

## Forord

Lese- og skrivevansker er et veldig aktuelt tema i dagens samfunn. Det mange ikke tenker over, er hvilke sekundære vansker lese- og skrivevanskene kan føre med seg. Når man tilrettelegger for elever som har vansker med å lære seg å lese og skrive, forebygger man samtidig at disse elevene skal få dårlig selvbilde og miste motivasjonen.

Å skrive denne masteroppgaven har vært veldig lærerikt. Jeg har ikke bare lært mer om lese- og skrivevansker. Jeg har også lært en del om meg selv; hvordan jeg selv jobber best, og hvordan jeg jobber under press. Jeg hadde omtrent ett års opphold i skriveingen min etter at sønnen min kom til verden. Dette er jeg i dag veldig glad for, siden jeg føler at jeg har vokst veldig mye det siste året, og begynte på igjen med oppgavejobbingen med en mer voksen innstilling. Jeg vil derfor gi en spesiell takk til sønnen min, Vetle, for å ha gjort meg til et bedre menneske. Det er også flere som fortjener en takk fra meg. Takk til informantene mine som har gjort det mulig å gjennomføre dette studiet. Takk til veilederen min, Sidsel Skaalvik, for fantastiske veiledninger og tilbakemeldinger. Takk til medstudentene mine, Kristin Seim, Lindis Osland og Christin Roksvåg, som var en stor del av prosessen den første delen av masteroppgavejobbingen. Mine foreldre fortjener også en spesiell takk, siden de har stilt opp som barnevakter til alle døgnets tider. Og sist, men ikke minst, min kjære Magnus, som har vært min store motivasjons- og inspirasjonskilde i denne hektiske tiden.

Etter endt masteroppgaveskriving, sitter jeg igjen med verdifull kunnskap om utdanningssystemet og lese- og skrivevansker. Jeg tror og håper at dette vil komme til nytte når jeg går videre til neste fase i livet mitt - arbeidslivet.

Surnadal, Juni 2012  
Cathrine Johansen



# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	1
<b>2. Teori</b> .....	4
<b>2.1 Lese- og skrivevansker</b> .....	4
Hva er lesing og skriving?.....	4
Leseforståelse.....	5
Normal lese- og skriveutvikling.....	5
Hva er lese- og skrivevansker?.....	8
Undergrupper av dysleksi.....	10
Dyslektikers avkodingsstrategier.....	10
Typer rettskrivingsfeil.....	11
<b>2.2 Sekundære vansker</b> .....	13
Tidligere forskning.....	13
Selvoppfatning.....	14
Forventningstradisjonen.....	16
Banduras teori om mestring (self-efficacy).....	16
Selvvurderingstradisjonen.....	18
Kilder til selvvurdering og selvverd.....	18
Covingtons teori om selvverd.....	20
Rosenbergs teori om selektive mekanismer.....	21
<b>2.3 Tilpasset opplæring</b> .....	23
<b>3. Metode</b> .....	26
Problemstilling.....	26
Valg av forskningsstrategi.....	26
Intervju.....	27
Teoriens rolle.....	28
Generaliseringsproblemer.....	28
<b>3.1 Min forskningsprosess</b> .....	28
Valg av informanter.....	28
Utforming og utprøving av intervjuene.....	29
Innhold i intervjuene.....	29
Gjennomføring av intervjuene.....	30
Bearbeiding av intervjuene.....	30
Analyser.....	30
<b>3.2 Reliabilitet og validitet</b> .....	31
<b>3.3 Forskerens rolle</b> .....	32
<b>3.4 Ethiske vurderinger</b> .....	32
<b>4. Presentasjon av data</b> .....	34
Informantene.....	34
Skolen.....	35
<b>4.1 Rammefaktorer</b> .....	36
Pedagogiske og økonomiske ressurser.....	36
Fysiske rammer.....	38
Holdninger og verdier.....	38
Oppsummering.....	40
<b>4.2 Opplæringens innhold og organisering</b> .....	40
Kartlegging av elever med lese- og skrivevansker.....	40
Organisering av undervisningen.....	42

Variasjon i oppgaver og arbeidsmåter.....	43
Halvårsevalueringer.....	44
Oppsummering.....	44
<b>4.3 Hvordan blir elevenes selvoppfatning og motivasjon for faglig innsats ivaretatt i undervisningen?</b> .....	<b>45</b>
Mestring.....	45
Motivasjon.....	46
Oppsummering.....	48
<b>4.4 Informantenes vurdering av skoletilbudet</b> .....	<b>48</b>
Informantenes oppfatning av hvordan elevene vurderer skolen.....	48
Oppsummering.....	49
<b>5. Drøfting</b> .....	<b>50</b>
Lærerens generelle vurdering av tilbudet.....	50
Pedagogiske og økonomiske ressurser.....	50
Fysiske rammer.....	51
Holdninger og verdier.....	52
Oppdage elever med lese- og skrivevansker.....	52
Tilrettelegging av undervisningen.....	53
Hvordan blir elevenes selvoppfatning og motivasjon for faglig innsats ivaretatt i undervisningen?.....	54
Oppsummering.....	55
<b>6 Avsluttende refleksjon</b> .....	<b>56</b>
Litteraturliste.....	58
Vedlegg 1.....	61
Vedlegg 2.....	64

# Kapittel 1

## Innledning

Å kunne å lese og skrive, er viktigere enn noen sinne. I dagens samfunn blir det meste av informasjon gitt skriftlig. Derfor er noe av det viktigste som blir gjort i skolen å lære opp elevene til lesing og skriving. Dette er så viktig siden nesten all læring i skolen bygger på at man kan lese og skrive (Høyen og Lundberg, 2000).

Mange elever sliter med å tilegne seg de skriftspråklige ferdighetene som blir forventet av dem på ulike alderstrinn. Dette kan føre til handikap på mange områder, både i og utenfor skolen (Lyster og Frost, 2008). Det er blant annet nesten umulig å finne seg en jobb hvor man ikke trenger lesekompetanse.

Å tilegne seg gode lese- og skriveferdigheter, er ikke bare viktig for elevenes kunnskapstilegnelse, men også for deres sosiale og emosjonelle utvikling, og for å kunne tilpasse seg og delta i samfunnet på lik linje med andre (Lyster, 2002; Lyster og Frost, 2008). Å ikke kunne å lese og skrive i dagens skriftspråklige samfunn, kan føre til at en kan føle seg utenfor, noe som igjen kan redusere livskvaliteten (Fjeld, 1994).

Elevenes faglige kunnskaper blir testet gjennom skriftlige oppgaver og tester, og det forventes at elever fra 4. klasse og oppover har så gode leseferdigheter at de kan tilegne seg ny kunnskap gjennom å lese (Wold, 1996).

Tilpasset undervisning og et læringsmiljø som ivaretar elevens selvbylde er en forutsetning for å forhindre at en forventet utviklingsprosess stagnerer og elevene utvikler emosjonelle problemer som følge av lese- og skrivevanskene. For å opprettholde elevenes motivasjon, mestringsforventning og faglige utvikling, er det nødvendig med et læringsmiljø hvor det blir tilrettelagt for den enkelte elev (Lyster, 2002). Av Opplæringsloven (2006) § 1-3 ser vi at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger.

I Kunnskapsløftet (2006) understrekes det at det skal legges til rette for at elever med særlige vansker også skal kunne nå målene sine. Det fysiske og psykososiale

arbeidsmiljøet skal fremme helse, trivsel og læring. Det forutsettes at skolen er i besittelse av personale med kunnskap om hvordan lese- og skrivevansker kan forebygges og avhjelpes hvis prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring skal kunne gjennomføres (Flem og Finbak, 2005).

Dysleksi blir i Høyen og Lundberg (2000) definert som *en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet.*

Lese og skrivevansker kan også føre til sekundære vansker. Dårlig selvoppfatning og psykosomatiske vansker er noen eksempler. Dette kan igjen føre til lav motivasjon og mindre forventninger til seg selv når det gjelder faglige prestasjoner. God tilrettelegging på skolen er viktig for at elevene skal kunne møte de utfordringene som skolen byr på (Skaalvik, 1999).

Å ikke mestre lesing og skriving vil ikke bare gå ut over skolehverdagen. Vi lever i et skriftsamfunn, og om man ikke kan å lese eller skrive, vil man oppleve en del motgang i hverdagen. Dette gjelder ikke bare å kunne lese pensum, men det kan også være småting som å lese tv-programmet eller ingredienslisten på en matvare.

Jeg ser på dette som et aktuelt tema i dagens samfunn, hvor mange elever har problemer med lesing og skriving. Ut fra problemstillingen min vil jeg få et innblikk i hvordan denne skolen legger til rette for elever med problemer av denne typen.

Lese- og skrivevansker har alltid vært et problem, men det har ikke alltid vært like mye vektlagt. Det er ikke lenge siden man så på elever som hadde disse vanskene som problembarn. Man ble heller gidd opp enn hjulpet. Dette har heldigvis endret seg med tiden.

Grunnen til at jeg valgte dette som tema, er at jeg har sett elever som har gitt opp på grunn av lese- og skrivevansker. Dette har gjort meg opptatt av at skolen tilrettelegger for elever med disse vanskene, slik at de kan komme seg akkurat så langt de vil, uten å bli hindret av sine vansker.

Min problemstilling blir som følger: *Hvordan arbeider skolen for å fremme motivasjon og en positiv selvoppfatning hos elever med lese- og skrivevansker?*

Hensikten med studien er å få frem lærernes og spesialpedagogenes opplevelse av hvordan skolen legger til rette for elever med lese- og skrivevansker, og hvilke tanker de har rundt dette. Jeg ønsker å finne ut av hvilken medgang og motgang man kan ha i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker. Disse elevene trenger ekstra bra hjelp på skolen for å forhindre at sekundære vansker skal oppstå. Hvordan gjøres dette på en barneskole? Det er nemlig dette informantene mine gir meg innblikk i.

Oppgaven består av 6 kapitler. I kapittel to presenterer jeg den teorien jeg har brukt. Der redegjør jeg for hva som menes med normal lese- og skriveutvikling, og hva lese- og skrivevansker er. Deretter redegjør jeg for hva som menes med sekundære vansker i forhold til lese- og skrivevansker. Jeg presenterer også hva som menes med tilpasset opplæring i skolen.

Kapittel 3 er metodekapittelet. Her beskriver jeg forskningsprosessen, og begrunner de valgene jeg har tatt. I kapittel 4 presenterer jeg de dataene jeg har samlet inn, og disse analyseres i kapittel 5, hvor de drøftes med et teoretisk utgangspunkt. Kapittel 6 er avrundingskapittelet.

## Kapittel 2

### Teori

#### 2.1 Lese- og skrivevansker

##### Hva er lesing og skriving?

Lesing og skriving er overordnede begreper der ordgjenkjenning, ordavkodning og staving er viktige elementer. Disse prosessene kan ikke ses uavhengige av hverandre siden det er et samspill mellom dem. Man får innsikt i stavemåter når man leser, og den fonologiske bevisstheten fremmes ved staving (Lyster, 2002).

Lesing er en sammensatt prosess som består av å avkode og å forstå.

Den tekniske siden av lesingen er ordavkodningen. Denne gjør leseren i stand til å gjenkjenne, uttale og forstå ordets mening. For at man skal kunne utføre denne prosessen må man ha bokstavkunnskap, kunne omkode grafemer til fonemer, og å trekke disse sammen til ord. Ved å lese mye, vil denne ferdigheten utvikles og etter hvert automatiseres (Høien og Lundberg, 2000).

