. Han mener at faget tar for seg mange kompliserte temaer, og han strever med å forstå innholdet i det han leser.

5.1.1 Oppsummering

Vi har nå sett hvordan informantene vurderer utvikling av egen leseferdighet, samt hvordan de vurderer nåværende leseferdighet i ulike skolefag. Flertallet av informantene mener at deres leseferdighet utviklet seg i negativ retning ved overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Dette skyldes en kombinasjon av økende tekstmengde og vanskegrad. Noen

av informantene mener at de har utviklet seg som lesere etter at de startet på videregående skole, og begrunner dette ut fra økt lesehastighet.

Med unntak av leseferdighet i naturfag, viser resultatene at informantene gjennomgående vurderer egen leseferdighet i ulike skolefag til å ligge under middels. Årsaken til dette baserer seg i all hovedsak på tekstmengde, og at tekstene inneholder ukjente ord. Historiefaget trekkes frem som et spesielt utfordrende fag å lese da informasjonsmengden er konsentrert. Naturfagstekster omtales som enklere å lese da vanskelige ord forklares. I tillegg er tekstene illustrert og mye av innholdet forklares gjennom bilder og figurer.

5.2 Elev i møte med tekst – utfordringer og muligheter

For å beskrive sitt møte med skriftlige tekster benytter Mona og Lina ordet ”*frustrerende*”, Pål mener at det er ”*slitsomt*”, Ida bruker ordet ”*vanskelig*” og Siv synes det er ”*utfordrende*”. Alle informantene beskriver lesing som en tidkrevende aktivitet som forutsetter stor arbeidsinnsats. Aktiviteten er tidkrevende fordi de leser sakte, og ofte må de lese en tekst gjentatte ganger dersom de virkelig skal lære noe fra den. Et typisk sitat i denne sammenhengen er:

”Det er frustrerende. Andre bare leser og så forstår dem det. Men jeg må lese det, og så må jeg lese det en gang til, og så kanskje enda en gang. Også må jeg få det forklart. Så det er veldig mange omveier for å få til å forstå det. Det er ganske frustrerende at jeg ikke bare kan forstå det.” (Mona)

Alle informantene snakker om disse ”omveiene” som må tas for å forstå innholdet i en tekst. Flere av dem understreker at dersom omveiene blir for mange, går dette utover deres motivasjon for å lese. Motivasjonen avtar hovedsakelig når tekstmengden vurderes som uoverkommelig stor i forhold til tiden de har til rådighet. Dette resulterer enkelte ganger i at lesing bortprioriteres. Lina og Mona er blant dem som snakker om å miste motivasjonen, og uttrykker det slik:

”Når vi får i lekse å lese hele kapittel 10 for eksempel, så åpner jeg nesten ikke boka. Jeg mister motivasjonen med en gang fordi jeg vet at jeg ikke kommer til å komme gjennom det.” (Lina)

”Ofte så sliter jeg så mye med å lese, at jeg bare blir sint og lei meg. Det skjer hvis jeg ikke forstår sammenhengen, og hvis det er mange vanskelige ord og setninger. Eller at setningene er bygd opp vanskelig. Så forstår jeg det ikke, og da må jeg lese den samme siden flere ganger og da – jeg mister motivasjonen rett og slett.” (Mona)

Monas sitat ovenfor, belyser også en annen utfordring alle informantene fortalte om, nemlig å forstå innholdet i det de leser. Årsaken til at det er strevsomt å forstå teksters innhold, skyldes hovedsakelig at det brukes mange ukjente og vanskelige ord. Flere av informantene understreker at det i fagtekster brukes unødvendig mange kompliserte ord, og flere undrer seg over hvorfor det er tilfelle. Mona, Lina og Ida mener også at setningsoppbygningen i mange lærebøker er avansert. Sitatet nedenfor viser hvordan Ida beskriver dette:

”At det er formulert på en vanskeligere måte enn nødvendig. At ordene blir satt i en annen rekkefølge, og at det brukes litt flere ord enn nødvendig [...] Så forklarer læreren det på en annen måte, og da tenker jeg ”hvorfor kunne de ikke bare sagt det sånn i boka? Det er litt frustrerende.”

At møtet med tekster oppleves som frustrerende, slitsomt, vanskelig og utfordrende handler også om vansker med å lese det som faktisk står skrevet i teksten. Alle informantene forteller om hvordan bokstavene stikker seg ved lesing, og at de ofte leser et helt annet ord enn det som står skrevet. Idas uttalelse er typisk for måten dette beskrives på:

” For noen ganger når man har dysleksi så leser man egentlig en helt annen setning enn det som står. Bokstavene krysser seg, og de bare fyker rundt.”

Som vi ser av sitatet fører dette til feillesing. Ida forteller at hun ikke helt forstår hvorfor hun leser så mye feil. Hun har lurt på om det skyldes at hun leser for sakte eller for fort, men hun har funnet ut at det trolig ikke har noe med dette å gjøre, for det skjer uansett hvilket tempo hun leser i. Feillesing får konsekvenser for Mona, Siv, Ida og Lina når de har kunnskapsprøver på skolen. Feillesingen medfører at oppgaveteksten misforstås, som igjen resulterer i at de ikke avgir svar på spørsmålet som stilles. Det fører igjen til at informantene ikke får vist hva de kan. Lina er klar over at feillesing kan oppstå, og dermed leser hun bevisst oppgaveteksten flere ganger. Hun sier: *”Jeg leser den først en gang, også en gang til og kanskje en tredje gang. Men det skjer jo likevel.”*

Til nå har det blitt trukket frem ulike utfordringer informantene står overfor i møte med tekster. Men informantene snakket også om tekster som er lette å lese, for det er nemlig ikke slik at *alle* tekster er like utfordrende og vanskelige. Når det gjelder tekster som er enkle å lese begrunnes det ut fra personlige interesser. Det er lett å lese tekster dersom tekstene er interessante. På fritiden leser flere av dem bøker på eget initiativ, nettopp fordi de da kan lese bøker de synes er interessante og spennende. Pål forklarer det slik:

” Hvis det er noe jeg er interessert i da kjøper jeg meg bøker. Jeg har kjøpt meg bøker om sosiologi for eksempel, og det kan jeg lese. Jeg bruker jo lang tid på å lese det. Veldig lang tid. Men det er interessant, og da blir det noe helt annet.”

Interesse ble også vektlagt ved intervju spørsmålet som dreide seg om hva informantene selv mener skal til for at de lærer fra fagtekster. Felles for deres svar er at teksten bør være interessant. Informantene uttrykker at når de leser tekster om et tema som interesserer dem, er det enklere å lære av det, og de får lettere med seg tekstens innhold. Monas uttalelse er typisk for informantene i denne sammenhengen: *” Hvis det er noe jeg personlig interesserer meg for blir det jo enklere å lese, for da har jeg jo lyst til å vite litt om det.”* Siv poengterer at en tekst godt kan være lang, og at det dermed kan ta tid å lese den, men dersom den er interessant tillegges ikke lengde på tekst like stor betydning. Med utgangspunkt i informantenes ytringer er altså interesse en viktig faktor for å lære fra fagtekster. Ida understreker derimot et sentralt poeng:

” At jeg skal ha interesse for det egentlig. Jeg kan ikke forvente at jeg skal ha interesse for alt heller da.. Så da går det automatisk veldig tregt.”

En kan ikke forvente å ha interesse for alt en skal lese i skolen, og mye lærestoff er viktig å tilegne seg selv om det ikke bestandig kan knyttes til personlig interesse. Denne uttalelsen leder således til et nytt spørsmål: Hvordan greier informantene å tilegne seg kunnskap fra tekster som ikke samsvarer med deres personlige interesse? For å tilegne seg kunnskap fra tekster, er en som leser avhengig av å ta i bruk ulike lesestrategier. Disse strategiene kan muligens betraktes som enda viktigere å besitte når personlig interesse ikke er like sterk, slik at en fortsatt lærer i møte med tekst. Resultater knyttet til informantenes bruk av lesestrategier vil presenteres i påfølgende kategori.

5.2.1 Oppsummering

Informantene beskriver møtet med tekster som frustrerende, slitsomt, vanskelig og utfordrende. Når informantene redegjør for årsaken til at tekster oppleves slik, trekker de frem det som i teorikapittelet ble omtalt som dysleksiens primær- og sekundærvansker.

Utfordringene informantene står overfor ved lesing befinner seg på ordnivå, noe som synliggjøres ved at de leser sakte, og med en del feillesninger. I tillegg har informantene vansker med å forstå innholdet i det de leser. Vansker med forståelsen ble tidligere beskrevet som en sekundært problem ved dysleksi. Hovedårsaken til at informantene strever med å forstå innholdet i det de leser, forklarer de med avansert tekstgrammatikk, og at tekstene

består av vanskelige ord. I likhet med teorien, trekker informantene frem viktigheten av personlig interesse for temaet en skal lese. De mener det er enklere å lese og å lære fra tekster dersom teksten omhandler et tema de personlig interesserer seg for.

5.3 Elevenes lesestrategier i møte med tekst

Alle informantene fortalte om lesestrategier de benytter seg av før, under og etter lesing. Resultatene vil nå presenteres ved at lesefasen deles opp i førlesefase, lesefase og etterlesefase.

5.3.1 Førlesefasen

Mona, Lina, Siv og Ida bruker konsekvent en del tid i forkant av lesingen til å se på bilder, overskrifter og margtekst. På sin leseforberedelse avhenger av faktorer som tid og tekstens layout. Informantene som aktivt tar i bruk tekststrukturelle virkemidler⁶ som støtte, begrunner dette med at teksten blir enklere å lese og å forstå. Flere av informantene trekker frem at de lærer mye av en tekst når innholdet forklares ved hjelp av bilder og figurer, og Idas uttalelse oppsummerer det flere gir uttrykk for: *”Det er visuelt, og da ser jeg hva det handler om istedenfor å lese hva det handler om.”* Informantene forteller utfyllende om hvordan arbeidet i førlesefasen foregår, og følgende sitat er ment for å eksemplifisere hvordan en av informantene forklarer sin leseforberedelse:

”Jeg ser først på bildene. Det er ofte sånn at jeg leser det under bildene først, og så det i marginen. I mange bøker kan det som står i marginen vært kort fortalt det som står i avsnittet. Så hvis jeg leser det i marginen først så vet jeg noe om hva som står i avsnittet, og da blir det lettere å lese avsnittet også.”
(Mona)

Ved å bruke tekststrukturelle virkemidler får Mona, Lina, Siv og Ida hjelp til å finne ut om de har kunnskap om temaet de skal lese om. Hvis de oppdager at de allerede kan noe om temaet, blir teksten lettere å lese. Sitatet nedenfor er beskrivende for hvordan informantene uttrykker dette:

”Jeg pleier å lese overskriftene før jeg leser teksten. Da ser jeg jo hva det handler om. [...]Og da finner jeg ut om jeg kanskje vet noe om det fra før av, og da blir det litt lettere å lese om. For da henter jeg frem dataen i hodet mitt. Da blir det mye enklere for da kan jeg litt fra før.” (Ida)

⁶ Det bør understrekes at verken jeg eller informantene benyttet begrepet ”tekststrukturelle virkemidler” under intervjuene. I det følgende benyttes begrepet for å omtale bruk av bilder, overskrifter og margtekst.

I tillegg til at forkunnskaper gjør teksten lettere å lese, snakker flere av informantene om at forkunnskaper også gjør lesingen mer lystbetont. Siv er blant dem som mener dette, og sier at:

”Hvis det er et tema som jeg tenker sånn ”Å, det her kan jeg jo noe om. Så artig!”, da kan det bli litt sånn at jeg nesten ikke greier å vente til den delen kommer.”

Informantene benytter seg også av tekststrukturelle virkemidler for å redusere lesemengden. Å redusere lesemengden er noe alle informantene tidvis har behov for. Det skjer i situasjoner der de enten ikke orker å lese hele teksten, eller når tidsbegrensninger gjør at de ikke har mulighet til å lese hele teksten. Uttalelsen til Siv er illustrerende for det flere av informantene uttrykker:

”Noen ganger leser jeg bare det i marginen, eller det som står under bildene. Jeg lærer nesten like mye av det, som hvis jeg skulle lest hele teksten. Det blir noen snarveier ja!”

Ida forteller om hvordan hun reduserer lesemengden i forkant av kunnskapsprøver når hun har mange sider å lese, og vet at det ikke er realistisk å komme gjennom alt. Da blar hun først gjennom teksten, og ser nøye på bildene og leser margteksten. Deretter tenker hun gjennom det læreren har snakket om i undervisningen. Når hun skal gjennomføre kunnskapsprøven, kan hun huske bildene fra teksten veldig godt, og det gjør at hun greier å fremhente den kunnskapen hun har opparbeidet seg - tross for at hun ikke har lest hele kapittelet. Hun oppsummerer dette ved å si: *”Som du sikkert skjønner, så jukser jeg en del når jeg leser”*.

Informantene som uttrykker at de er aktive i førlesefasen kan fortelle at de har utviklet disse strategiene på egenhånd. Felles for dem er at de har prøvd seg litt frem, og funnet ut at det fungerer for dem å angripe teksten på denne måten. Linas utsagn illustrerer det flere av informantene snakker om:

”Det er sånn jeg har lært meg at jeg må gjøre det, for å få det til å fungere, hvis ikke er det ikke noe vits at jeg leser det. Det er egentlig bare noe jeg har funnet på selv.”

5.3.2 Lesefasen

Lina og Pål tar vanligvis notater og markerer viktig informasjon med markeringstusj underveis i leseprosessen. De markerer med tusj fordi de da kan gå tilbake til teksten senere og se hva som er viktig informasjon. Pål mener at lærestoffet setter seg bedre når han noterer, og sier at: *”Det hjelper å skrive det ned for da får jeg det jo inn.”* Lina liker å skrive notater, fordi det da blir mindre å lese når de skal forberede seg til prøver. Når hun forbereder seg til

prøver kan hun lese egne notater og dessuten notater fra undervisningen, i stedet for å lese i læreboken.

Mona, Ida og Siv benytter seg ikke av notatskriving. De mener at det tar mye tid, og i tillegg er det vanskelig å skrive korte notater. Siv har tidligere prøvd å benytte seg av notatskriving, men hun får det ikke helt til. Ofte ender hun opp med å skrive hele avsnittet eller hele setningen, og hun synes at det da mister noe av poenget. Hun forteller at:

”Det er jo sikkert lurt å gjøre det (= skrive notater). Men mine notater blir liksom ikke noe nøkkelord. Det blir for eksempel hele setningen, og av og til hele avsnittet. Så det er jeg ikke så flink til.”

Felles for informantene er at de ikke bevisst stiller spørsmål til tekstens innhold når de leser, som for eksempel hvorvidt det de leser stemmer overens med noe de har lest før, eller om tekstens innhold kan kobles opp mot egne erfaringer. Lina, Mona, Siv og Ida prøver derimot å stille spørsmål til egen forståelse. Når Siv forklarer hvordan hun gjør dette, sier hun:

”Jeg tenker sånn ”Hva var det jeg leste nå?” Så hvis jeg finner ut at det er noe jeg ikke skjønner, så må jeg gå tilbake og lese det på nytt.”

Hvis forståelsen svikter er deres strategi å lese teksten på nytt, eller å henvende seg til andre for å få hjelp. Noe flere av informantene derimot uttrykker, er at strategien om å lese flere ganger hovedsakelig tas i bruk når de selv mener at det er viktig å forstå innholdet i teksten. Eksempler på slike situasjoner er når de leser for å forberede seg til kunnskapsprøver på skolen, eller for å delta i en klassesdiskusjon. Dersom formålet ikke anses som viktig nok, velger flere av dem å bortprioriterer lesingen. Monas utsagn illustrerer det flere av informantene gir uttrykk for:

”Hvis det er noe viktig som jeg må kunne, så må jeg lese det på nytt. Eller så legger jeg bort boka, da orker jeg ikke å lese det. For da har jeg sittet så lenge og plagdes med den teksten, og da bare blir jeg frustrert og legger fra meg boka.”

5.3.3 Etterlesefasen

Under intervjuene snakket informantene også om lesestrategier de bruker når de er ferdige med å lese en tekst. Her spriker resultatene i ulike retninger. Ida og Pål forsøker å teste egen forståelse ved å oppsummere innholdet i teksten. Dette skjer hovedsaklig ved at de snakker med andre om det de har lest. De leser gjennom eventuelle notater som er skrevet, og de svarer på spørsmål til teksten. Pål pleier å gjøre oppgaver som er basert på teksten selv om det

ikke er lekse. Han begrunner det med at: ”Da sitter det. Det er alfa omega for min del.” Ida og Pål mener at de lærer mye av å arbeide med oppgaver til teksten, for da får de testet hva de egentlig har lært. I etterlesefasen forsøker de også å tenke over hva teksten handlet om. Ida uttrykker det slik:

”Jeg sitter og tenker på den (teksten). Jeg prøver å tenke at ”nå leste jeg nettopp om det”. Jeg prøver hele tiden å friske opp minnet mitt.”

Mona, Lina og Siv er vanligvis lite aktive etter at de er ferdig med å lese en tekst. De er klar over fordelene ved å skrive sammendrag eller notere ned sentrale elementer, men det er noe de likevel ikke prioriterer. Denne bortprioriteringen forklarer de med at selve lesingen har krevd mye tid, og de gir uttrykk for at de ikke har ork til å arbeide mer med teksten når den er ferdig lest. Slik forklares det:

”Da er jeg ferdig. Da er jeg bare glad for at jeg greide å komme meg gjennom. Selv om jeg vet at det hjelper å skrive sammendrag og sånn, så gjør jeg ikke det. Jeg vil bare bli ferdig.” (Lina)

”Jeg burde egentlig skrevet ned det jeg husker, men jeg er veldig dårlig til det. Som regel er jeg så lei når jeg har lest, at jeg bare legger bort boka og gjør noe annet. Det er som at jeg leser bare fordi jeg må lese det.” (Mona)

5.3.4 Strategibruk og skolens opplæring

Noen av spørsmålene som ble stilt under intervjuene dreide seg om hvilke tanker informantene har om undervisningen de har fått med det å arbeide med skriftlige tekster. Det var her av interesse å finne ut hvorvidt lærere har undervist i strategier en kan benytte ved tekstlæring. Informantene forteller at norsklærere har hatt kurs i det flere av dem omtaler som ”studieteknikk”. Innholdet i disse kursene har vært å lage tankekart, notatskriving og bruk av sammendrag. Informantene er samstemte med hensyn til at lærere ikke har vektlagt arbeid med strategier utenom kursene i studieteknikk. Når Lina snakker om opplæringen hun har fått på skolen, forteller hun at:

”Det er jo noen lærere som har sagt at sånn og sånn er lurt da. Sånn å stryke under, å ta notater, og lage boblediagram og alt det der. Men det er ikke noe som har gått igjen.”

Mona har en del tanker om opplæringen hun har fått på skolen, og uttrykker det slik:

”I norsken har vi snakka litt om forskjellige måter å lese på, men det hjelper jo ikke meg noe for det kommer jo helt an på hvordan man er som person. Læreren har aldri satt seg ned med meg og spurt meg hvordan jeg leser, og hva jeg forstår og ikke forstår. Det er ingen som har hjulpet meg med det.

Det er dumt, for hvis jeg på slutten av barneskolen hadde fått en sånn "oppskrift" på hva jeg bør gjøre for å lære mest, og hvis det hadde fungert for meg så hadde jo det hjulpet meg veldig mye på ungdomsskolen og videregående. Men jeg har aldri funnet den perfekte oppskriften på hva jeg kan gjøre for å lære mest mulig når jeg leser."

5.3.5 Oppsummering

Informantene er aktive i førlesefasen ved å ta i bruk tekststrukturelle virkemidler. Slike virkemidler letter leseprosessen, og hjelper dem til å aktivisere forkunnskaper. Dette ble i teorikapittelet omtalt som foregripende strategier. Informantene bruker slike strategier også for å redusere lesemengden. Informantene har selv funnet ut at disse strategiene fungerer for dem. Flere av informantene tar i bruk lesestrategien spørsmålsstilling når de forsøker å stille spørsmål til egen forståelse. Dersom forståelsen svikter er deres hovedstrategi å lese teksten på nytt eller å søke hjelp fra andre. Noen av informantene tar notater, bruker markeringstusj, oppsummerer tekstinhold muntlig og gjør oppgaver til teksten. Slike strategier ble i teorikapittelet omtalt som oppsummerende lesestrategier. Informantene som er lite aktive med hensyn til oppsummerende strategier begrunner dette med at lesingen har tatt mye tid, og at de dermed ikke orker å arbeide mer med teksten selv om de er klar over fordelene ved å gjøre det. Informantene snakker om opplæringen de har fått på skolen, og sier at norsklærere har hatt kurs i studieteknikk, men at arbeid med lesestrategier ikke har vært vektlagt utenom disse kursene.