Kunnskap om ordets mening, stavemåte og uttale lagres i det vi kaller "leksikon". Dette er leserens langtidsminne. Det er to veier inn til leksikon, i følge teorien "The dual-route"; den direkte (ortografiske) ruten og den indirekte (fonologiske) ruten, som begge er viktige i ordavkodningsarbeidet. Når leseren har møtt ordet så mange ganger at det har blitt lagret ortografisk kunnskap om det i leksikonet, har den ortografiske ruten blitt brukt. Når leseren møter ukjente og nye ord, må den fonologiske ruten brukes. Da må ordets bokstavrekke omformes til lyder og trekkes sammen til ord (Høien og Lundberg, 2000).

Skriving er sammensatt av forskjellige prosesser. Rettskrivingen som består av å finne bokstavene et ord er bygd opp av, er den tekniske siden. Her skal bokstavrekkefølgen som ordet består av gjengis ortografisk korrekt. Den kreative delen av skrivingen er tekstproduksjonen. Her må skriveren bruke tankene sine til å formulere en tekst som formidler budskapet en ønsker å få frem (Skaathun, 2003).



## **Leseforståelse**

*“Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst”* (Bråten (red) 2007 s. 11). Leseforståelse handler om å forstå skrevet tekst. Det kan også handle om å forstå grafiske framstillinger, bilder eller kart. Leseforståelse handler for det første om å hente ut og lete seg fram til meningen med teksten. Dette krever nøyaktig gjennomføring av teksten. Hvis denne prosessen ikke fungerer, er det vanskelig å snakke om leseforståelse. At leseren får den meningen som formidles gjennom en tekst, er avgjørende, men likevel ikke nok. Leserens må skape en mening med utgangspunkt i teksten for å få en dypere forståelse av hva handlingen i teksten er. Dette krever aktiv samhandling med teksten. Forståelse handler ikke bare om å ta over den meningen som forfatteren og teksten gir, men om å samtidig skape en mening i sitt eget hode. Dette gjør leseren ved å tilføre teksten noe nytt basert på de kunnskapene han eller hun har fra før. Leseforståelse krever med andre ord samhandling mellom tekst og leser (Bråten(red), 2007).

Hvis leseren har problemer med ordavkodingen, vil dette kunne gå utover leseforståelsen. Hvis ordavkodingen tar lang tid, kan meningsinnholdet bli glemte (Bråten, 1997).

Den viktigste enkeltfaktoren for leseforståelse, er i følge Bråten (2007) forkunnskaper. Eleven trenger dybdekunnskap og breddekunnskap. Disse kunnskapene organiseres i skjemaer i hjernen, som aktiveres når man har behov for denne kunnskapen.

## **Normal lese- og skriveutvikling**

Det er mange måter å lære skriftspråket på. Skolen har tradisjonelt brukt “leseveien”. Motsetningen til denne metoden, er “skriveveien”. Når man bruker skriveveien oppfordrer man barnet til å etterligne skriving (Frost, 2000 i Befring og Tangen, 2008). Leseveien bygger på elevens evne til å fonologisk omkode skrevne ord. Her omkoder barna bokstavtegn til språklyder og setter disse sammen til ord (Ehri 1997, Spear-Swerling & Sternberg, 1994 i Befring og Tangen, 2008).

Når man snakker om stadier i leseutviklingen, må man regne med individuelle variasjoner. Det er forskjell fra person til person hvor lenge en holder seg på et bestemt nivå, og hvor viktig de forskjellige nivåene har for den videre utviklingen.

Noen barn kan være på et nivå, men bruker de tidligere stadiene i spesielle situasjoner,

mens andre barn rett og slett kan hoppe over et nivå (Høien og Lundberg, 2000).

Det er viktig å merke seg at lesenivåene overlapper hverandre. Om en strategi ikke er lært, går ikke denne tapt, om leseren lærer seg en ny og mer effektiv strategi. Man kan bruke strategier man har lært tidligere til hjelpestrategi om dette er nødvendig. En god leser kjennetegnes ved at vedkommende er fleksibel når det gjelder avkodingsstrategier (Høien og Lundberg, 2000).

Høien og Lundberg (1997) deler inn i følgende stadier i leseutviklingen: pseudolesing, det logografisk-visuelle stadium, det alfabetisk-fonologiske stadium og det ortografisk-morfemiske stadium.

*Pseudolesing.* I dette stadiet leser eleven omgivelsene heller enn de leser skriften. De kontekstuelle ledetrådene utnyttes til å “lese” skriften. Et eksempel kan være å kunne “lese” hva som står på en pepsiboks fordi de kjenner igjen utseendet på boksen.

*Det logografisk-visuelle stadiet.* Eleven leser ved å gjenkjenne fasongen på ordet. En kjenner igjen bokstavformen og grafiske mønstre. Eleven blir mer og mer oppmerksom på hvordan ord skrives, men har enda ikke knekt skriftspråkets kode eller forstått det alfabetiske prinsippet. På dette stadiet finner eleven visuelle trekk ved et ord som minner om ordets mening, og kjenner på denne måten igjen et ord, og kan på denne måten lese det. Et eksempel er å gjenkjenne ordet “kamel” ved å assosiere bokstaven “m” med en kamelens pukler. Etter hvert som eleven lærer flere og flere ord, vil denne metoden bli vanskeligere å bruke, ettersom det blir vanskeligere å finne trekk som skiller ordene fra andre ord.

*Det alfabetisk-fonologiske stadiet.* Her har eleven forstått det alfabetiske prinsippet og kan lese nonord. Eleven har knekt den skriftspråklige koden og trekker linjer mellom lyder (fonem) og bokstaver (grafem) og gjør disse lydene om til ord. På dette stadiet brukes den fonologiske strategien i lesingen. Dette vil hindre leseforståelsen, da dette er en oppmerksomhetskrevende strategi. Hvis eleven leser mye, vil ord som leses ofte bli representert i elevens *leksikon*. Dette er leserens indre ordbok. Da vil leseren gjenkjenne ordet, og trenger derfor ikke å stave det for å forstå det.

*Det ortografisk-morfemiske stadiet.* Dette stadiet kjennetegnes av en automatisert, hurtig og presis ordavkodning. Her brukes den ortografiske strategien ved lesing. Eleven har lest ordene mange ganger før, og gjenkjenner de derfor umiddelbart. Dette gjør at eleven vil få bedre leseforståelse, da konsentrasjonen kan rettes mot innholdet i teksten.

På samme måte som med leseutviklingen, deler Høien og Lundberg (2000) skriveutviklingen inn i fire stadier.

*Pseudostadiet.* På dette nivået har ikke eleven lært seg noen bokstaver enda. Barnet leker at det skriver, og rabler på papiret. Skillet mellom lekeskriving og tegning er ikke så stort i begynnelsen, men dette blir større etter hvert som eleven tilegner seg mer kunnskap om bokstaver.

*Det logografisk-visuelle stadiet.* Her har eleven begynt å utvikle kunnskap om bokstavenes utseende, og prøver å “tegne” ordene og bokstavene. Eleven har ikke knekt skriftspråkets kode enda. I et “tegnet” ord vil det ofte være bare den første bokstaven som er skrevet riktig.

*Det alfabetisk-fonemiske stadiet.* På dette stadiet har eleven begynt å forstå det alfabetiske prinsippet. Her benytter skriveren en fonologisk stavestrategi. Eleven skriver ordene lydrett, og ikke etter skriftspråklige regler. Eleven kan også gjøre om en del språklyder til bokstaver, og vil etter hvert mestre å stave lydrette ord.

*Det ortografisk-morfemiske stadiet.* Her har eleven lært seg at det finnes rettskrivningsregler, og at ikke alle ord skrives lydrett. Han behøver ikke å tenke etter hvordan hvert ord skal skrives, siden staveferdigheten blir mer og mer automatisert. Eleven har også lært seg hvordan det ortografiske systemet fungerer.

Skriftspråket vårt bygger på forbindelsene mellom fonem og grafem (Høien og Lundberg, 2000). Når en skal lære å lese og skrive, er språklig bevissthet, særlig fonologisk bevissthet, meget viktig (Lyster, 2002).

Det er en stor fordel om elevene kan håndtere fonem i ord som selvstendige segmenter når de skal knekke den alfabetiske koden. Det er også nødvendig å vite hvilke grafemer

som representerer fonemene. Den språklige bevisstheten bør stimuleres i hele utviklingsforløpet (Hagtvet, 2002).

### **Hva er lese- og skrivevansker?**

Når vi snakker om lese- og skrivevansker, skiller vi mellom spesifikke (dysleksi) og generelle lese- og skrivevansker. Ordet dysleksi kommer av *dys* og *leksia*, som betyr vansker med ord. Dette er en spesiell type lese- og skrivevanske, en fonologisk vanske. Det kan være mange årsaker til at en elev har lese- og skrivevansker. Dette kan være manglende språkopplæring, konsentrasjonsvansker, problemer i oppveksten, eller generelle lærevansker. Når vi kommer til dysleksi, utelukkes disse årsakene (Høien og Lundberg, 2000).

Lese- og skrivevansker kommer ikke bare i en form. Det er mange varianter, og de kommer i ulik grad. Noen kan skrive bra, mens de har store problemer med lesingen. Det er viktig å være klar over at dysleksi ikke har noen sammenheng med evner .

I dag er det flertallet som kan å lese og skrive i vår del av verden .Det er 800 millioner voksne som er analfabeter rund omkring i verden. Dette skyldes at de ikke har vokst opp i et skriftspråkbasert samfunn, ikke kognitive dysfunksjoner. Det er analfabetisme som har vært den naturlige tilstanden (Høien og Lundberg, 2000).

Det er omtrent 5% av elevene som har dysleksi. Forekomsten av generelle lese- og skrivevansker er langt høyere. Det er rundt 20% som sliter så mye med lesingen sin at de ikke kan lese en artikkel ([www.dysleksiforbundet.no](http://www.dysleksiforbundet.no), 05.02.11). Det er vanskelig å sette “grenser” for hva som skal tilsi at en person har “diagnosen” dysleksi. Personer med dysleksi har vansker med å tilegne seg normal leseferdighet. Når vi da skal forklare hva dysleksi er,må vi først definere hva som er “normal leseferdighet”.

Dysleksi er knyttet til vansker med lesing og skriving, som har sammenheng med problemer med å bearbeide og manipulere språkets fonologiske struktur .Selv om dyslektikere kan bli bedre til å lese og skrive, vil dysleksien aldri forsvinne helt. Høien og Lundberg (2000) definerer dysleksi på følgende måte:

*“Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av*

*en svikt i det fonologiske systemet“ .*

Som vi ser, definerer Høien og Lundberg (2000) dysleksi som en svikt i det fonologiske systemet, som fører til en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket. Presis og automatisk ordavkodning er hovedvansken hos dyslektikere, men dette vil også gi andre konsekvenser (Høien og Lundberg, 2000). Når man må bruke all sin energi på å tyde ett og ett ord, vil leseforståelsen bli dårligere (Bråten og Strømsø, 2007). Lese- og skrivevansker kan ha sammenheng med andre forhold enn de vi forbinder med begrepet dysleksi. Lyster(2002) beskriver spesifikke lese- og skrivevansker som vansker knyttet til selve lese- og skriveprosessen, i motsetning til generelle lese- og skrivevansker som kan komme av andre årsaker. Dette kan være forhold som synsvansker, oppmerksomhetsproblemer, sosiale og emosjonelle problemer og hørselsvansker. Spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi brukes ofte synonymt i Norge og andre vestlige land (Befring og Tangen, 2008).