5.4 Kompenserende strategier når elev møter tekst

Felles for informantene er at de tar i bruk kompenserende strategier når de møter en tekst. Som eksempler på kompenserende strategier nevnes sosial støtte og tekniske hjelpemidler.

5.4.1 Sosial støtte

Alle informantene forteller om hvordan de får hjelp av mennesker rundt seg når de arbeider med lesing. Når de arbeider med lesing hjemme, fungerer foreldre som viktige støttespillere. Foreldre kan lese tekster høyt, og de kan forklare betydningen av vanskelige ord. Foreldre brukes også som diskusjonspartnere ved leksearbeid. Lina, Siv og Ida mener at hjelpen er spesielt viktig ved forberedelse til kunnskapsprøver. De får informantene tips om hva de bør fokusere på i teksten. Hovedårsaken til at denne hjelpen er nødvendig er at det er vanskelig å skille mellom viktig og uviktig informasjon i en tekst. Siv uttrykker det slik:

”Problemet er at jeg ikke alltid vet hva som er viktig og ikke viktig, men til en prøve kan alt i et kapittel komme.”

Lina er en av dem som snakker om hvordan dette arbeidet foregår hjemme når hun forbereder seg til prøver. Hun beskriver det på denne måten:

”Jeg får hjelp av mamma. Hun leser ikke hele teksten på en gang, hun tar litt og litt. For jeg må dele det opp. Så plukker hun ut det som er viktigst, også skriver jeg ned stikkord. Så jeg får hjelp da. [...]Jeg spør alltid mamma om ho kan spørre meg, hvertfall hvis det er til prøver. Så stiller ho meg spørsmål.”

Medelever fungerer også som sosial støtte for informantene. De spør ofte klassekamerater om hjelp når de leser vanskelige tekster på skolen, eller når de støter på ukjente ord. Flere av informantene mener at medelever forklarer innholdet i teksten på en enkel og forståelig måte. Mona, Lina og Siv går ofte sammen med medelever og diskuterer i forkant av prøver. De forklarer at dette gjøres fordi de da får mindre å lese selv. I tillegg er informantene samarbeidssøkende da de lærer mer av å høre på andre enn ved å lese. Følgende sitat eksemplifiserer dette:

”For meg hjelper det mye at man sitter og diskuterer. Da lærer jeg mye mer enn hvis jeg bare sitter for meg selv og leser. Fordi jeg konsentrerer meg så mye om å lese at jeg ikke får ikke med meg hva jeg leser. Så ofte spør jeg andre i klassen, om de vil sitte sammen med meg å jobbe. Før forrige prøve satt vi, 4-5 stykker, og snakket gjennom hvert avsnitt i boka. Vi snakket og diskuterte det som stod, og jeg lærer det når jeg hører det. (Mona)

I tillegg til hjelp fra foreldre og medelever snakker alle informantene om hvordan lærere hjelper dem med lesingen. Pål, Mona, Siv og Ida sier at lærere hjelper dem ved at de leser tekster høyt på skolen. Lærere er også til hjelp da de forklarer innholdet i tekster på en enklere måte, slik at informantene forstår. Flere av informantene snakker mye om den hjelpen de får fra lærere, og understreker at de ikke synes det er noe problem å spørre lærere om hjelp. Det kommer blant annet til uttrykk slik:

”Jeg er ikke noe redd for å spørre læreren jeg da, men jeg ser for meg at hvis jeg hadde vært redd for å spørre ville det vært enda vanskeligere. Så jeg spør når jeg lurer på ting, også håper jeg at de kan forklare det til meg på en sånn måte at jeg forstår det.” (Mona)

Informantene uttrykker at det å spørre foreldre, medelever og lærere er noe de ofte gjør. Ida påpeker at det ikke er en selvfølge at alle tør dette, og mener at lærere må huske på at det faktisk ikke er alle som tør å be om hjelp. Hun sier:

” Det kan jo hende at ikke alle har lyst til å si ifra om at de ikke får til å lese. Det er ikke alle som har et sånt mot at de tør å si: ”Jeg forstår ikke, kan du hjelpe meg?”

5.4.2 Teknologisk støtte

Mona, Ida, Siv og Pål bruker lydbøker, og synes det er til hjelp da det er lettere å lære seg fagstoff ved å lytte til det andre sier. Idas utsagn er typisk for informantene som bruker lydbøker: *”Jeg synes det er mye enklere å høre ting enn å lese det selv.”* Bruk av lydbøker gjør at informantene sparer tid fordi de slipper å lese alt på egenhånd. Lydbøker er spesielt viktig når det gjelder forberedelse til kunnskapsprøver. Det begrunnes med at tekstmengden ofte er stor, og dersom de skal ha mulighet til å komme seg gjennom pensum, er bruk av lydbøker nødvendig. Av informantene er det kun Mona som har lydbøker i alle fag. De andre nevner ulike fag de har det i, men gir uttrykk for at de skulle ønske de hadde lydbøker i flere fag enn det de har. Ved bruk av lydbøker sier Mona, Siv og Ida at de leser i læreboken samtidig som de hører på lydbok. De begrunner det med at det faglige utbyttet blir større, i tillegg får de lesetrening, noe de selv mener er viktig. Mona forklarer det slik:

” Ellers så blir det litt sånn at det mister poenget. For jeg vil jo lære av det også, så jeg prøver å lese i boka samtidig som jeg hører. For jeg har troen på at jeg kanskje får med meg litt mer da, når jeg både hører det og ser det samtidig. I stedet for å bare se det, eller bare høre det.”

Lina har også tilgang på lydbøker, men hun benytter seg ikke av dem. Hun har prøvd å bruke det, men hun synes ikke det fungerer noe særlig bra. Hun mener blant annet at det er vanskelig å finne frem i lydbøkene. Lina uttrykker at hun strever med å nyttiggjøre seg av lydbøkene, og forteller at:

” Det er ingen som har lært meg hvordan den best mulig skal brukes [...] De (lærerne) bare gir det til deg, og sier ”det her kan du bruke”. Det skulle vært noe opplæring på det synes jeg.”

Under intervjuene kom det frem at informantene aktivt benytter seg av internett som en teknologisk støtte når de leser tekster. Alle informantene bruker internett til å søke opp ord de ikke forstår. Flere av dem bruker også internett som støtte dersom de ikke skjønner det som er skrevet i læreboken. Ved å søke opp temaet på internett får de det forklart på en annen måte. Dermed kan de enten kun støtte seg til nettsiden, eller de kan lese på nettsiden i tillegg til teksten i læreboken. Siv, Pål og Mona begrunner også bruken av internett med at der finnes det korte, oppsummerende tekster. Pål og Mona nevner i denne sammenhengen nettsiden Wikipedia. Mona sier:

” Jeg bruker som regel å gå på nettet å søke opp det temaet vi har om. Jeg finner mye på Wikipedia. Der står det som regel litt kort og godt om det.”

Alle informantene benytter seg også av fagbøkens egne hjemmesider. Her ligger det filmsnutter, MP3-filer, oppgaver, sammendrag og bilder. Hjemmesidene brukes ved leksearbeid, og ved forberedelse til kunnskapsprøver. Pål, Ida og Siv bruker hjemmesidene aktivt når de forbereder seg til prøver. De finner sammendrag og oppgaver de kan løse, og på denne måten får de oversikt over hva det er viktig at å lære seg. Flere av informantene benytter seg av disse hjemmesidene i stedet for å lese i læreboken. Pål og Siv synes hjemmesidene er mer fascinerende og interessante enn læreboken. Det kommer blant annet til uttrykk slik:

” Så går jeg inn på nettsida og leser der. Jeg holder meg til den for den er litt mer fascinerende enn boka. For der kan det være sånne småsnutter og filmer og sånne ting. Og oppgaver da.” (Siv)

5.4.3 Oppsummering

Resultatene viser at informantene bruker ulike kompenserende strategier ved lesing, og at de benytter seg av det som i teorikapittelet ble omtalt som læringskontekstens tilgjengelige ressurser og sosiale kontekst. Den sosiale konteksten består av foreldre, lærere og medelever. Foreldre, lærere og medelever fungerer som støtte ved at de leser tekster høyt for informantene, de forklarer dem tekstens innhold og betydningen av vanskelige ord. I tillegg bruker informantene tilgjengelige teknologiske ressurser som lydbok og internett. Lydbøker gjør at lesemengden reduseres, og informantene mener at de lærer fagstoff bedre ved å lytte til andre. Internett tas i bruk som et kompenserende tiltak blant annet fordi informantene kan finne korte og oppsummerende tekster om temaet de skal lese om. Alle informantene benytter seg også av lærebøkers hjemmesider ved leksearbeid og ved forberedelse til kunnskapsprøver.

KAPITTEL 6. DISKUSJON

Oppgavens problemstilling retter søkelys mot hvordan elever med dyslektiske vansker i videregående skole arbeider for å lære fra skriftlige tekster. Problemstillingen er formulert gjennom to forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet tar for seg hvordan elevene beskriver sitt møte med skriftlige tekster, og hva elevene mener skal til for å lære fra tekster. Det andre forskningsspørsmålet fokuserer på hvordan elevene tar i bruk lesestrategier når de arbeider med skriftlige tekster, og hvordan de kompenserer for sine avkodingsvansker.

I dette kapittelet vil resultatene diskuteres i forhold til oppgavens problemstilling, og i relasjon til teori som ble beskrevet i kapittel 2 og 3. Kapittelet består av to deler. Punkt 6.1 tar for seg informantenes beskrivelse av møtet med skriftlige tekster. Utfordringene informantene mener de står overfor ved lesing vil her være sentrale. I punkt 6.2 vil informantenes bruk av lesestrategier og kompenserende tiltak diskuteres.

6.1 Når møtet med tekster er utfordrende

Informantene beskriver sitt møte med skriftlige tekster ved å trekke frem en rekke ulike utfordringer. Når informantene snakker om utfordringene de står overfor ved lesing, kommer de inn på mye av det som i teorikapittelet ble omtalt som dysleksiens primær- og sekundærkonsekvenser. Det ble her hevdet at den primære konsekvensen av dysleksi er vansker på ordnivå, altså ordavkodingsvansker (jf. avsnitt 2.2.2), mens mangelfull leseforståelse og lite lesetrening ble omtalt som sekundære konsekvenser av dysleksi (jf. avsnitt 2.2.3).

6.1.1 ” Bokstavene krysser seg, og de bare fyker rundt.”

- Om primærvanskene

Informantene leser sakte, og de må ofte lese samme tekst flere ganger. I tillegg er feillesing karakteristisk for lesingen til flere av informantene da bokstaver har en tendens til å stokke seg ved lesing. Det er altså grunn til å tro at møtet med skriftlige tekster oppleves som utfordrende da deres vansker befinner seg på ordnivå, og at deres ordavkodingsferdighet ikke er godt nok automatisert. Selv om informantene ikke eksplisitt gir uttrykk for at det er avkodingsvanskene som i hovedsak fører til at de strever med å forstå innholdet i det de leser, er det likevel nærliggende å tro at så er tilfelle. I teorikapittelet ble det hevdet at lesing er et produkt av to delferdigheter, nemlig ordavkodning og forståelse. Når avkodingsferdigheten ikke er automatisert slik at ord gjenkjennes hurtig og sikkert, vil dette virke inn på lesehastigheten som igjen påvirker forståelsen av det en leser (Høien & Lundberg, 2000). Bråten (2007) forklarer det slik:

[...][B]evisst oppmerksomhet er en begrenset ressurs hos mennesker, som både ordavkodning og forståelse legger beslag på under lesing. Og dess mer bevisst oppmerksomhet ordavkodning legger beslag på, dess mindre blir det til overs for å forstå innholdet i teksten (s. 47).

Et sentralt spørsmål å stille i denne sammenhengen er hvorvidt det er mulig å arbeide med tekster på en slik måte at ordavkodingen legger mindre beslag på leserens bevisste oppmerksomhet. Høien og Lundberg (2000) sier at ordavkodingsprosessen kan lettes dersom leseren benytter seg av pragmatiske holdepunkter i teksten, altså ikke-språklige holdepunkter slik som bilder, figurer og forhåndsinformasjon. Borgå (2010) trekker også frem viktigheten av pragmatiske holdepunkter, og mener lærestoff vil være enklere å forholde seg til for elever med lesevansker dersom bilder brukes for å illustrere innhold i tekster. Resultater fra denne undersøkelsen tyder på at pragmatiske holdepunkter fungerer som en viktig støtte ved tekstlæring, og det er nærliggende å anta at ikke-språklige holdepunkter letter informantenes avkodingsprosess. Resultater som kan tyde på dette er at fire av informantene vurderer egen leseferdighet i naturfag som over middels, og mener naturfagtekster er enklere å lese enn tekster i andre fag, nettopp fordi tekstene ofte er illustrert og mye av innholdet forklares gjennom bilder, figurer og grafer. I tillegg rapporterer flertallet av informantene at de støtter seg til pragmatiske holdepunkter i førlesefasen da leseprosessen lettes. Et betimelig pedagogisk spørsmål dreier seg dermed om hvorvidt flere av tekstene elever i videregående møter kan tilpasses med hensyn til visuell og illustrerende utforming, slik at avkodingsprosessen avlastes for dem som strever med lesing.

6.1.2 ” Det er ganske frustrerende at jeg ikke bare kan forstå det.”

- Om sekundærvanskene

I teorikapittelet ble det hevdet at leseforståelse anses som en sekundær konsekvens av dysleksi. Resultater fra intervjuene viser at informantene beskriver sitt møte med tekster som utfordrende da de strever med å forstå innholdet i det de leser. Hovedårsaken til at forståelsen svikter er at mange av tekstene de leser på skolen har en avansert tekstgrammatikk, og består av ukjente ord. Dette stemmer godt overens med teorien som hevder at leseforståelse avhenger av flere faktorer enn den tekniske ordavkodingen. Det ble trukket frem at språklige faktorer som kunnskap om grammatiske strukturer og ordforråd er av betydning for leserens forståelse (Bråten, 2007; Melby-Lervåg, 2008). Det skal understrekes at jeg ikke har data som kan forklare årsaken til at tekstgrammatikken oppleves som utfordrende. Det kan trolig henge sammen med kapasiteten i arbeidsminnet, og/eller redusert leseerfaring (Høien & Lundberg, 2000). Dyslektikers arbeidsminne utsettes for stor belastning i og med at ordavkodingen ikke er automatisert. Siden arbeidsminnet er av begrenset kapasitet, blir det spesielt vanskelig for dyslektikere å håndtere avanserte setninger når oppmerksomheten samtidig må rettes mot lavere-nivå prosesser som ikke er automatiserte (Helstrup, 2002). Redusert leseerfaring vil

dessuten føre til at de i liten grad har fått opparbeidet seg kunnskap om ulike grammatiske strukturer. Når informantene opplever at tekster består av en del ukjente ord, kan dette henge sammen med deres fonologiske vansker, men også være et resultat av at de har møtt færre ord enn normallesere ettersom de ofte har mindre lesetrening (Høien & Lundberg, 2000).

Informantene understreker at når ord forklares eksplisitt, slik det gjøres for eksempel i naturfagstekster, blir lesingen enklere. Leseprosessen lettes også ved at noen forklarer dem innholdet i teksten muntlig. Det informantene gir uttrykk for, viser betydningen av at det i den videregående opplæringen iverksettes tiltak som kan fremme leseforståelse. Slike tiltak kan for eksempel basere seg på at lærere forklarer betydning av ord i forkant av lesingen. Pressley (2000) fremhever viktigheten av et slikt tiltak, og mener at lærere tar store sjanser dersom de ikke eksplisitt underviser elever i dette. Et annet tiltak som kan fremme leseforståelse er å hjelpe elever til å aktivisere relevante forkunnskaper i forkant av lesingen, slik at leseprosessen lettes. Dette kan for eksempel gjøres ved at det settes av tid til å samtale om tekstens innhold før lesingen starter, eller ved å hjelpe elevene til å benytte foregripende strategier (Palincsar & Brown, 1984). Dersom slike aktiviteter iverksettes vil lesesvake elever møte tekster med et bedre utgangspunkt, og lesesituasjonen vil trolig kunne oppleves som mer meningsfylt. Slike tiltak vil antakelig alle elever profitere på, men spesielt de som strever i sitt møte med tekster.

Det er nærliggende å tro at utfordringene informantene står overfor, beror på en kombinasjon av dårlig leseferdighet, og at lesemengde og tekstenes vanskegrad stadig øker. Da både tekstmengde og vanskegrad i utgangspunktet er tilpasset elever som ikke strever med lesing, blir vanskene mer åpenbare. Flere av informantene mener de har blitt dårligere lesere etter hvert som de har blitt eldre, noe som kan tyde på at vanskene fremtrer tydeligere etter hvert som omgivelsene stiller større krav til leseferdighet. Høien og Lundberg (2000) sier at en utfordring for dyslektikere er at deres svake leseferdighet kan føre til at alle skolefag oppleves som problematiske, nettopp fordi alle fag stiller krav til at lesing brukes som det viktigste redskapet for å tilegne seg kunnskap. Dette synes å stemme overens med resultater fra denne undersøkelsen. Når redskapet en skal bruke for å tilegne seg kunnskap ikke fungerer optimalt, og når elever ikke har forutsetninger for å tilfredsstille de lesekravene som omgivelsene stiller, kan det få konsekvenser for både motivasjon og tro på egne evner (Høien & Lundberg, 2000).

6.1.3 ”Jeg mister motivasjonen rett og slett.”

Motivasjonens betydning for læring ble omtalt i teorikapittelets avsnitt 3.3. Motivasjon ble her sett i sammenheng med forventning om mestring. Det ble hevdet at forventning om mestring har konsekvenser for valg, innsats og utholdenhet i en prestasjonssituasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dersom forventning om mestring er lav, er det naturlig at en aktivitet bortprioriteres. At elever som strever med lesing har lave forventninger om å mestre, og dermed kapitulerer på et tidlig stadium fremkommer blant annet av en undersøkelse gjennomført av Butkowsky og Willows (1980, i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette synes å samsvare med det flere av informantene i denne studien gir uttrykk for. De sier selv at motivasjonen forsvinner i situasjoner der tekstmengden er stor og tiden er knapp, slik at de ikke rekker å lese alt som forventes av dem. Konsekvensen blir, som Lina uttrykker det, at: ”Jeg åpner nesten ikke boka for jeg vet at jeg ikke kommer gjennom det”. Det informantene implisitt gir uttrykk for her kan tolkes som at de har lave forventninger om å mestre lesing når det oppstår et misforhold mellom kravene som stilles, og deres utgangspunkt for å tilfredsstille kravene. Det er dermed naturlig at lesing bortprioriteres. Årsaken til at dette er å anse som svært uheldig ønsker jeg å gå nærmere inn på.

Lesing betraktes som en ferdighet, og dersom en skal utvikle seg som leser, forutsettes det trening. Når lesing bortprioriteres, vil en lese mindre, og sjansen for å lykkes med aktiviteten vil reduseres. Dette kan igjen påvirke motivasjonen negativt, og slik kan det oppstå en ond sirkel som vanskelig brytes (Spear- Swerling & Sternberg, 1994). Målet må være at elever ikke kommer inn i en slik ond sirkel. Dette forutsetter at skolen tilrettelegger opplæringen slik at lesesvake elever ikke presenteres for oppgaver som truer deres mestringsopplevelser. Hvis elever med dyslektiske vansker skal oppleve å lykkes, er det av betydning at de presenteres for andre leseoppgaver enn sine medelever. Lesesvake elever har behov for kortere tekster der det faglige innholdet presenteres på en alternativ måte. At dette kan være utfordrende å få til i en ellers travel skolehverdag, der både tid og ressurser ofte er en mangelvare, er ikke til å legge skjul på. Yudowitch, Henry og Guthrie (2008) poengterer nettopp at det å skape forventning om mestring for lesesvake elever stiller store krav til lærere, og forutsetter både nytenkning og forståelse. Likevel konkluderer de med at det hele handler om å huske et enkelt prinsipp: ”People are much more likely to be engaged and to enjoy what they are reading if they are capable of handling it easily. How can we ignore this?” (s. 72)

6.1.4 ”Men det er interessant, og da blir det noe helt annet.”