Lyons (2003) definerer dysleksi som:

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

I denne definisjonen sies det at dysleksi er en nevrologisk betinget spesifikk lærevanske. Det vil ikke si at vi har et eget lese- og skrivesenter i hjernen. Disse ferdighetene er først og fremst resultater av kulturen vår. Lesing og skriving har likevel et biologisk grunnlag ved at vi bruker funksjoner som hukommelsesfunksjoner, språkforståelse, persepsjon og fonologiske funksjoner. Det er ikke mulig å gi diagnosen dysleksi ut fra nevrologiske tester selv om det er påvist at mennesker med dysleksi har nevrologiske avvik siden det fortsatt er mye uklart (Høien og Lundberg, 2000).

## **Undergrupper av dysleksi**

Høien og Lundberg (2000) deler opp dysleksi i følgende undergrupper :

*Auditiv dysleksi* skyldes vansker på det auditive området. Språkutviklingen blir gjerne forsinket, som et resultat at eleven har problemer med å skille de forskjellige språklydene fra hverandre.

*Visuell dysleksi* gir vansker med å oppfatte, tolke og huske lydbilder og bokstaver. Elever med denne typen dysleksi kan ha en tendens til å blande visuelt like bokstaver, som for eksempel “b” og “d”, “f” og “t”. Ord som “jeg” kan her skrives som “jei”.

*Audiovisuell dysleksi* kjennetegnes ved at eleven både har auditive og visuelle vansker. De auditive problemene er de primære.

*Emosjonell dysleksi* kommer som en følge av de primære vanskene som ligger på det emosjonelle planet.

*Pedagogisk dysleksi* er dysleksi hvor lese- og skrivevanskene har oppstått som følge av uheldige pedagogiske faktorer.

## **Dyslektikers avkodningsstrategier**

Når eleven skal lese, er det flere strategier som kan tas i bruk. Dette avhenger om ordet står alene eller i en kontekst. Det er primært to strategier som brukes når ord som står alene skal leses. Dette er den *ortografiske* strategien og den *fonologiske* strategien (Høien og Lundberg, 2000).

Ortografi handler om ordets stavemåte. Ved hjelp av den ortografiske strategien kan elevene gå direkte fra ordets bokstavsekvens til ordets fonologi og mening. For å kunne bruke denne strategien, må leseren ha lest ordet flere ganger før, slik at det har fått en ortografisk identitet i langtidsminnet (Ehri, 1991 i Høien og Lundberg, 2000).

Når leseren benytter seg av den fonologiske strategien, tas utgangspunkt i mindre bokstavsegmenter som omkodes lydmessig. Disse lydene bindes så sammen til en lydmessig helhet som gjør det mulig å gjenkjenne ordet (Høien og Lundberg, 2000).

Denne strategien må brukes ved avkodning av nonord eller ukjente ord (Share og Stanovich, 1995 i Høien og Lundberg, 2000).

Den fonologiske og den ortografiske strategien kan benyttes både om ordet står alene eller i en kontekst. Ved avkodning av ord som står i en kontekst, kan man støtte seg på de semantiske, syntaktiske og pragmatiske holdepunkter som gis av konteksten (Høien og Lundberg, 2000). De semantiske holdepunktene er ledetråder som tekstens innhold gir når man skal avkode en tekst. Ordet "hesten" avkodes lettere i en setning om riding. (Share og Stanovich, 1995 i Høien og Lundberg, 2000). De syntaktiske holdepunktene rettleder leseren til å finne ut hvilken type ord som skal være på et sted i teksten, mens de pragmatiske holdepunktene er ikke-språklige ledetråder, som for eksempel bilder (Høien og Lundberg, 2000).

Hvilken strategi dyslektikere tar i bruk når de skal lese påvirker leseatferden. Om de benytter den logografiske strategien, kan det ta en tid før man skjønner at eleven har dysleksi og ikke kan avkode ukjente ord. Her går strategien ut på å gjenkjenne ord man har lært fra før. Det er også vanlig at *lydering* blir benyttet som en strategi. Dette vil si å trekke sammen de lydene bokstaver og bokstavkombinasjoner gir. Denne metoden kalles også *fonologisk avkodning* (Høien og Lundberg, 2000).

### **Typer rettskrivingsfeil**

Vi kan dele rettskrivingsvanskene i to grupper; kunnskapsfeil og utføringsfeil.

Et eksempel på kunnskapsfeil er å skrive "jeg" som "jei". Her har ikke eleven leksikal kunnskap om hvordan han skal skrive ordet. Det har blitt brukt en fonologisk strategi for å skrive ordet, noe som gjør det fonologisk akseptabelt. Det har derimot ortografiske feil. I slike tilfeller vil *regularingsfeil* være hyppige. Dette er feil hvor ordet er fonetisk riktig, men bryter med konvensjonell ortografi (Høien og Lundberg, 2000).

Skriverens talespråk kan virke inn på hvordan vedkommende skriver et ord (Wiggen, 1990,1992 i Høien og Lundberg, 2000). Det er viktig å ikke mistolke denne slags feil som fonologiske stavefeil (Bull, 1985 i Høien og Lundberg, 2000). Når man gjør feil som dette, kan det tyde på at den som skriver mangler leksikal kunnskap, noe som gjør at ordet ikke skrives ortografisk korrekt. Andre kunnskapsfeil er

nynorsk-bokmålsforvekslinger, dobbel-enkel-konsonantfeil, sammenskriving, særskriving, reversalfeil og spesifikke avvik fra skriftspråksnormen (Høien og Lundberg, 2000).

Når vi kommer til utføringsfeil, er dette feil som kanskje mer kan regne som uhell, og ikke primær kunnskapssvikt. Eksempler på dette kan være å utelate en bokstav i et ord, eller skrive bokstaver i feil rekkefølge (Høien og Lundberg, 2000).



## 2.2 Sekundære vansker

I vårt samfunn er lesing og skriving nærmest et krav for å kunne fungere optimalt. Hvis man har problemer på disse områdene, kan dette føre til vansker utover selve lese- og skrivevanskene. Det er da snakk om sekundære vansker. Eksempler på dette er lav selvvurdering, lavt selvverd og lave forventninger om mestring. Forventning om mestring og selvvurdering inngår som sentrale komponenter i begrepet selvoppfatning.

### Tidligere forskning

I sin doktorgradsavhandling fra 1994 intervjuet S. Skaalvik seks voksne med lese- og skrivevansker om deres skoleerfaringer. Studien viser at informantene manglet mestring i teorifag som følge av sine lese- og skrivevansker. På grunn av sine vansker, ble det et slit å lære seg stoffet, og de opplevde mange nederlag. Som følge av dette fikk de en lav faglig selvoppfatning, og troen på mestring ble liten. Informantene hadde også angst for at andre skulle finne ut om problemene deres, og at de skulle dumme seg ut. I situasjoner hvor de følte seg utrygge, kunne de få fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Problemene gikk også utover livskvaliteten, da de brukte all tid på skolearbeid, og ikke fikk tid til å være sosiale. Informantene hadde dessuten en tendens til å attribuere lese- og skrivevanskene til evner, noe som førte til at de tvilte på at de kunne ta en høyere utdanning.

Informantene fortalte at lesesituasjoner var truende for dem. Det var ikke bare høytlesning de ville unngå, men også stille lesing, da de kunne risikere å måtte prate om innholdet etterpå. De var redde for at lese- og skrivevanskene ville påvirke hva andre syntes om dem, og prøvde derfor å skjule at de hadde vansker og at de måtte jobbe ekstra hardt med skolearbeidet. Ingen av informantene kunne fortelle at de hadde fått undervisning i lærestrategier som kunne lettet skolearbeidet, og kompensert for lese- og skrivevanskene deres.

A. Sætre skriver i sin doktorgradsavhandling fra 2009 om dysleksi og selvoppfatning. Hun intervjuer seks voksne om deres deres erfaringer i skole, arbeidsliv og privatliv. Hun fant gjennom dette ut at informantene følte andre oppfattet dem som dumme eller late. De fortalte også om strategier de brukte når det oppstod problemer i opplæringssituasjonen. De kunne for eksempel nekte å lese høyt, pugge teksten utenat,

skulke, bråke eller gjøre seg usynlig. Forskjellen mellom deres og klassekameratenes prestasjoner økte etter hvert som tekstmengden økte, og lesing og skriving ble mer brukt til å tilegne seg kunnskap. De måtte med dette også legge inn stadig flere ressurser for å skjule sine vansker.

Vi ser ut fra disse studiene at det er mer bak problemet lese- og skrivevansker enn å ha problemer med å lese og skrive. Disse vanskene fører også med seg sekundære vansker. Mange får lav faglig selvoppfatning og kan føle seg dumme. Dette vil føre til at de bruker strategier for å unngå situasjoner som krever lesing og skriving, kompensere for vanskene sine eller avlede oppmerksomhet.

Dette er retrospektive studier, hvor informantene var voksne personer som fortalte om sin skoletid. Selv om skolen har forandret seg siden den tid, mener jeg at det er relevante studier, siden elever med lese- og skrivevansker også kan føle det samme om vanskene sine i dagens skole.

### **Selvoppfatning**

*Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv . Slik har begrepet selvoppfatning mange aspekter og kan brukes i ulike betydninger. Begrepet kan derfor best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s 75).*

Selvoppfatning kan altså forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons vurdering, oppfatning og forventninger i forhold til seg selv.

Skaalvik og Skaalvik (2005) peker på at de oppfatninger en person har om seg selv, har sine røtter i tidligere erfaringer og hvordan disse har blitt tolket og forstått. Dette er subjektive oppfatninger som ikke trenger å stemme med hvordan andre oppfatter personen. Likevel er det de subjektive oppfatningene en person har om seg selv som spiller inn på følelsene, motivene og atferden til vedkommende. Vi har en oppfatning av oss selv på forskjellige områder. En kan ha en positiv selvoppfatning på ett område, mens selvoppfatningen er dårligere på et annet område. Slike oppfatninger har man på alle områder hvor mang har gjort erfaringer. Eksempler på ulike selvoppfatninger er

fysisk selvoppfatning, sosial selvoppfatning, intellektuell og akademisk selvoppfatning, emosjonell selvoppfatning og moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning. Elever med lese- og skrivevansker vil i skolen stå i fare for å utvikle en negativ akademisk selvoppfatning.

Selvoppfatningen kan være både spesifikk og generell (Skaalvik og Skaalvik, 2005). En elev som gjør det dårlig i et fag på skolen, behøver ikke nødvendigvis å ha en generell lav akademisk selvoppfatning. Den negative oppfatningen kan være avgrenset til et spesifikt fag.

En elevs selvoppfatning har flere dimensjoner. En elev har oppfatningen av hvordan han er, den *reelle selvoppfatningen*, og hvordan han ønsker å være, den *ideelle selvoppfatningen*. Eleven vil også ha en oppfatning av hvordan andre ser på ham. Dette kalles *persepsjon av andres vurdering*. Den ideelle selvoppfatningen kan påvirke den reelle selvoppfatningen. Hvis en elev har en reell selvoppfatning som er langt i fra den ideelle selvoppfatningen, vil dette påvirke elevens selvvurdering. Den ideelle selvoppfatningen vil fungere som et mål som eleven vurderer seg selv i forhold til (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Lav faglig selvoppfatning kan også føre med seg uheldige konsekvenser. Dette kan være angst og stress i situasjoner hvor en skal prestere og lære (Covington, 1992 i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Det har blitt utviklet to forskertradisjoner innen området faglig selvoppfatning. Disse kalles selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Noen sentrale teoretikere innen disse tradisjonene er Bandura, Covington og Rosenberg. Selvvurderingstradisjonen legger vekt på det affektive, mens forventningstradisjonen har fokus på det kognitive. Disse to tradisjonene forklarer ulike aspekter ved selvoppfatningen, men de vil på noen områder overlape hverandre (Skaalvik, 1999).