Et trekk ved denne undersøkelsen er at samtlige av informantene formidler noe som kan betraktes som motstridende ytringer. Informantene beskriver lesing som en frustrerende, slitsom, vanskelig og utfordrende aktivitet, men disse beskrivelsene synes ikke *alltid* å være gjeldende. Det finnes også tekster som er lette å lese, og kjennetegnet ved disse tekstene er at de omhandler interessante temaer⁷. Når tekster er interessante, oppsøker også flere av informantene frivillig den aktiviteten de allerede har beskrevet som relativt håpløs. Interesse trekkes også frem av informantene som en viktig faktor for å lære fra tekster de møter i skolen. Dersom temaet de leser om betraktes som interessant, blir leseprosessen enklere. I tillegg til at leseprosessen oppleves som enklere, er det også trolig at interesse fører til dypere forståelse for det en leser. Forskning viser at når elever har høy grad av personlig interesse overfor teksten som leses, fører det til dypere forståelse og bedre læring (Schiefele, 1991, i Jetton & Alexander, 2001). Fink (1998, i Helland, 2002) hevder at interesse for fagstoffet også er en viktig motivasjonsfaktor hos en person med lesevansker. Dette stemmer godt overens med resultater fra denne intervjuundersøkelsen.

Det informantene gir uttrykk for kan forstås som motstridende ytringer, men det kan også illustrere at lesing er en kontekstavhengig ferdighet, der motivasjon og interesse er viktige faktorer. Som nevnt i teorikapittelet er det enklere å engasjere seg i oppgaver, og å vise større innsats dersom vi arbeider med en oppgave vi er interessert i (Jetton & Alexander, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Dersom innholdet i teksten betraktes som interessant, blir lesingen skjerpet og fokusert, noe som gir større utbytte av teksten og lesingen (Roe, 2006).

Informantene viser gjennom sine ytringer at det finnes et handlingsrom med muligheter, og skolens oppgave bør være å benytte dette handlingsrommet for alt det er verdt. Å hevde at alle tekster elever leser i skolen kan gjøres interessante, er muligens å overdrive de påvirkningsmulighetene lærere har. Det kan derimot settes i verk ulike tiltak som kan fremme interesse hos elever når de arbeider med lesing. Jeg ønsker i korthet å trekke frem Guthrie (2008) sitt lesemotivasjonsprogram, da dette programmet består av forholdsvis enkle aktiviteter som kan skape interesse for lesing. Tiltakene baserer seg blant annet på aktivisere forkunnskaper, formulere spørsmål til teksten og å bygge bro mellom teksten og den virkelige verden slik den oppleves av elevene.

⁷ Det bør understrekes at en skal være varsom med å legge for mye i slike utsagn. Noen av informantene snakket om dette på egentlig initiativ, mens andre fikk oppfølgingsspørsmål av typen: ”Nå har du fortalt om ting som gjør lesing vanskelig, men er det noen tekster som er lette å lese da?” Det kan dermed være slik at informantene følte seg ”forpliktet” til å gi en beskrivelse av lette tekster.

6.1.5 Oppsummerende kommentar til punkt 6.1

Hittil har informantenes beskrivelse av møtet med skriftlige tekster blitt diskutert i lys av teori. Utfordringer informantene står overfor ved lesing er knyttet til dysleksiens primær- og sekundærvansker. Det har blitt trukket frem at i visse situasjoner kan utfordringene få konsekvenser for informantenes motivasjon, noe som trolig skyldes et misforhold mellom lesekravene som stilles og informantenes mulighet til å oppfylle kravene. Viktigheten av personlig interesse er fremhevet, og dette kan illustrere at lesing er en kontekstavhengig ferdighet. Resultatene som er gjennomgått i punkt 6.1 gir belegg for å hevde at informantene besitter kunnskap om seg selv som lærende personer, de synes å ha innsikt i egne svake sider og er klar over hva som gjør møtet med tekster utfordrende. Dette gir et bilde av at informantene er selvregulerte i sin læringsprosess, og at de er i besittelse av metakognitiv kunnskap. Denne kunnskapen har trolig mye å si for informantenes strategibruk og bruk av kompenserende tiltak. Dette vil tas opp i påfølgende punkt.

6.2 Strategibruk i møte med tekst, og bruk av kompenserende tiltak

Strategier som tas i bruk ved lesing er tidligere omtalt som lesestrategier. Lesestrategier ble i teorikapittelet omtalt som prosesser leseren velger å bruke for å tilegne seg, organisere og transformere informasjon fra tekst, samt for å reflektere over og styre sin egen tekstbaserte læring (Alexander et al., 1998). Lesestrategier som brukes for å bearbeide, huske og å forstå tekstinhold ble omtalt som kognitive strategier, mens strategier som brukes for å overvåke egen leseprosess ble omtalt som metakognitive strategier. Resultatene viser at informantene benytter seg av både kognitive og metakognitive lesestrategier. Det er individuelle variasjoner i utvalget, og jeg vil i det følgende ikke gå i dybden på dette da det vil sprengte rammene for denne oppgaven. Jeg har valgt å fokusere på to tendenser som ser ut til å gå igjen, og disse vil nå diskuteres. De to tendensene er:

- 1) Informantene foregriper tekster ved å være aktive i førlesefasen. Informantene har selv utviklet disse strategiene.
- 2) Informantene besitter kunnskap om strategier som kan tas i bruk ved lesing, men flere velger å ikke benytte seg av dem.

6.2.1 ”Det er sånn jeg har lært meg at jeg må gjøre det, for å få det til å fungere.”

Informantene er aktive i førlesefasen ved å benytte seg av det som i teorikapittelet ble omtalt som foregripende strategier. De foregriper tekster ved å benytte seg av tekststrukturelle

virkemidler som bilder, overskrifter og margtekst. At informantene er aktive før lesingen starter kan muligens betraktes som overraskende, ettersom et av kjennetegnene ved svake lesere er at de ofte starter rett på lesingen uten noe særlig form for forberedelse eller planlegging av leseaktiviteten (Høien & Lundberg, 2000). Det kan være interessant å se på mulige grunner til at informantene er aktive i førlesefasen. De sier selv at de bruker foregripende strategier, fordi det gjør leseprosessen enklere ettersom de får hint om hva teksten vil handle om. Tekststrukturelle virkemidler fungerer også på en slik måte at informantene får aktivisert forkunnskapene sine, og at selve lesemengden reduseres. Dermed virker det som om disse strategiene har fått en personlig signifikans for informantene. De ser selv nytten av å være aktive i førlesefasen fordi leseprosessen lettes dersom de gjør visse grep i forkant av lesingen. Det er trolig at slike strategier også anvendes fordi de kan brukes for å overvinne noen av utfordringene de møter ved lesing. Dette kommer blant annet til syne ved at informantene forteller at de ”jukser” og tar ”snarveier” i situasjoner der de ikke rekker eller orker å lese hele teksten. Foregripende strategier kan muligens også betraktes som mindre krevende enn strategier som for eksempel stiller krav til skriveferdighet, slik som å ta notater og å skrive sammendrag. Det mest hensiktsmessige hadde naturligvis vært om foregripende strategier tas i bruk sammen med flere andre strategier, men for en del av informantene er dette ikke tilfelle. Dette vil diskuteres i punkt 6.2.2.

Når informantene sier at dette er strategier de har utviklet på egenhånd, bør dette kort kommenteres. For det første viser det at informantene i hovedsak benytter andre lesestrategier enn de som har vært vektlagt i opplæringen. Det er et tankekors at det elever opplever som hensiktsmessige lesestrategier, ikke nødvendigvis samsvarer med det skolen mener er hensiktsmessige lesestrategier. For det andre tyder det på at de har blitt overlatt til seg selv, og at de selv har blitt sittende med ansvaret for egen læring. I Kunnskapsløftet påpekes det at det er alle læreres ansvar å lære elevene å bruke språket muntlig og skriftlig som redskap i egen læring. Dette innebærer at elever skal få hjelp til å utvikle lesestrategier, snarere enn å måtte oppdage dem selv.

6.2.2 ”Selv om jeg vet at det hjelper å skrive sammendrag og sånn, så gjør jeg ikke det.”

Informantene uttrykker at de har kunnskap om ulike lesestrategier som kan anvendes ved lesing, men flere av dem forteller at de likevel ikke benytter seg av disse strategiene. Alle informantene snakker om tankekart, notatskriving og bruk av sammendrag som strategier som

kan anvendes ved lesing, men det er et mindretall av informantene som benytter seg av disse strategiene. Det kan være interessant å se nærmere på mulige årsaker til dette.

En mulig forklaring kan være at strategiene informantene har kjennskap til tar for lang tid å bruke, og dette er noe flere av dem også gir uttrykk for. Dersom strategiene, som egentlig skal fungerer som et hjelpereidskap, fører til at lesing blir en enda mer møysommelig prosess, kan dette være årsaken til at de velger å ikke ta dem i bruk. En annen mulig årsak kan være at strategiene informantene har kjennskap til fungerer på en slik måte at innsats ikke står i forhold til læringsutbyttet. Dette kan ses i sammenheng med det Høien og Lundberg (2000, s. 146) omtaler som et spørsmål om kognitiv økonomi. Strategibruk forutsetter anstrengelse fra leserens side, og strategibruk koster både tid og kognitive ressurser. Dermed må strategibruk på en eller annen måte bidra til at anstrengelsene fører til økt utbyttet av teksten. Det kan være i form av mer interessante tekstopplevelser, økt kunnskap og bedre måloppfyllelse. Dersom strategibruk ikke gir ønsket utbytte er det naturlig å la være å benytte seg av disse.

En tredje forklaring kan gis dersom vi går tilbake til teorien som omhandler læring. Det ble her gjort et skille mellom 1) å ha kunnskap om strategier som kan anvendes, og 2) å ha ferdigheter i å benytte dem (Weinstein et al., 2006). Det er nemlig ikke slik at det å ha kunnskap om lesestrategier automatisk fører til at en vet hvordan de best mulig skal anvendes som redskap. Dermed kan informantenes ”passive strategibruk” forklares ved at de ikke har ferdigheter i å benytte seg av dem, og dette kan trolig ses i forhold til den undervisningen informantene rapporterer om at skolen har gitt. Informantene forteller at lærere har hatt kurs i studieteknikk, men utenom disse kursene har det vært lite fokus på arbeid med tekstlæring. Det informantene rapporterer om her, er trolig er utbredt fenomen, både i og utenfor Norge.

Ifølge Samuelstuen (2002) har det ikke vært noen tradisjon i Norge for at strategitrening har vært inkludert som en naturlig del av de kunnskapene fagene skal formidle i skolen (s. 144). Pressley (2002) sier også at undervisning i bruk av lesestrategier er noe som glimrer med sitt fravær, tross for at det er velkjent at undervisning i lesestrategier over en lengre periode helt klart forbedrer elevenes leseforståelse og læring. Dette får konsekvenser for alle elever, men kanskje desto større konsekvenser for elever som strever i sitt møte med skriftspråket. En forutsetning for å utvikle ferdigheter i å benytte lesestrategier er at det i skolen legges vekt på eksplisitt undervisning i strategibruk og strategibevissthet. Dersom lærere over lengre tid underviser elevene eksplisitt i et begrenset antall lesestrategier kan også lesesvake elever bli gode strategibrukere (Bråten, Amundsen & Samuelstuen, 2010). At opplæringen skal foregå

eksplisitt kan ses i sammenheng med det Santa og Engen (1996, s. 7) sier om at ”når vi innfører en ny strategi, må vi gå på scenen”. Det innebærer at læreren må vise, forklare, modellere og demonstrere strategiene som innføres. Etter hvert som elevene lærer, vil de gradvis ”overta” strategien og ansvaret for å benytte denne når de selv anser det som hensiktsmessig.

Høien og Lundberg (2000) sier at den pedagogiske utfordringen blir todelt når det gjelder opplæring i lesestrategier for dyslektikere. På den ene siden handler det om å veilede elever som strever med lesing til å benytte så effektive og enkle strategier som mulig. På den andre siden handler det om å gi elevene sjansen til å få et størst mulig utbytte av de ressursene som er satt inn, slik at nytten maksimeres. Et mål må være at det i skolen legges til rette for at lesesvake elever får hjelp til å se hvordan lesestrategier kan benyttes på en hensiktsmessig måte slik at elevene kan overvinne vanskene de har ved tekstarbeid. Elevene må presenteres for ulike fremgangsmåter de kan benytte seg av for å unngå at de går glipp av det faglige innholdet i tekstene de møter. Videre er det sentralt at strategiene får personlig signifikans, slik at strategier ikke er noe som tas i bruk for å tilfredsstille lærers krav (Høien & Lundberg, 2000).

6.2.3 Kompenserende strategier ved tekstlæring

I teorikapittelet ble kontekstens betydning ved læring omtalt. Det ble hevdet at læring forutsetter evnen til å benytte seg av læringskontekstens tilgjengelige ressurser og den sosiale konteksten (Weinstein et al. 2006, s. 39). Resultater fra denne undersøkelsen viser at informantene i stor grad benytter seg av ressurser de finner i sin læringskontekst. De bruker tilgjengelige ressurser som lydbok og internett. I tillegg støtter informantene seg til den sosiale konteksten som i hovedsak består av foreldre, medelever og lærere. Dette antyder at læringskontekstens ressurser spiller en betydelig rolle for informantene når det gjelder lesing og tekstlæring, og at de kompenserer for sine vansker ved å støtte seg til læringskontekstens ressurser.

Resultater fra denne undersøkelsen samsvarer med forskning gjort av blant annet Helland (2002) og Bråten, Amundsen og Samuelstuen (2010). Helland (2002) har i sin doktoravhandling undersøkt studiesituasjonen for førskolestudenter med dysleksi. Hun fant at studentene hadde utviklet et rikt repertoar av kompenserende strategier for å mestre sin studiehverdag. Studien gjennomført av Bråten et al. (2010), viser hvordan

ungdomsskoleelever med dysleksi arbeider for å kompensere for sine avkodingsvansker. Deres utvalg består av dyslektikere med gode skolefaglige prestasjoner, tiltross for omfattende lesevansker. Et kjennetegn ved utvalget er at de kompenserer for sine vansker gjennom en kombinasjon av effektive lesestrategier, og ved å støtte seg til læringskontekstens sosiale og teknologiske ressurser. Et sentralt poeng er at selv om elever har utviklet kompenserende strategier er det viktig at skolen tilrettelegger for at disse utvikles ytterligere. Borgå (2010) understreker dette, og fremhever betydningen av å lære dyslektiske elever i videregående opplæring å anvende kompenserende strategier ved lesing. Hun sier at arbeidskravene er så store at det er umulig å utsette læring basert på lesing og skriving til eleven eventuelt har tilegnet seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Borgå (2010, s. 55-65) nevner en rekke ulike kompenserende tiltak som kan iverksettes.

For å avgjøre når en har behov for å ta i bruk læringskontekstens ressurser forutsetter det innsikt og bevissthet i egen læring. Dette har tidligere blitt omtalt som metakognitiv kunnskap. Resultater fra denne undersøkelsen tyder på at informantene har innsikt i egen læring, og er bevisst egne sterke og svake sider. Resultater som taler for dette er for eksempel at flere av informantene vet at de lærer mer av å høre på andre enn å lese selv, noe som gjør at flere av dem benytter lydbøker og er samarbeidssøkende.

I tillegg til at bruk av ytre ressurser krever metakognitiv kunnskap, slik at den lærende kan avgjøre når hjelp er nødvendig, forutsetter også bruk av kompenserende strategier at den lærende har hjelpesøkende atferd slik at hjelpen også skaffes. Resultater fra intervjuene tolkes dit hen at informantene har evnen til å spørre andre om hjelp, og at deres atferd dermed kan karakteriseres som hjelpesøkende. Hvorvidt denne atferden indikerer høy eller lav grad av selvstendighet, kan jeg ikke si noe sikkert om. På den ene siden kan informantenes hjelpesøkende atferd tolkes som et uttrykk for lav grad av selvstendighet, der de i hovedsak reduserer egen arbeidsmengde ved å overlate deler av denne til kompetente andre. På den andre siden kan atferden vise høy grad av selvstendighet hos informantene, der hjelpen de mottar fra omgivelsene ikke medfører passivitet, heller tvert i mot. Det kan være at støtten de mottar fungerer som en viktig drahjelp som både ivaretar engasjement og motivasjon, da troen på å lykkes med leseaktiviteten øker. Ut fra en slik tolkning kan det virke naturlig at informantene ikke oppsøker hjelp for å ”sluntre unna” leseaktiviteten, men heller for at lesingen skal føre til utvikling av egen leseferdighet, og større faglig utbytte.

Uavhengig av hvilken tolkning en støtter seg til, er hjelpesøkende atferd å betrakte som en viktig strategi i denne sammenhengen, for slik å kompensere for egne vansker. I tillegg har teorien belyst at hjelpesøkende atferd ikke er en selvfølgelighet. Ved å søke hjelp og støtte fra omgivelser sier en samtidig noe om at egne ferdigheter ikke er tilstrekkelige for å mestre oppgaven på egenhånd. En må vise frem sine svake sider, og dette krever et voldsomt mot. Dermed bør det avslutningsvis understrekes at ingen skal tro at dette er et enkelt hjelpemiddel for en med dysleksi å benytte seg av.

KAPITTEL 7. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON

7.1 Oppsummering av undersøkelsen

I denne kvalitative intervjuundersøkelsen har søkelyset blitt rettet mot elever med diagnosen dysleksi i videregående skole. Studiens overordnede mål har vært å få innsikt i hvordan elever med dyslektiske vansker på dette opplæringsnivået arbeider for å lære fra skriftlige tekster. To forskningsspørsmål har dannet utgangspunktet for studien. Det første forskningsspørsmålet rettet seg mot elevenes beskrivelse av sitt møte med skriftlige tekster, og hva de selv mener er viktig for å lære fra tekster. Det andre forskningsspørsmålet rettet seg mot hvordan elevene tar i bruk lesestrategier, og hvordan de kompenserer for sine avkodingsvansker. Avslutningsvis vil resultatene kort oppsummeres.

Resultatene viser at informantene beskriver sitt møte med skriftlige tekster ved å trekke frem ulike utfordringer. Det er individuelle variasjoner i utvalget, men noen mønstre går igjen. Lesing beskrives som en tidkrevende aktivitet som forutsetter stor arbeidsinnsats. Aktiviteten er tidkrevende da selve ordavkodningen går tregt, og ofte må en tekst leses gjentatte ganger dersom innholdet skal forstås. I visse situasjoner avtar informantenes motivasjon for å lese, og dette skyldes i hovedsak en kombinasjon av stor tekstmengde og liten tid. Utfordringene er også knyttet til å forstå innholdet i tekster. Forståelsesvanskene forklares hovedsakelig ut fra lærebøkers avanserte tekstgrammatikk og fagterminologi. Informantene trekker frem viktigheten av personlig interesse for temaet en skal lese. Personlig interesse letter lesingen, og informantene fremhever at denne faktoren er viktig for å lære fra tekster de leser i skolen.

Informantene tar i bruk ulike lesestrategier. To sentrale funn er viet oppmerksomhet:

1) Informantene foregriper tekster ved å være aktive i førlesefasen. Informantene har selv utviklet disse strategiene, og 2) Informantene besitter kunnskap om strategier som kan tas i

bruk ved lesing, men flere velger å ikke benytte seg av dem. Punkt 2 kan, blant annet, ses i sammenheng med opplæringen informantene har fått med hensyn til bruk av lesestrategier. Når det gjelder bruk av kompenserende strategier er disse knyttet opp mot læringskontekstens tilgjengelige ressurser og sosiale kontekst. Den sosiale konteksten består av foreldre, lærere og medelever. I tillegg benyttes tilgjengelige teknologiske ressurser som lydbok og internett.

Resultater fra denne undersøkelsen kan ikke generaliseres til å gjelde en større populasjon. Likevel kan funnene, som er diskutert i lys av teori og tidligere forskning, fungere slik at det skaper større forståelse og innsikt i lesehverdagen til dyslektiske elever. Dette kan igjen gi indikasjoner på hva som kan, og bør gjøres på praksisfeltet.