### **Forventningstradisjonen**

Forventning om mestring er forankret i sosial kognitiv teori (Bandura, 1986,1997).

Teorien går ut på at mennesket er et selvreflekterende og selvregulerende vesen. Vi bidrar til å skape vår egen fremtid. Vi er ikke et produkt av miljøet.

Forventningstradisjonen går ut på elevenes forventninger om å klare en oppgave. Det handler ikke om hvor flink elevene er, men *om* de mestrer oppgaven (Skaalvik og Skaalvik,2005). Innenfor forventningstradisjonen er Bandura den teoretikeren som har vært mest innflytelsesrik. I følge Bandura er forventningen om å mestre oppgaver sentral i selvoppfatningen:

*Selvoppfatning er en persons forventning om å kunne utføre en bestemt handling* (Bandura, 1986 i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

### **Banduras teori om mestring (self-efficacy)**

Bandura regner de autentiske mestringserfaringene som den viktigste kilden til forventninger om mestring. Bandura skiller mellom forventninger om mestring (efficacy expectations) og personens forventninger om hva som skjer om han greier en oppgave (outcome expectations). I følge Bandura (1990, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) må outcome expectations ses i relasjon til hva som er elevens mål med en handling. Hvis målet er å få en premie eller ros, vil forventningen om å få dette være betydelig for elevens motivasjon til å utføre denne handlingen. I en slik situasjon vil ikke forventning om å mestre oppgaven være nok til å utløse handlingen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Forventninger om mestring har i følge Bandura (i Skaalvik og Skaalvik,2005) betydning for atferd, motivasjon og tankemønster. Disse forventningene vil være bestemmende for valg av aktiviteter, samt innsats og utholdenhet (Pajares og Miller, 1995, Pajares, 1997 i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Bandura ser også på hvordan elevenes forskjellige måter å betrakte evner, virker inn på deres mestringsforventninger. Hos en elev som ser på evner som noe de skaffer seg gjennom innsats, og å gjøre feil som noe som hører med i en læringsprosess, vil ikke disse feilene virke inn på mestringsforventningene. Det vil de derimot gjøre om de ser på evnene sine som stabile. De kan da lettere gi opp. De selvregulerende mekanismene som styrer beslutninger i læringsprosessen påvirkes med andre ord av hvordan en elev

ser på evner (Bandura, 1990 i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I følge Bandura (2006) er et hovedmål i skolen å få elevene til å være agent i sitt eget liv (human agency). Skolen skal da utstyre elevene med selvregulerende evner, selvoppfatning og intellektuelle ferdigheter. Når elever er agent i sitt eget liv, tar de ansvar for livet sitt.

Bandura (1977,1981,1986,1997 i Skaalvik og Skaalvik,2005) ser på fire hovedkilder forventning om mestring. Dette er mestings erfaringer, verbal overtalelse, andres eksempler og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

Både selvvurderingstradisjoen og forventningstradisjonen ser på *mestings erfaringer* som viktig. Dette er de tidligere erfaringene en har med å mestre tilsvarende oppgaver som en skal utføre. Bandura ser på mestings erfaringene som de viktigste kildene til forventning om mestring. Hvis en elev mestrer noe han ikke har mestret tidligere, vil forventningen om mestring øke. Dette gjelder spesielt om han har anstrengt seg (Bandura,1977 i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Om man tidligere har opplevd å mislykkes med like oppgaver, vil ikke forventningen om å lykkes være like høy som om man har lykkes tidligere.

*Andres eksempler.* Om personer man sammenligner seg med, har greid å utføre den gjeldende oppgaven, er det lettere å tro at en selv kan klare det samme. Dette kan også virke motsatt. Om en person man sammenligner seg med ikke mestrer en oppgave, kan man få mindre forventninger om å mestre den samme oppgaven (Bandura, 1986).

*Verbal overbevisning*, som oppmuntring og støtte fra andre. Denne overtalelsen blir brukt for å motivere elever som usikre på om de vil mestre en oppgave. Forventning om mestring vil styrkes dersom overtalelsen fører til økt innsats og mestings erfaring. Om økt innsats resulterer i feiling, vil tilliten til lærerens vurdering svekkes. Oppmuntring bør brukes kun når økt innsats fører til store muligheter for mestring i løpet av kort tid, for å unngå å skape urealistiske forventninger (Bandura, 1986).

*Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* oppstår ved lav forventning om å mestre en oppgave. Dette kan være angst eller hjertebank. Disse signaliserer til oss at vi ikke mestrer oppgaven. Hvis en elev opplever dette, vil han tenke ut hvordan han skal kunne

forsvare seg, noe som fører til at det blir mindre energi igjen til å løse oppgaven (Bandura, 1997).

### **Selvvurderingstradisjonen**

Selvvurderingstradisjonen fokuserer på hvordan vi vurderer oss selv og emosjonelle forhold ved selvvurderingen. Begrepet selvverd brukes om den generelle selvvurderingen, mens begrepet selvvurdering brukes om selvpoppfatningen på bestemte områder. Et viktig aspekt ved selvpoppfatningen er hvordan en person verdsetter seg selv. Det vil være en subjektivt ubehagelig tilstand å ha lavt selvverd eller å verdsette seg selv lavt (Kaplan, 1980 i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Selvverdet påvirker den mentale helsen og livskvaliteten. Individuer som har lavt selvverd har oftere symptomer som angst, depresjon, hodepine, magesmerter og søvnløshet. Det blir da i pedagogisk sammenheng etisk anliggende å legge til rette situasjonene slik at elevens selvverd kan bevares og utvikles (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Selvverd handler om å godta seg selv, og kunne se sine sterke og svake sider, og å respektere seg selv uavhengig av umiddelbare ytre hendelser.

Selvverdet vårt dannes av vurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder. Det varierer fra person til person hvilke områder som betyr mest. Hva miljøet anser som viktig, og konteksten personen befinner seg i, er med på å avgjøre dette.

### **Kilder til selvvurdering og selvverd**

I følge Rosenberg (1979) er det fire prinsipper som forklarer hvordan selvvurderingen påvirkes: andres vurderinger, sosial sammenlikning, selvattribusjon, og psykologisk sentralitet.

*Andres vurderinger*. Vi er som mennesker sosiale vesener som samhandler med mennesker rundt oss. Hva de andre synes om oss, eller hva vi tror andre synes om oss, påvirker hvordan vi ser på oss selv. Sullivans (1974, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) begrep *signifikante andre* er sentralt i dette perspektivet. Signifikante andre er personer som er viktige for eleven. Dette kan være foreldre, søsken, venner, skolekamerater eller lærere. Disse får stor betydning i elevens utvikling av elevens selvpoppfatning.

*Sosial sammenligning.* Vi sammenligner oss med mennesker rundt oss. Disse menneskene kalles referansegrupper eller referansepersoner. På skolen vil dette være medelevene. Om sammenligningen er på et område som betyr mye, vil dette påvirke selvverdet mer enn hvis man sammenligner seg med andre på et område man ikke ser på som særlig viktig (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

*Selvattribusjon* handler om hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd.

Vår selvvurdering og mestringsforventning påvirkes av hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd. Vi kan skille mellom internal og eksternal attribusjon. Ved internal attribusjon tilskrives resultatene noe ved en selv. Dette kan være for eksempel innsats eller evner. Hvis resultatene tilskrives noe utenfor en selv, er det snakk om eksternal attribusjon. Eksempler på dette er flaks, undervisningskvalitet eller vanskegraden på en oppgave. Videre skilles det mellom det som er kontrollerbart og det som ikke er kontrollerbart. Vi kan kontrollere strategiene og innsatsen vår. Det vi derimot ikke kan kontrollere, er om undervisningen er god eller dårlig, flaks, dagsform og evner. Det vil i følge Stipek (1988, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) være heldigst for eleven å attribuere til innsats eller strategi. Hvis man attribuerer til en kontrollerbar årsak, kan troen på mestring opprettholdes selv om man mislykkes med noe. Å attribuere til evner, ses derimot på som meget uheldig. Dette kan føre til at eleven gir opp og utvikler lav akademisk selvvurdering og et lavt selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

*Psykologisk sentralitet.* Selvoppfatningen blir bygd opp av mange komponenter.

Miljøet kan påvirke selvoppfatningen, men det er ikke alt som påvirker oss like mye. Hvilke komponenter som påvirker mest, avhenger av hva som er viktigst for oss. De områdene som vi og samfunnet rundt oss verdsetter høyest, er psykologisk sentrale områder. Dersom en person vier tiden sin til idrett, vil idrettsresultatene påvirke selvverdet hans mer enn resultater på områder han ser på som mindre viktige.

## **Covingtons teori om selvverd**

Covington og Beery (1976, s.5) definerer selvverd på denne måten: *Self worth is the individual's evaluate appraisal of himself*. Denne definisjonen sier at selvverd er individets vurderte bedømmelse av seg selv. Covington (i Skaalvik og Skaalvik, 2005) er opptatt av hva som kan true elevenes selvverd, og om dette kan få konsekvenser for skolearbeidet. Covingtons teori om selvverd går ut på at elevene vil beskytte selvverdet sitt dersom det blir truet, og at de må verdsette seg selv.

I følge Covington (1984) er personlig suksess og gode prestasjoner en avgjørende faktor for selvverd og anerkjennelse. Dette gjelder spesielt i det vesteuropeiske og amerikanske samfunnet. Covington (i Skaalvik og Skaalvik, 2005) refererer til forskning som viser at det som ses på som den viktigste faktoren for å oppnå suksess, er evner. Denne tendensen blir også større jo eldre elevene blir. Når elevene er yngre, blir innsats sett på som det viktige for å lykkes. Dette endres med alderen. Etter hvert som elevene blir eldre, blir evner sett på som den avgjørende faktoren for å mestre oppgaver. Gode resultater på skolen vil være en indikator på om man har gode evner eller ei. Derfor vil en positiv vurdering av egne evner ha stor betydning for utvikling av selvverd.

Hvis selvverdet vårt blir truet, vil vi prøve å beskytte det. En måte å gjøre dette på, er å senke innsatsen. Noen eksempler på unnskyldninger er sommel, juks, sykdom og urealistiske mål. Covington understreker at beskyttelsesstrategier bare gir en midlertidig beskyttelse og at de vil hemme motivasjonen for læring (ibid).

I selvverdsteorien spiller forventninger en stor rolle. Om elever har liten tro på at de skal lykkes med en oppgave, vil de prøve å minske følgene av den dårlige prestasjonen. Å gjøre liten innsats, vil gjøre det mulig å skylde på innsatsen i stedet for evnene når det kommer til resultatet. Det er her viktig å forstå at høy innsats også føre til økt følelse av selvverd, om dette fører til bedre prestasjoner, og at liten innsats vil på lang sikt gi negative konsekvenser for læring. I følge Covington (i Skaalvik og Skaalvik, 2005) er det verre for oss å mislykkes som følge av dårlige evner enn av mangel på innsats. Man kan derfor sammenligne innsats med et tveegget sverd. Den er positiv hvis man lykkes, men negativ hvis man feiler. Man må yte en viss innsats for å kunne greie de oppgavene en skal, men å yte for høy innsats kan virke negativt om en ikke lykkes, og evnene blir



eneste forklaring på resultatet.