7.2 Pedagogiske implikasjoner

Funn fra denne undersøkelsen indikerer at elever med dyslektiske vansker i videregående opplæring har en strevsom lesehverdag, og at arbeid med tekstlæring byr på ulike utfordringer. Det sentrale spørsmålet blir dermed hva skolen kan gjøre for at lesehverdagen til dyslektiske elever blir mindre strevsom. Slik jeg ser det, handler det hele om å redusere gapet mellom elevenes forutsetninger, og kravene skolen stiller. Det er her ikke snakk om å redusere faglige krav i den videregående skole, men et spørsmål om hvorvidt kravene som spesifikt er knyttet til leseferdighet kan minskes.

Et overordnet mål bør være at elevene tilegner seg strategier som fungerer slik at de ikke går glipp av det faglige innholdet i skolen. En forutsetning for at dette skjer, er at skolen utvikler sitt syn på hvordan en kan arbeide med lesing, lesestrategier og bruk av kompenserende tiltak. En annen forutsetning er, at en i den videregående skole utvider synet på hva som kan gjøre læring utfordrende. Det er muligens slik at elever i videregående opplæring mottar større forståelse fra lærere om at det faglige innholdet byr på utfordringer, snarere enn at utfordringene, i all hovedsak, skyldes redskapet en bruker for å tilegne seg faglig innhold.

Det har tidligere blitt hevdet at den beste måten å undervise i lesestrategier for elever som strever med lesing, vil være at en over en lengre tid underviser eksplisitt i et begrenset antall strategier (Bråten et al., 2010). Jeg ønsker å legge til; et begrenset antall strategier som *fungerer for disse elevene*. For det er ikke slik at tankekart eller notatskriving fungerer optimalt for alle elever, og det viser resultater fra denne studien. Mine informanter har selv utviklet noen strategier de benytter ved lesing, både for å gjøre leseprosessen enklere og for å redusere selve lesemengden. Så når mine informanter forteller at de ”tar snarveier” og

”jukser” mens de leser, er det noe en kanskje i større grad bør oppmuntre dem til å gjøre – med den forutsetning at det ikke går negativt ut over deres læring, naturligvis. Resultater fra denne undersøkelsen kan illustrere at en i skolen bør forsøke å få økt innsikt i hva som kan være hensiktsmessige strategier å benytte i møtet med tekst. I tillegg må strategibruk inngå som en naturlig del av leseopplæringen i alle fag. Hvis ikke kan en risikere at lesestrategier blir nok en ting som ikke fungerer, og som en opplever ikke å mestre.

Videre vil det være av stor betydning dersom det tilrettelegges for økt bruk av kompenserende strategier slik at leseprosessen lettes, og lesemengden reduseres. Som Borgå (2010) sier er arbeidskravene i videregående skole så store, at det er umulig å utsette læring basert på lesing og skriving til eleven eventuelt har tilegnet seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Dermed vil det være sentralt å legge til rette for at teknologiske, sosiale og personlige ressurser utnyttes til det maksimale i læringssituasjonen. Lærere bør modellerer og demonstrerer hvordan, for eksempel teknologiske ressurser, kan anvendes slik at det gjør leseprosessen enklere, og at læring skjer. Dersom det skapes rom for bruk av individuelle strategier og for at en leseoppgave kan løses på en rekke ulike måter, kommer en trolig langt på vei.

En forutsetning for at dette skal kunne realiseres er at en i skolen utvikler forståelse for hva dyslektiske vansker består av, og ikke minst: hva den enkeltes vansker består av. Det er store forskjeller mellom en dyslektisk og en ikke-dyslektisk elev, men det er også store individuelle variasjoner dyslektikere i mellom. Dersom det i tillegg legges til rette for mer personlig kontakt med hver enkelt elev, vil en sammen kunne finne ut av hva som skaper særlige utfordringer, og hvordan utfordringene kan løses. Ved å sette ord på dette vil en kunne opparbeide økt kunnskap om seg selv som lærende personer, og hvordan en selv lærer best. Dette vil trolig både lærer og elev dra nytte av.

Det finnes ikke et fasitsvar på hvordan dyslektiske elever lærer best i møtet med tekst. Det vil avhenge av både personlige og miljømessige faktorer, og det vil trolig endre seg etter hvert som en utvikler seg som leser. Dermed blir hovedoppgaven å finne frem til hver enkelt elevs ”fasit” på et gitt tidspunkt. Det er dette som gjør vår jobb som pedagoger utfordrende, men også derfor svært spennende!

LITTERATURLISTE

- Alexander, P. A., Graham, S. & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research. Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129- 154.
- Alexander, P. A. & Jetton, T. L. (2000). Learning from text. A multidimensional and developmental perspective. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (s. 285- 310). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Andreassen, R. & Strømsø, H. (2009). Lesestrategier i undervisningen. *Bedre skole*, (2), 42- 47.
- Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. (s. 31-51). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Borgå, M. (2010). *Når ord blir vanskelige. Hvordan kan yrkesfaglærere skape gode lærings situasjoner?* Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Bråten, I. & Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational psychology*, 96, 2, 324- 336.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., Amundsen, A. & Samuelstuen, M. S. (2010). Poor readers – good learners. A study of dyslexic readers learning with and without text. *Reading & Writing Quarterly*, 26, s. 166- 187.
- Dalen, M (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. (2. utg.) København: Akademiske Forlag.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Red.), *Surface Dyslexia*. (s. 301- 330). London: Erlbaum.
- Gough, P. B., Hoover W. A., & Peterson ,C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. I C. Cornoldi & J. Oakhill (Red.), *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. (s. 1-15). Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Guthrie, J. T. (2008). Next steps for teachers. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading*. (s. 131-139). California: Corwin Press.
- Hafstad, J. E. (1997). Kan en dyslektiker lese som en prest? *Spesialpedagogikk*. 1997(5)

- Helland, S. (2002). *Å vere student med diagnosen dysleksi. Et empirisk analyse av studiesituasjonen for førskulelærarstudentar med spesifikke lese- og skrivevanskar.* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Helstrup, T. (2002). Læring i et kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosial- kognitivt perspektiv.* (s. 103-130). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition.* Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis.* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jetton, T. L. & Alexander, P. A. (2001). Interest assessment and the content area literacy environment. Challenges for research and practice. *Educational Psychology Review, 13, 3, 303- 318.*
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53, 1-10.*
- Lyster, S. A. H., & Frost, J. (2008). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 250- 277). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Melby-Lervåg, M. (2008). *Phonological representations, verbal short-term memory, and reading skills.* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- NESH (red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.* Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive helpseeking. The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review, 20, 350-404.*
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension- monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1, 117- 175.*
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Pressley, M. (2000). Comprehension Instruction. What makes sense now, what might make sense soon. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. I A. E. Farstrup, & S. Samuels (Red.), *What research has to say about reading instruction* (s. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (s. 67- 92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk. Etter den første leseopplæringen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelstuen, M. S. (2002). Læring fra fagtekster. Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. (s. 131- 147). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Samuelstuen, M. S. & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107- 117.
- Santa, C. M., & Engen, L. (1996). *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Skaalvik, S. (1995). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. (Doktoravhandling, Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt). Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre skole*, (3), 17-21.
- Snow, C. E. & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension I A.P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension*. (s. 1-11). New York: The Guilford Press.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken. An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of learning disabilities*, 27, (2), s. 91-103.
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 20-44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling. Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. (s. 31-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse.* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metode.* (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Grunnleggende ferdigheter for grunnskolen* [Kunnskapsløftet]. Hentet 18.3.2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=2&v=2>
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. I M.C. Wittrock (Red.), *Handbook of Research on Teaching.* (s. 315- 327). New York: MacMillan.
- Weinstein, C. E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring. Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* (s. 27- 54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Witting, M. (1993). *Ominlärning - ett sätt att övervinna läs- och skrivsvårigheter.* Falköping: Ekelund
- Yudowitch, S., Henry, L. M. & Guthrie, J. T. (2008). Self-efficacy. Building confident readers. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading.* (s. 65-82). California: Corwin Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self- regulation. A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich og M. Zeidner (Red.), *Handbook of self- regulation.* (s. 13-40). San Diego, California: Academic Press.

VEDLEGG 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
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

Marit Sæther Samuelstuen
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.02.2012

Vår ref:29354 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 13.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29354	<i>Elever med dysleksi i videregående skole og deres bruk av lesestrategier</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marit Sæther Samuelstuen
Student	Helene Colombo Nilsen

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

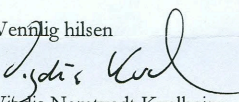
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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. 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, 20.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Helene Colombo Nilsen, Mellomveien 12 A, 7042 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

VEDLEGG 2. INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLER

Forespørsel om å delta i mastergradsprosjekt

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, og våren 2012 skal jeg skrive min avsluttende masteroppgave. Dette skrivet sendes ut til ulike videregående skoler i Sør-Trøndelag i håp om at dere kan hjelpe meg med å finne informanter til mitt mastergradsarbeid.

I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan elever med dysleksi i videregående skole arbeider for å lære fra skriftlige tekster. Fokuset vil rettes mot elevenes bruk av lesestrategier og kompenserende strategier ved tekstlæring. For å finne ut mer om dette skal jeg gjennomføre en kvalitativ undersøkelse der jeg er avhengig av å få intervjuet 5 elever på videregående skole, med dysleksi-diagnose.

Datainnsamlingen vil starte opp i februar/mars 2012. Jeg ønsker i utgangspunktet å gjennomføre ett intervju med hver informant, og intervjuet vil vare omtrent 1 time. Under intervjuet vil jeg benytte meg av båndopptaker og ta notater. Det understrekes at det er frivillig å delta på studiet, og at informantene til enhver tid har rett til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Opplysningene som kommer frem vil behandles konfidensielt, informanter vil anonymiseres og alle lydopptak vil slettes når masteravhandlingen er ferdig. Date for prosjektslutt er 25. mai 2012.

Dette skrivet sendes til ut til rektorer ved ulike videregående skoler i Sør-Trøndelag med ønske om at forespørselen videreformidles til spesialpedagoger ved skolen, eller ansatte som har tilsvarende stillinger, og som dermed vet om informanter som er aktuelle for mitt arbeid. Dersom dere har elever ved deres skole som kan være aktuelle og som er interesserte i å delta på prosjektet, kan dere kontakte meg for mer informasjon.