Elevenes forventninger til sin prestasjon kommer av tidligere erfaringer. Om en elev har opplevd å mislykkes gang på gang, vil vedkommende lettere forvente at det skjer igjen. Da vil innsats virke truende. Å ikke gjøre stor innsats, vil holde åpen muligheten til å attribuere resultatet til mangel på innsats (ibid).

Covington (1984, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) viser i en modell hvordan evner både indirekte og direkte kan ha innvirkning på selvverdet. De har indirekte betydning på den måten at om man har gode evner, har man større sjanse til å prestere bra. Evner virker direkte på selvverdet. Om man har gode evner, vil man kunne prestere bra, og dette fører til at eleven får en følelse av å ha gode evner, som igjen fører til en følelse av selvverd. Innsats har også en indirekte betydning for selvverdet fordi økt innsats kan gi bedre prestasjoner.

### **Rosenbergs teori om selektive mekanismer**

Rosenberg (1968) har i sin teori analysert forskjellige metoder personer bruker for å støtte eller beskytte selvverdet. Dette er former for psykologisk selektivitet. Det er få aktiviteter som gjøres oftere enn de vi gjør for å opprettholde, styrke eller beskytte selvverdet (Rosenberg, 1979). Jeg vil presentere fem av de viktigste strategiene.

Rosenberg (1968) mener at vi i høyere grad verdsetter de områdene vi mestrer bra. Det er disse som vil påvirke selvverdet vårt mest. Dette vil føre til at mange verdsetter de områdene de behersker mest (Rosenberg, 1979). For eksempel vil en kunstner verdsette evnen til å male høyere enn fysisk styrke. Dette kalles *selektivt verdivalg*, og er en måte å beskytte selvverdet på. Områder som verdsettes høyt i det miljøet en er i, vil være vanskelig å devaluere, for eksempel å gjøre det bra på skolen.

Et annet område Rosenberg ser på, er det han kaller *selektiv tolking*. Dette er hvordan en person vurderer seg selv. Vi lager egne kriterier når vi skal vurdere for eksempel hvor snill vi er. Andres vurdering kan gjennom selektiv tolking til en grad oppveies (Rosenberg, 1968).

Hvordan en elev vurderer og opplever sine prestasjoner, må ses i relasjon til en standard (Rosenberg 1979). Denne standarden bygger på elevens ideelle selvbilde,

andres vurderinger og tidligere erfaringer. I følge Rosenberg (1968) vil de fleste velge en standard som ses som oppnåelig. Hva som ses på som oppnåelig, defineres blant annet av de rundt. Hvis det ikke forventes så mye av en elev, vil han justere sin standard etter dette. Dette kan være et problem hos elever med lærevansker. Det forventes ofte mindre av dem enn det de egentlig er i stand til å gjøre, noe som vil påvirke aspirasjonsnivået deres. Dette kalles *selektivt valg av standard*.

*Selektivt valg av referansegruppe.* Rosenberg (I Skaalvik og Skaalvik, 2005) peker på at vi til en viss grad kan velge hvem som blir våre viktige andre, og vi vil velge personer som vurderer oss positivt for å beskytte selvet vårt. Men det er ikke i alle situasjoner vi har friheten til å velge. Vi kan for eksempel ikke velge foreldre, søsken, skoleklasse eller lærer. I skolen er klassen elevens sammenligningsgruppe. Eleven kan velge å sammenligne seg med elever som er på linje med ham selv i prestasjonsnivå (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

*Selektivt valg av situasjoner og aktiviteter.* Rosenberg (1968) sier at vi vil velge situasjoner hvor vi blir vurdert positivt fremfor situasjoner hvor vi blir vurdert negativt så langt dette er mulig. Rosenberg bruker valg av yrke som eksempel på hvor vi kan velge hvor vi forventer å gjøre det godt. Det vil være lettere for voksne enn for barn å velge bort situasjoner hvor de forventer negativ vurdering (Rosenberg, 1979).

## 2.3 Tilpasset opplæring

*Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten (Opplæringens formål (§ 1-2)).*

Tilpasset opplæring er en viktig forutsetning for en inkluderende opplæring for alle og for likeverd. Tilpasset opplæring skal sikre positivt selvverd.

Tilpasset opplæring var et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet fra 2006. Det presiseres i forordet i Læreplanverket for Kunnskapsløftet at det skal tas hensyn til at de er ulike, og dette skal gjøres innenfor rammene av fellesskapet. Prinsippet om tilpasset opplæring kan spores helt tilbake til Normalplanen i 1939, og det er tydelige spor av ideologien i mønsterplanen av 1974, Mønsterplanen av 1987 og Læreplanen av 1997 (Moen et al., 2008).

I forordet til Læreplanverket for Kunnskapsløftet står det:

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

I følge Opplæringsloven §5, har elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, rett på spesialundervisning. Når det gjelder elever med dysleksi, kan vi si at det grovt sett finnes to hovedtyper tiltak: trene opp lese- og skriveferdighetene og kompensere for manglende lese- og skriveferdigheter. Disse tiltakene bør gå hånd i hånd. Det kreves mye trening for å utvikle lese- og skriveferdigheter, men man må også unngå å miste viktig lærdom i andre fag. Her kan det være like viktig å bruke kompensatoriske tiltak som for eksempel rettskrivingsprogram, lydbøker, opplesing av oppgavetekst og forlenget tid på eksamen. I det pedagogiske arbeidet skal man ha som mål å skape meningsfylte lesesituasjoner som oppleves som verdifulle av elevene, og som har personlig signifikans (Høien og Lundberg, 2000).

Hvis undervisningen ikke tilpasses den enkeltes læreforutsetninger, interesser og behov, kan dette gå utover mestringserfaringene deres, og videre føre til at de ikke forventer å mestre. Som nevnt tidligere, hevder Bandura (2006) at lave forventninger

om mestring kan føre til at elevene yter lavere innsats, gir letter opp, og kan få psykosomatiske plager.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) gjelder dette både oppgaver, arbeidsform, krav til konsentrasjon og selvstendighet, og vurdering av individuelle mål og oppgaver. Lærerens oppgave blir da å tilrettelegge slik at alle elever opplever mestring knyttet til konkret lærestoff og oppgaver. For at alle skal få mestringsopplevelser, må læreren finne ut hva eleven mestrer på egenhånd (elevens mestringszone) og hva eleven klarer med støtte, hjelp og veiledning (elevens nærmeste utviklingszone). Dette er meget viktig, siden det varierer fra elev til elev.

Som nevnt tidligere, er klassen en viktig referansegruppe. Ikke alle elevene vil forvente å lykkes når de sammenlikner seg med de andre elevene i klassen. Det er store variasjoner når det gjelder hvor bra elevene gjør det. Hvis det ikke legges til rette for den enkelte elevs ferdigheter, vil de svakeste bli fratatt muligheten til å oppleve mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I følge Covington (1984) kan elevene attribuere til evner hvis nederlag gjentas ofte, noe som fører til at selverdet trues. Når dette skjer, kan elevene ta i bruk beskyttelsesstrategier, som for eksempel lav innsats. På denne måten kan elevene attribuere det dårlige resultatet til noe de kan kontrollere selv, men det vil også hindre elevene i å lykkes. På lang sikt kan selvbeskyttende strategier føre til lært hjelpeløshet, noe som vil være svært uheldig for eleven (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

En inkluderende skole skal oppfylle flere kriterier. Vi skiller mellom tre typer kriterier. Dette er prosesskriterier, rammekriterier, og opplevelseskriterier. Prosesskriteriene handler om organisering og gjennomføring av undervisning. Skolens rammer avgjør hvilket tilbud skolen har til elevene. Blant de viktigste prosesskriteriene er tilpasset opplæring. Rammekriteriene dreier seg om rammevilkårene skolen arbeider innenfor. Hvilke rammekriterier skolen har, avgjør hvilke muligheter og begrensninger den har for å være inkluderende. For at en skole skal være inkluderende, bør undervisningen tilpasses den enkelte elev. De viktigste rammekriteriene er kompetanse, lærerressurser, økonomi, fysiske forhold, læreplaner, læremidler, og holdninger og verdier i skolen og samfunnet.

Opplevelseskriteriene handler om opplevelsen elevene har av skolen.

Dette innebærer hvordan elevene utvikler motivasjon, mestring, trivsel, selvvverd og hvordan de lærer. Hvordan elevene opplever skolen vil være avhengig av skolens prosesskriterier og rammekriterier (Skaalvik, 2004).

## Kapittel 3

### Metode

#### Problemstilling

I dette kapitlet skal jeg beskrive min forskningsprosess og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt. Min problemstilling er: *Hvordan arbeider skolen for å fremme motivasjon og en positiv selvoppfatning hos elever med lese- og skrivevansker?*

#### Valg av forskningsstrategi

Det er problemstillingen som bestemmer hvilken forskningsmetode en skal bruke. Ut i fra min problemstilling, fant jeg ut at en kvalitativ tilnærming med intervju som metode vil passe til min studie. Problemstillingen bestemmer også valg av informanter. I denne studien er informantene lærere og spesialpedagoger.

Det er viktig at resultatene er troverdige og overførbare. Derfor er det viktig å gjøre rede for fremgangsmåter, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes (Thagaard, 2009).

Kvalitative tilnærminger har blitt forbundet med metoder hvor det er nær kontakt mellom forsker og informanter. På grunn av denne nære kontakten, blir det også en del etiske spørsmål en må stille seg i forskningsprosessen. I kvalitativ forskning er tolking av sosiale fenomener sentralt. Denne tilnærmingen kjennetegnes ved at man bruker et lite utvalg informanter som gir dype og utfyllende beskrivelser. Siden tilnærmingen er preget av fleksibilitet og åpenhet, er den velegnet tilnærming å bruke om man skal forske på et fenomen som er lite forsket på, sensitive emner, eller emner man ikke kjenner så godt. Problemstillingen, metoden, teorien og analysen kan endres etter hvert som forskeren får nye erfaringer og møter utfordringer underveis (Thagaard, 2009).

Forskeren er det viktigste instrumentet i en forskningsprosess. Forskerens interesser avgjør hva som blir temaet og problemstillingen. Ved datainnsamlingen vil spørsmålsformuleringen påvirke hvilke svar en får. Videre vil forskerens holdninger, verdier og egne erfaringer påvirke tolkingen og analysen av materialet (Postholm, 2010). Jeg har gått i klasse med personer som har lese- og skrivevansker, og jeg tror at

dette har vært med å påvirke meg som forsker under forskningsprosessen, selv om jeg har prøvd å være helt objektiv.

### **Intervju**

Jeg har valgt intervju som framgangsmåte når jeg skal samle informasjon om temaet. Dette er en godt egnet metode for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner reflekterer over, og opplever sin situasjon (Thagaard, 2009). Respondenten ses på som en informant som har erfaringer og kunnskap som forskeren ønsker å få innsikt i. Det er denne metoden som må brukes for å få inn den informasjonen som trengs for å kunne se på skolens måte å tilrettelegge for elever med lese og skrivevansker.

Formålet med samtaleintervjuet er å hente inn informasjon. Hvor mange informanter en trenger, avhenger av hvilket formål en har med intervjuet. Hvis man ønsker å få kunnskap om en arbeidsprosess, kan man få god beskrivelse fra en informant, men det vil være tryggest å intervju flere for å få et mest mulig pålitelig bilde (Ringdal, 2009). I min oppgave har jeg brukt 4 informanter fra én skole.