Mail: helene@stud.ntnu.no

Telefon: 47232892

Min veileder er Marit S. Samuelstuen ved pedagogisk institutt NTNU. (Mail: marit.samuelstuen@svt.ntnu.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Håper på positivt svar fra dere!

Med vennlig hilsen
Helene Colombo Nilsen

VEDLEGG 3. INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE

Samtykkeerklæring i forbindelse med mastergradsprosjekt

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, og våren 2012 skal jeg skrive min avsluttende masteroppgave. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan elever med dysleksi i videregående skole arbeider for å lære fra skriftlige tekster. Fokuset vil rettes mot elevenes bruk av lesestrategier og kompenserende strategier ved tekstlæring. For å finne ut mer om dette skal jeg gjennomføre en kvalitativ undersøkelse der jeg er avhengig av å få intervjuet 5 elever på videregående skole, med dysleksi-diagnose.

Jeg har nå vært i kontakt med ulike videregående skoler i Sør- Trøndelag som har hjulpet meg med å finne aktuelle informanter til prosjektet mitt. Dette skrivet sendes til deg slik at du kan gi samtykke til at ditt barn stiller som informant. Det stilles krav om at foreldre/ foresatte samtykker til at deres barn kan delta på slike prosjekter dersom barnet ikke er fylt 18 år.

Datainnsamlingen vil skje i februar/ mars 2012. Jeg ønsker i utgangspunktet å gjennomføre ett intervju med informanten, og intervjuet vil vare omtrent 1 time. Informanten og jeg blir sammen enige om tid og sted. Under intervjuet vil jeg benytte meg av båndopptaker og ta notater. Det understrekes at det er frivillig å delta på prosjektet, og at informanten har rett til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Opplysningene som kommer frem vil behandles konfidensielt, informanten vil anonymiseres og alle lydopptak vil slettes når masteravhandlingen er ferdig. Informasjon som kommer frem er underlagt taushetsplikt, og det er kun jeg som har tilgang til opplysninger som er direkte identifiserbare. Prosjektet avsluttes 25. mai 2012.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Dersom du har noen spørsmål eller ønsker mer informasjon kan du ringe meg (47232892) eller sende en e-post til: helene@stud.ntnu.no

Dersom det gis samtykke til at barnet ditt deltar på prosjektet ber jeg deg skrive under på svarslippen nedenfor, og returnerer den så kjapt som mulig til:
Helene Colombo Nilsen Mellomveien 12A, 7042 Trondheim

Med vennlig hilsen
Helene Colombo Nilsen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet *Lesing, dysleksi og bruk av leseforståelsesstrategier*.

Jeg godkjenner at mitt barn stiller som informant
Jeg godkjenner ikke at mitt barn stiller som informant

Signatur:.....

VEDLEGG 4. INTERVJUGUIDE

Hovedproblemstilling: Hvordan arbeider elever med dysleksi i videregående skole for å lære fra skriftlige tekster?

Del 1

Innledningsfase til intervjuet

- Informere forskningsdeltakeren om

- Hensikten med intervjuet
- Varighet
- Spesifisere at data vil bli anonymisert
- At det vil brukes båndopptaker. Få godkjenning av forskningsdeltakeren.
- Eventuelle spørsmål informantene har

Intervjuspørsmål og tema

- Navn
- Alder
- Studieretning

Del 2

Forskningsspørsmål

1. Hvordan beskriver elevene sitt møte med skriftlige tekster, og hva mener elevene selv skal til for å lære fra skriftlige tekster?

Intervjuspørsmål og tema

Vurdering av egen leseferdighet i skolefag og utvikling av egen leseferdighet

- Med utgangspunkt i denne linjen som strekker seg fra 1 til 10 der 1 er lavest og 10 er høyest, hvordan vil du vurdere din egen leseferdighet da du gikk
 - på barneskolen
 - på ungdomsskolen
 - i dag**→ Begrunnelse**
- Med utgangspunkt i denne linjen som strekker seg fra 1 til 10 der 1 er lavest og 10 er høyest, hvordan vil du vurdere din egen leseferdighet når du leser;
 - norsk
 - samfunnsfag
 - naturfag
 - engelsk
 - historie**→ Begrunnelse**

Beskrivelse

- Hvis du skulle brukt et ord for å beskrive det å lese, hva ville det vært?
- Kan du forsøke å beskrive hvordan du det å lese er for deg?
- Hvilket forhold har du til lesing?

Tekstarbeid og læring

- Kan du beskrive hvordan du arbeider når du
 - leser lekser
 - leser for å forberede deg til prøver
- Hva mener du skal til for at du skal lære fra fagtekster du leser i skolen? **Begrunnelse**

Del 3

Nå skal vi se nærmere på en tekst som er hentet fra en fagbok. Jeg vil at du skal lese og jobbe med teksten slik du vanligvis gjør når du får en tekst å lese på skolen. Når du er ferdig med å lese skal vi snakke litt om hvordan du jobbet med teksten. Du bruker den tiden du trenger.

Forskningsspørsmål

2. Hvordan tar elevene i bruk lesestrategier når de arbeider med skriftlige tekster.

Intervjuspørsmål og tema

Førlesefase

- Gjorde du noe spesielt **før** du begynte å lese? Hva/hvorfor?
- **Aktivere forkunnskaper:** Pleier du å tenke gjennom hva du allerede kan om et tema før du starter å lese?
- **Foregripelse:** Tenker du noe på hva du tror teksten kommer til å handle om?

Nå har vi snakket litt om hva du pleier å gjøre før du leser en tekst. Nå skal vi snakke litt om hva du gjør underveis i lesingen, altså hva du gjør mens du leser.

Lesefase

- Er det noe spesielt du pleier å gjøre mens du leser? (Stikkord, streke under viktig informasjon osv.)
- Hva gjør du hvis du leser en tekst og

oppdager underveis i lesingen at du ikke forstår hva den handler om?

- Når du leser en tekst, leser du vanligvis hele teksten eller hender det at du hopper over deler av teksten? Hvis du hopper over deler av teksten, når og hvorfor gjør du det?
- Hva gjør du dersom du leser en tekst som inneholder en del ukjente/vanskelige ord?

Nå skal jeg stille deg noen spørsmål om hva du gjør etter at du er ferdig med å lese en tekst.

Etterlesefase

- Gjør du noe spesielt etter at du har lest ferdig en tekst? (Sammendrag, snakker med noen om innholdet?)
- Hvordan tester du deg selv for å se om du har forstått det du har lest?

Opplæring i lesestrategier

- Har du fått opplæring i å bruke strategier? Hvem har gitt denne opplæringen/ vurdere utbytte av opplæringen.

Del 4

Forskningsspørsmål

3. Hvordan kompenserer elevene for sine avkodingsvansker?

Intervju spørsmål

Teknologisk støtte

- Benytter du deg av hjelpemidler? Hvilke?
- Bruker du andre kilder enn bøker for å skaffe deg kunnskap? (TV, internett, blader)

Sosial støtte

- Liker du best å jobbe alene eller sammen med andre? Begrunne
- Opplever du at du har/ har hatt personer som har kunnet hjelpe deg med lesingen? Hvem har dette vært?

Hvordan har disse personene vært til hjelp?

Del 5

Avslutningsfase til intervjuet

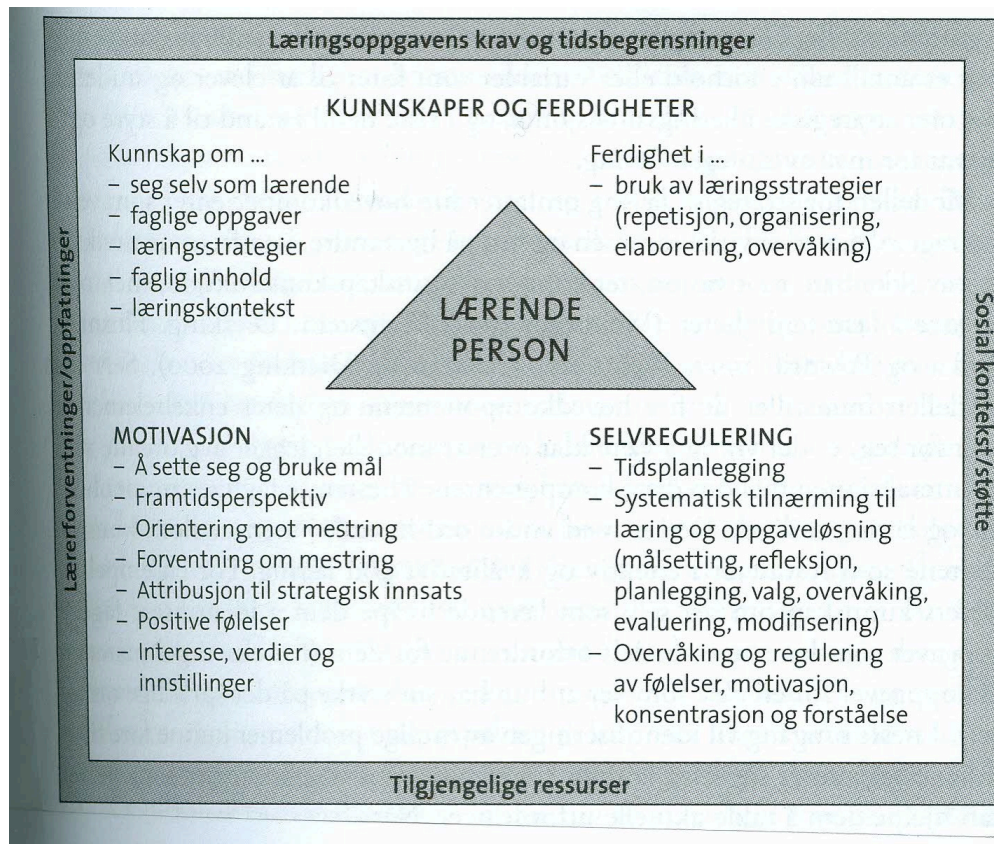
- Spørre informanten om det er noe mer han/ hun vil legge til

- Hvordan opplevde informanten å bli intervjuet?

Råd og tips fra elevene

- Hvis du skulle gitt ett tips til lærere som jobber med elever med dysleksi, hva skulle det vært?

FIGUR 1



(Weinstein, Bråten, & Andreassen, 2006, s. 29).