I kvalitative intervjustudier skilles det mellom tre ulike typer intervju. Det ustrukturerte intervjuet forekommer for eksempel ved deltakende observasjon hvor forskeren har som mål å oppnå en forståelse av fenomenet han studerer. Det strukturerte intervjuet er utformet i forkant. Det stilles samme spørsmål til alle informantene. Den siste typen er det semistrukturerte intervjuet. I denne typen intervju er temaene fastlagt, men spørsmålene kan komme i forskjellig rekkefølge, og man kan komme med oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2009).

Jeg har brukt et semistrukturert intervju. Det er ikke like punktlig som et strukturert intervju, samtidig som det er mer rettleidende enn et ustrukturert intervju. Jeg var åpen for at informantene kunne ta opp nye tema underveis, selv om jeg hadde planlagt intervjuet.

## **Teoriens rolle**

Man må bruke teori for å finne frem til data og analyse (Postholm, 2010). Om en ikke har teori, vil oppgaven bli en subjektiv synsing. Vi trenger teori for å begrunne de tolkningene og valgene vi har gjort i en studie. Teorien hjelper oss å skille mellom viktig og uviktig, og gir oss knagger å henge dataene på. Teorien påvirker hele forskningsprosessen, fra formulering av problemstilling til drøfting. Den teorien jeg har brukt i min studie, var egentlig ganske klargjort etter at problemstillingen var formulert. Jeg bruker teorier om lese- og skrivevansker, selvoppfatning, mestring og motivasjon.

## **Generaliseringsproblemer**

Når man bruker en kvalitativ forskningsmetode, kan man ikke snakke om generalisering. Det resultatet jeg fikk på den skolen jeg samlet inn data på, behøver ikke å gjelde for alle andre skoler. Likevel vil personer som leser forskningsrapporten kunne kjenne seg igjen. Vi snakker da om *naturalistisk generalisering og overførbarhet*. Leseren vil oppleve det å lese teksten som nyttig. Selv om ikke alle funnene er likt andre skoler, vil de være relevante. *Teoretisk generalisering* kan også brukes innenfor kvalitativ forskningsmetode. De tolkningene en har kommet fram til i en studie, kan være gyldige i en annen sammenheng. Det en har funnet ut gjennom en studie, kan gi grobunn for videre forskning på området (Thagaard, 2009).

Jeg tror ikke mine funn skiller seg så veldig fra funn på andre skoler. Om lærere fra andre områder i landet leser forskningsrapporten min, tror jeg de vil kjenne seg igjen til en viss grad.

## **3.1 Min forskningsprosess**

### **Valg av informanter**

Jeg ønsket å komme i kontakt med lærere og spesialpedagoger som kunne fortelle meg om hvordan det legges til rette for elever med lese- og skrivevansker. Jeg tenkte at det ville være naturlig å intervju spesialpedagoger. Jeg kontaktet en skole i nærområdet, og fikk positiv respons på min forespørsel om å intervju noen av deres ansatte. Det var fire stykker som sa seg villig til å stille opp, hvor tre av dem hadde spesialpedagogisk bakgrunn. Jeg valgte å intervju lærere fra en og samme skole, og ikke fra forskjellige skoler, fordi jeg på denne måten kunne få et bilde av hvordan flere lærere på en og



samme skole vurderte tilbudet til elever med lese- og skrivevansker. I begynnelsen vurderte jeg å intervju noen av elevene, men for å ikke gjøre oppgaven for omfattende, valgte jeg å intervju kun voksne informanter. En svakhet ved min avgjørelse, vil være at jeg mister elevens syn på temaet. Mer om informantenes bakgrunn kommer jeg tilbake til i empiridelen.

### **Utforming og utprøving av intervjuene**

Før jeg begynte med intervjuguiden, leste jeg om lese- og skrivevansker og de sekundære vanskene som kan oppstå som følge av dette. Jeg leste også om hvordan noen barneskoler legger til rette for elever med lese- og skrivevansker. I følge Postholm (2010) er det en forutsetning for et godt intervju å sette seg grundig inn i det emnet som studeres, før man entrer forskningsfeltet.

Jeg hadde veiledning sammen med flere studenter i gruppe den første tiden. Selv om vi konsentrerte oss om forskjellige skoleslag, hadde vi den samme hensikten med intervjuene våre. Hver gruppe hadde med forslag til spørsmål vi kunne ha med i intervjuguiden, og med hjelp av disse, utformet vi en felles intervjuguide. For å skape tillit til informanten, startet vi med enkle spørsmål som for eksempel yrke og utdanning, og fortsatte etter hvert med spørsmål med egne erfaringer som rommer oppfatninger og opplevelser. For å avrunde intervjuet, avsluttet vi med mer nøytrale spørsmål.

### **Innhold i intervjuene**

En intervjuguide er nødvendig når man skal gjennomføre en intervjustudie. I utformingen av intervjuguiden, fulgte jeg det Dalen (2010) kaller “traktprinsippet”. Dette går ut på at man begynner bredt, og innsnevrer underveis. Jeg begynte å spørre om informantenes arbeidsoppgaver, bakgrunn og spørsmål om skolen. Etter hvert gikk jeg mer inn på spørsmål om mestring og selvoppfatning og hvordan skolen tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker. Jeg avsluttet med å la informantene snakke om noe de følte var viktig å få med. Jeg oppdaget etter det første intervjuet at det var flere ting jeg burde spurt om, men siden jeg utførte alle fire intervjuene rett etter hverandre, ble det ikke tid til å endre noe særlig på intervjuguiden.

## **Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuet ble utprøvd på min samboer før jeg utførte det på informantene mine. Jeg fikk på denne måten et inntrykk av hvordan det skulle bli å være forskeren på stedet. Datainnsamlingen ble gjennomført i løpet av mars måned i 2011. Informantene valgte tid og sted for intervjuene. Alle fire intervjuene ble gjennomført på rektors kontor. Jeg intervjuet informantene rett etter hverandre. Dette gjorde at jeg fikk mindre mulighet til å endre på intervjuene, siden tiden ikke strakk til. I følge Kvale (1997), er de første minuttene i et intervju avgjørende for den videre relasjonen mellom informant og forsker. Dette tenkte jeg på før hvert intervju.

Før jeg begynte å stille spørsmål, fortalte jeg litt om studien, og forklarte at jeg skulle bruke en diktafon til å ta opp intervjuet, men at dette ville bli slettet etter at jeg hadde transkribert det vi hadde snakket om. Jeg forklarte også at verken deres navn eller navnet på skolen ville bli brukt. Informantene fikk også muligheten til å stille spørsmål om det var noe de lurte på. Jeg valgte å ikke notere underveis, for å få konsentrere meg mest mulig om det som ble sagt. Etter endt intervju spurte jeg om informantene ville tilføye noe de følte var viktig å få med i studien, før jeg takket for at de var så hjelpsomme som stilte opp.

## **Bearbeiding av intervjuene**

Intervjuene ble tatt opp på en diktafon. Da jeg hadde gjennomført alle intervjuene, førte jeg over lydfilene på en datamaskin, og transkriberte dem ett etter ett. Etter fullført transkribering, ble intervjuene slettet. Hver informant fikk fiktive navn, noe som gjorde at de ble anonymisert. Etter transkriberingen hadde jeg 23 Sider intervjumateriale.

## **Analyser**

Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Her tolkes intervjutekster gjennom en dialog mellom forsker og tekst. Ved å tolke informantenes ytringer, kan man finne hva teksten formidler. Fortolkingen skjer ved at man finner en dypere mening enn det man ser første gang man leser gjennom teksten (Thagaard, 2009).

Jeg begynte jobben med datamaterialet med å lese gjennom alle transkriberingene, for så å trekke ut det jeg mente kunne brukes i oppgaven. Jeg brukte det som kalles temasentrert analyse. Dette vil si at jeg markerte alt som var relevant for problemstillingen, og slettet det som ikke hadde betydning. Når en bruker denne

metoden, er det viktig å ikke miste det helhetlige perspektivet (Thagaard, 2009). For å ikke miste viktig informasjon, har jeg ofte gått tilbake til det opprinnelige datamaterialet.

Deretter utførte jeg det Kvale og Brinkmann (2010) kaller en meningsfortetting. Jeg forkortet informantenes uttalelser til enklere formuleringer, hvor jeg gjenga den umiddelbare meningen med få ord.

Jeg delte stoffet opp i fire hovedkategorier; rammefaktorer, opplæringens innhold og organisering, hvordan elevens selvoppfatning og motivasjon for faglig innsats blir ivarettatt i undervisningen, og informantenes vurdering av skoletilbudet. Jeg ordnet underkategorier under hver av hovedkategoriene. For å få frem hva informantene mente, brukte jeg en del sitater.

### **3.2 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet og validitet er viktig for en studies kvalitet. Disse begrepene blir ofte brukt i kvantitativ forskning, og flere har hevdet at man bør bruke andre begreper i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009).

Et annet begrep for validitet, er gyldighet. Validitet er knyttet til gyldigheten av tolkingen av dataene. For å styrke validiteten, kan man stille seg kritiske spørsmål om tolkningene og analyseprosessen (Thagaard, 2009). Jeg så hele tiden etter alternative tolkninger, og brukte sitater for å begrunne de tolkningene jeg landet på.

Reliabilitet kan også kalles nøyaktighet. Ville en annen forsker kommet fram til det samme resultatet om han gjorde den samme studien? På grunn av små utvalg, forskerens forforståelse, og relasjonen mellom forsker og informant, vil man ikke få det samme resultatet dersom man gjennomførte en kvalitativ studie på nytt. Det er derfor viktig at man beskriver sin framgangsmåte så detaljert som mulig, og argumenterer for sine valg underveis. Dette vil styrke reliabiliteten. I metoddelen min går jeg grundig gjennom hvordan jeg har jobbet, noe som vil styrke reliabiliteten i oppgaven min.

### **3.3 Forskerens rolle**

Det er viktig for forskeren å være klar over sin rolle i forskningssituasjonen. Forskerens rolle vil endres etter hvert gjennom de ulike faser av prosjektet. Etter at intervjuet har blitt gjennomført og man kommer til analysefasen, vil det direkte forholdet mellom forsker og informant endres til et indirekte forhold. I denne fasen er informantens muligheter for kontroll sterkt redusert. Her får forskeren et ansvar for å ta vare på informantens perspektiv.

Når prosjektet skal presenteres har forskeren ansvar for å få teksten best mulig. Å overbevise leseren om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte er forskerens oppgave. Dette handler om forskningens reliabilitet. Som nevnt ovenfor handler reliabilitet om hvor nøyaktig en forskning er. Forskeren må redegjøre for hvilken betydning erfaringer i felten har hatt for de dataene forskeren har endt opp med og hvilke relasjoner han eller hun har hatt til informant(ene). Forskeren bør også gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger for å få prosjektet så gyldig som mulig (Thagaard, 2009).

Forskeren skal møte informantene med et åpent sinn, ikke et tomt hode. Dette noe innebærer at forskeren skal gjøre seg bevisst og klargjøre sin forforståelse for både seg selv og andre (Malinowski, 1922; Fetterman, 1998, i Postholm, 2010).

### **3.4 Etske vurderinger**

Under en forskningsprosess må man alltid ha etiske betraktninger i bakhodet. Når man jobber med mennesker, er dette spesielt viktig. Informantene har rett til å få vite om eventuelle byrder deres informantrolle fører med seg, og de må få vite hva de går til (Postholm, 2010). Jeg fortalte muntlig til informantene hva studien handlet om, og hva det medførte å delta. Jeg meldte mitt prosjekt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) før jeg begynte med intervjuene (Vedlegg 1). Alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes (NESH, 2006).

Gjennom hele forskningsprosessen vil man møte etiske dilemmaer. Det er mange punkter man må ta hensyn til som forsker. Når man skal velge problemstilling må man tenke over temaet man skal velge. Er temaet for privat eller sårbart til å brukes til

forskning? Ved datainnsamling kommer man også innom etiske vurderinger. Informert samtykke innebærer at informantene må informeres om hva som skal foregå gjennom forskningen, og hva som er prosjektets målsetninger. En informant kan trekke seg ut av prosjektet når som helst om vedkommende ønsker dette. Ved intervjusamtaler må man vurdere hvor personlige og nærgående spørsmål som kan spørres. Å ha respekt for informantens grenser er viktig. Informanten skal ikke på noe vis bli skadet som følge av prosjektet (Thagaard, 2009).

Hvis jeg skulle brukt elevene som informanter i dette prosjektet, kunne jeg komme inn på et sårbart tema for dem, siden de kan føle at det er vanskelig å prate om sine vansker. I dette tilfellet er det lærerne som skal brukes som informanter, og ikke elevene, men man blir ikke dermed tatt bort fra ansvaret for å vurdere om intervjuet blir for personlig og sårt. Lærerne kan oppleve det som vanskelig å arbeide med elever som har faglige vansker, og det kan være sårt å ta opp dette. Det er derfor viktig å gjøre de klar over at alt det de sier ikke skal kunne føres tilbake til dem, og at de har rett til å trekke seg ut på hvilket som helst tidspunkt av prosjektet.

Siden alle spørsmålene omhandler skolen som helhet, ville de ikke komme i fare for å bryte taushetsplikten. Det var likevel viktig å informere informantene om at de ville bli anonymisert, så de kunne føle seg trygge og tørre å si alt de tenkte.

## **Kapittel 4**

### **Presentasjon av data**

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene. I min oppgave har jeg søkt å få informasjon om hvordan skolen tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker, og hvordan lærerne og spesialpedagogene vurderer det som blir gjort for disse elevene.

I første del vil jeg presentere hvilke vilkår lærerne og spesialpedagogene jobber under. Dette går under overskriften “rammefaktorer”, som er muligheter og begrensninger i det spesialpedagogiske arbeidet. I neste del, ”opplæringens innhold og organisering” tar jeg for meg organiseringen og innholdet i undervisningen av elevene med lese- og skrivevansker. Videre gjør jeg rede for hva informantene forteller blir gjort for å ivareta elevenes selvoppfatning og motivasjon for faglig innsats i undervisningen. Til slutt presenterer jeg informantenes vurdering av skoletilbudet. Jeg vil starte med å presentere informantene og skolen de jobber på.

#### **Informantene**

Alle informantene jobber på samme skole. Jeg valgte å ha informanter fra en og samme skole, siden dette vil gi et mer helhetlig inntrykk av denne skolen. Ut i fra intervjuene viser informantene at det er høy trivsel på arbeidsplassen. Selv om det til tider ikke strekker til med tid og ressurser, er de motiverte til å stå på for elevenes beste, og å gjøre det de kan for å fremme motivasjon og selvoppfatning hos elevene med lese- og skrivevansker.

**Viggo** er i aldersgruppen 40-50 år. Han jobber i ressursteam som administrerer spesialundervisning og gir råd til elever og foreldre, samt bistår med oppmeldinger og lignende. Han har jobbet på denne skolen i 13 år. Han har mest spesialundervisning, men han har også klasser innimellom. Det er ikke i hovedsak lese- og skrivevansker han jobber med, men med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Sosiale og emosjonelle vansker kan i noen tilfeller være et sekundærsymptom av lese- og skrivevansker.

**Terje** er i aldersgruppen 25-35. Han har mastergrad i spesialpedagogikk og har tatt

etterutdanning som leserettleder gjennom kommunen. I forbindelse med utdanningen sin, har han også tatt LOGOS-sertifiseringen, og kan derfor kartlegge elever med lese- og skrivevansker. Han har jobbet som spesialpedagog i 4 år.

**Silje** er i aldersgruppen 60-70. Hun begynte sin karriere på spesialskole den tiden det var statlige spesialskoler. Senere tok hun lærerutdanning og var rettleder i spesialpedagogikk og lignende i kommunen. Deretter hadde hun vanlige klasser. Hun har også tatt spesialpedagogikk og RLE som fag, samt en del kurs over tid. Silje jobber i ressursteamet sammen med Viggo.

**Kari** er også i aldersgruppen 60-70. Hun har jobbet i skolen i 41 år. Å jobbe med elever med lese- og skrivevansker er ikke hennes hovedområde, men nå har hun en liten gruppe med elever med forskjellige vansker.

Av informantene er det bare 3 som har spesialpedagogisk utdanning. Den fjerde har likevel lang erfaring som lærer, da hun har jobbet i skolen i 41 år. Det er stor forskjell på hvor lang erfaring informantene har. Spranget er fra 4 år til over 40 år. Bare to av informantene har lese- og skrivevansker som hovedområde, men alle har jobbet med elever som har disse vanskene. Den ene av informantene har bare jobbet litt med disse elevene, og har nå en gruppe hun underviser. To av informantene jobber også i skolens ressursteam. Ressursteamet arbeider med og for barn som har spesielle behov. Det har som oppgave å hjelpe til med skriving av individuelle læreplaner (IOP), legge til rette spesialpedagogiske tiltak, vise saker videre i systemet og å hjelpe lærerne med spesialpedagogiske saker.

### **Skolen**

Jeg har tidligere vist til at de fire informantene jobber på samme skole, og at de synes å trives på arbeidsplassen sin, og mener at arbeidsmiljøet er bra.

På skolen er det ca 10% av elevmassen som har spesielle behov, mot 8% på landsbasis. Det er store variasjoner når det gjelder hvor mye hjelp disse elevene trenger. Det er fra de som har en halvtime med logopedi til de som har ganske store innsatser, som har vernepleiere, og som er multifunksjonshemmet.

## 4.1 Rammefaktorer

Rammefaktorer er rammevilkår skolen arbeider innenfor som kan gi både muligheter og begrensninger for tilpasset undervisning. Noen eksempler på viktige rammefaktorer er lærerressurser, økonomi, fysiske forhold, kompetanse, læremidler, holdninger og verdier i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

### **Pedagogiske og økonomiske ressurser**

Om elevene skal få en bra tilpasset skolehverdag, er det viktig med pedagogiske ressurser. Skolen bør ha personale med kompetanse i lese- og skrivevansker hvis den skal kunne imøtekomme prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering. Personalet må også vite hvordan dette kan forebygges og avhjelpes. Det er ikke bra nok å sette inn lærere eller assistenter uten kompetanse og kunnskap om lese- og skrivevansker. Elevene vil ikke få dekt behovene sine ved hjelp av ufaglærte. Skolen har skolen lærerkompetanse, men på grunn av manglende tid, strekker de ikke til over alt.

Til tross for at det spesialpedagogiske arbeidet er en viktig forutsetning for å kunne skape en god skole for alle, kan det bli nedprioritert om det er knappe økonomiske ressurser. Under intervjuene kom det frem at økonomiske ressurser er mangelvare.

Skolen får utdelt en pengepott fra kommunen, som den selv skal fordele ut over forskjellige områder på skolen. Økonomien er som regel veldig stram på skolene, så det kan være en utfordring for ledelsen på skolen å fordele pengene på en måte som er rettferdig. Et resultat av dette, er ofte at de ikke har råd til å ansette spesialpedagoger eller lærere, og må heller ansette ufaglærte assistenter. Som nevnt ovenfor, vil dette påvirke elevene.

Informantene i utvalget forteller at det ofte blir brukt assistenter til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker. Dette ses på som et problem, men for å få økonomien til å gå rundt, er mange skoler nødt til å gjøre det på denne måten. Informantene gir klart uttrykk for at de ikke er fornøyd med en praksis hvor assistenter blir satt til å gjøre spesialpedagogisk arbeid. Samtidig gir de uttrykk for at mange assistenter gjør en god jobb.



*En lærer som ikke har kompetanse nok, han kjører bare på med lesetrening, og da føler ikke eleven at det er noe mestring i det hele tatt kontra det du får med en som er god til å kartlegge og se litt spesifikt på hvor problemene er. Da får han hjelp og ser utvikling ganske tydelig .(Terje)*

*Ja, vi har litt for lite ressurser vi kan bruke...og så har vi mange assistenter som gjør en kjempegod jobb. Så de går inn da..de har veldig utfordrende jobber..For de skal jo inn der det virkelig trengs! (Silje)*

Skolen tilbyr videre- og etterutdanning for sine ansatte. Men på grunn av manglende ressurser, er det ikke alltid at de får bruke utdanningene sine i praksis. Terje ser på dette som meget kritisk.

*Det ene slår i hjel det andre, egentlig. Vi får ta videre- og etterutdanning, men vi får ikke bruke det. Og det er ikke godt nok i det hele tatt. Og det er slik generelt på kommunen altså. Det høres kritisk ut, men det er det! For jeg er veldig opptatt av det. Og jeg mener at det på mange måter bryter loven .(Terje)*

Skolen også nødt til å slå sammen grupper med elever som har forskjellige vansker.

*Det er et ressursspørsmål..vi sliter..det er lite penger, så vi må slå sammen grupper. Vi må ha forskjellige vansker innenfor de samme veggene. Det er en utfordring, for ikke å si bortimot umulig! Men jeg tror kanskje denne skolen er flink til det,da..(Terje)*

*Jeg syns det er veldig vanskelig at en skal være nødt til å plukke ut grupper på mellom 6 og 8 stykker med fem-seks forskjellige vansker, og så skal jeg drive spesialundervisning. Det er slik det blir praktisert på grunn av for lite penger. (Terje)*

Å praktisere god spesialundervisning under slike rammer er nesten umulig, men det kan være eneste alternativ om økonomien ikke tillater rene grupper for de forskjellige vanskene.

Kari forteller at ressurstilgangen blir mindre etter hvert som elevene blir eldre.

*Det kan jeg oppleve som litt tøft. Det er når elevene kommer lenger opp i klassene at det blir større grupper. Og når man tenker på at forskjellen mellom ungene blir større og større til gamlere de blir, så skulle det ikke blitt mindre ressurstilgang etter hvert som de blir eldre. Men det blir det. Og da blir det jo spørsmål om å få flere ressurser, men det er et spetakkel å få tak i ressursene. (Kari)*

Dette er svært uheldig, siden forskjellen på elevene bare øker etter hvert som de blir eldre. Som vi ser tidligere i presentasjonen, er det ikke alltid vanskene blir oppdaget så tidlig som ønsket. Hvis kartlegging og tilrettelegging må finne sted lenger opp i klassene, kan de risikere å få mindre ressurser enn hvis dette hadde skjedd i tidligere år. Men her kommer vi til de økonomiske ressursene igjen. Å prioritere riktig når det gjelder hvor disse skal brukes, er ikke så lett. Noen vil alltid komme utenfor.

### **Fysiske rammer**

De fysiske rammene er også med på å skape begrensninger og muligheter i undervisningen. Silje forteller at det er ikke på sitt beste når det gjelder romfordeling til spesialundervisningen, og hun mener at det går bort en del tid på å lete etter ledige rom og utstyr.

*Jeg ville hatt et kontor. Dette hadde jeg før. Det har vi nå også, men det brukes til elevundervisning. Og i forbindelse med kontoret, ville jeg hatt et undervisningsrom, hvor jeg kunne hatt alt utstyret vi hadde trengt, så vi hadde sluppet å sprunget å lete etter ledig rom og utstyret elevene trenger. Nå har jeg ikke det samme rommet til undervisning hver time, ikke hver dag en gang. Jeg synes det er stressende. (Silje)*

Når det gjelder hjelpemidler, forteller Silje at de har det som trengs. Hun synes likevel det er vanskelig å si om elevene er fornøyde. Siden jeg ikke intervjuer elevene selv, er det vanskelig å få fatt i hva de mener om denne saken.

*Jeg synes vi har hjelpemidlene vi ønsker oss, men det er vanskelig å vurdere seg selv, det er skolen og brukerne som egentlig skulle sagt noe. (Silje)*

### **Holdninger og verdier**

Hvilke holdninger lærere og spesialpedagoger har, vil påvirke skolehverdagen for elevene. Det er viktig å se at elevene har ulike behov, og gjør sitt for at alle skal få det de har krav på av hjelp og undervisning. Dette er faktisk en plikt de har. Noen skoler kan likevel ikke forbedre sin situasjon på grunn av dårlig økonomi.

Informantene gir uttrykk for at de synes det er meget viktig å se den enkelte eleven, og tilfredsstille dens behov. Kari er veldig klar på at det er eleven som skal stå i sentrum.

*Eleven i sentrum, eleven i sentrum, eleven i sentrum! Men om teori og praksis harmonerer like godt hver dag. Det kan diskuteres. (Kari)*

Selv om målet er at eleven skal være i sentrum, er det ikke sikkert dette blir praktisert like bra hele tiden. I skolehverdagen er det mye som skal gjøres. Hva som skal gjøres først og sist, er ikke alltid like lett å bestemme. Det kan faktisk hende at det ikke er tid til å komme gjennom lista over ting som bør gjøres. Informantene er enige om at tiden ikke strekker til. Mer tid er et ønske som går igjen i alle intervjuene. Det ble fortalt at det var vanskelig å la alle få den hjelp de hadde rett til. De må avgjøre hvor behovet var størst, og la resten vente, eventuelt til PPT kunne hjelpe.

Selv om informantene synes det er knapt med tid, virker det som at de er innstilt på å gjøre det de kan for at hver elev skal få det han/hun har krav på.

*Viljen er absolutt til stede, men det som ikke er bra, er at det er for lite ressurser. Vi får beskjed om å gjøre det og det og det, men når i all verden skal vi rekke det? Det er ressurstilgangen. Det er jo ikke spesielt for oss, vil jeg tro. (Kari)*

Alle fire informantene ser på spesialpedagogikk som meget viktig, og mener at det er viktig å "ufarliggjøre" lese- og skrivevansker, slik at de som har dette problemet opplever skolehverdagen best mulig. Silje forklarer at det å lære å lese, er så viktig at det kan nesten ikke unnværes.

*Det er jo nesten en menneskerett det å kunne å lese. For nå trenger man det på så mange hold hele tiden. Tenk på den digitale verden og alt det. (Silje)*

*Det trenger i alle fall å kunne lese for å oppleve ting og nye verdener. Og for å komme seg videre.. Og til all slags kommunikasjon. (Silje)*

## **Oppsummering**

En skole kan ha begrensninger og muligheter til å skape gode undervisningsforhold for elever med lese- og skrivevansker. På den skolen jeg har tatt for meg, er det et tydelig mål at eleven skal være i sentrum. De ansatte er veldig opptatt av at hver enkelt elev skal få det den har krav på. Likevel er det ikke alltid at dette blir praktisert. Det kan være mange grunner til dette, som for eksempel begrenset med tid og knapt med økonomiske ressurser. Skolen har pedagogiske ressurser, men likevel strekker de ikke til over alt der de trengs, og dette ser samtlige informanter på som et problem. Det viser seg også at ressurstilgangen blir mindre etter hvert som elevene blir eldre, noe som er uheldig for elevene.

## **4.2 Opplæringens innhold og organisering**

I min studie har jeg hatt som mål å finne ut av hvordan det legges til rette for elever med lese- og skrivevansker. Elevene er avhengige av at undervisningen gir dem kunnskaper og ferdigheter om de skal delta meningsfylt og aktivt i det faglige fellesskapet. Læringsmiljøet vil påvirke om sekundære symptomer vil oppstå. Innholdet i skolehverdagen vil påvirke elevene på godt og vondt.

Hvis en elev med lese- og skrivevansker skal mestre lesing- og skriving, må skolen kunne tilpasse skolehverdagen på en tilfredsstillende måte. Skolene er pliktig til å gi elevene et tilbud som er tilpasset deres evner og forutsetninger. I norsk skole, er ett av hovedprinsippene at elevene har rett på en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring (St.meld. Nr. 30, 2003-3004). For å opprettholde motivasjon og arbeidslyst, er det viktig at elevene opplever å mestre. Dette påvirker også elevenes oppfatning om sine evner og seg selv.

### **Kartlegging av elever med lese- og skrivevansker**

Det er en forutsetning at elever med lese- og skrivevansker blir oppdaget og sett med de vanskene de har hvis de skal få den hjelpen de trenger. Når jeg spurte om alle elever blir oppdaget, fikk jeg til svar at det kan være noen som ikke blir oppdaget så tidlig som ønsket. Silje forteller at det er et mål at elevene skal bli oppdaget så tidlig som mulig, så de kan få den hjelpen de behøver.

*Rektoren vår har egentlig lagt det til rette for at de yngste må få hjelp, og at vi ikke må vente for lenge. (Silje)*

På spørsmålet om hvordan de får vite at elever har problemer med lesing og skriving, svarte de at det er som regel kontaktlærerne som gir en bekymringsmelding til ressursteamet. Ellers kan de oppdage det gjennom kartlegginger eller tester de har brukt. Hvis resultatene på disse er veldig dårlig, kan de henvises til PPT, som tar dypere kartlegging. Foreldrene kan også melde sin bekymring til skolen eller PPT. Hvis det kommer inn mange bekymringsmeldinger på en gang, kan det hende at ikke alle får hjelp med en gang. Her handler det igjen om ressurser.

*Siden vi kanskje få bekymringsmeldinger fra flere parter, må vi kanskje se hvor det er størst behov der og da. Det vil bli slik, siden vi ikke har ubegrenset med ressurser. (Silje)*

Kari forteller at de har et press på seg fra ungdomsskolen. De ønsker nemlig ikke noen oppmeldinger når det gjelder lese- og skrivevansker så sent som i ungdomsskolen.

*Det er et ønske fra ungdomsskolen at de ikke vil ha noen oppmeldinger når det gjelder lese- og skrivevansker så sent som i ungdomsskolen. Så da bør noe være gjort på forhånd. Det legger litt press på oss. (Silje)*

For å gi best mulig tilbud til elevene, må elevenes funksjonsnivå i lesing og skriving kartlegges. For å gjøre dette, kan man ta i bruk ulike tester. Det kan være diagnostiske tester, som for eksempel *arbeidsprøven*, eller det kan være standardiserte tester, som *LOGOS*. Arbeidsprøven er en grovmasket dynamisk test som både viser hva eleven mestrer på egen hånd (elevens mestringszone), og hva eleven mestrer med litt hjelp og støtte (elevens utviklingszone). *LOGOS* er en mer finmasket lese- og skrivetest, i tillegg til at den er standardisert og kreve at den som utfører testen er sertifisert.

Det er kun en av de ansatte ved skolen som har *LOGOS*-sertifisering. Dette fører til at mange av elevene som trenger kartlegging, må vente til PPT kan kartlegge dem, siden denne læreren ikke har tid til å ta unna alle. Silje beklager dette, og mener det skyldes at det hele tiden blir bedt om å spare.

*Det er bare en som har LOGOS-sertifiseringen, men han har alt for lite tid til å bruke det, så han*

*finder smutthull her og der. Der har vi ikke kommet langt nok. Han skulle hatt mer fleksitid. Men det er veldig sprengt når det gjelder bruk av ressurser. Vi får hele tiden høre at vi skal spare, og dra inn på det og det... (Silje)*

Det er viktig å presisere at den læreren som er sertifisert i LOGOS er en av informantene, og han sier selv om hvordan han opplever en situasjon han ikke er fornøyd med.

*Jeg kartlegger de elevene jeg kjenner og har tid til. Det er et bedre alternativ enn at PPT kommer. De jeg ikke kjenner, og de jeg ikke har tid til, kommer PPT og kartlegger. Og det tar for lang tid - kritisk for å si det mildt. Her på skolen er det bare jeg som har LOGOS. (Terje)*

Å kjenne eleven man kartlegger er veldig viktig, mener Terje. Så viktig at det faktisk er avgjørende for om resultatet skal bli så korrekt som mulig. Et mest mulig riktig bilde av elevens ferdigheter er avgjørende for det tiltaket en setter i gang, og for det resultatet en oppnår.

*Lese- og skrivevansker er komplisert. Det er ikke bare fonologisk og ortografisk strategi, slik at kan du det, så er det greit. Du må se eleven. Det å for eksempel ta en LOGOS-test på en elev du overhodet ikke kjenner, og være ferdig etter to timer og skrive resultat- det blir for meg feil, fordi resultatet ikke blir korrekt. (Terje)*

Terje mener i likhet med Silje at det skulle vært flere på skolen som kunne kartlagt elevene.

*Det er en utfordring at skolen skal ta problemet seriøst. Å utdanne folk selv som kjenner elevene og som kan kartlegge dem i trygge, gode omgivelser. (Terje)*

### **Organisering av undervisningen**

Når elevenes problemer blir oppdaget, blir det organisert hjelpetiltak for den enkelte eleven. Informantene forteller at elevene får både hjelp i klasserommet og ute i mindre grupper. Den hjelpen de får i klasserommet blir utført av assistenter, mens det hovedsakelig er spesialpedagogene som tar seg av gruppeundervisningen. Det blir beskrevet at det er nærmest kø for å få være med ut i gruppene. Dette viser at det blir ikke sett ned på å bli tatt ut av timene.

*Jeg synes jeg når dem mye bedre når jeg har dem i små grupper. Og det er veldig kjekt å få være med i gruppene, har jeg inntrykk av. Det er kø for å få være med på gruppa. Så det har blitt veldig positivt rundt det! (Silje)*

Dette er veldig positivt for elevene med lese- og skrivevansker. Når det er populært å være med i gruppene, vil dette motvirke at de blir sett ned på. Dette vil være heldig for selvbildet deres.

Informantene forteller om det de kaller *flyt-ressurs*. Dette er tid de kan fordele der de synes de trengs mest. De mener at de skulle hatt mer av denne ressursen.

*Jeg syns også at vi skulle hatt litt mer flyt-tid, slik at vi kunne hatt flere lesekurs. Og at vi kunne tatt der behovene har meldt seg litt raskere. Og hatt bedre tid til samtale med lærerne . (Silje)*

Ressursmangel hindrer utvidelse av flyt-tiden. Det er, som nevnt tidligere, vanskelig å vite hvor man skal prioritere å bruke ressursene.

### **Variasjon i oppgaver og arbeidsmåter**

Informantene mener at det er viktig å variere oppgavene og arbeidsmåtene etter elevenes interesser når de har lese- og skrivevansker. Det er også viktig å legge opp arbeidet slik det fungerer for den enkelte elev og å bygge på hans eller hennes sterke sider. Elevene har ofte funnet en strategi som passer for seg selv. De trenger å føle mestring for å få motivasjon til å arbeide. Informantene forteller at elevene får tilpassede ukeplaner i forhold til mengde og vanskegrad.

*Mange av elevene har individuelle ukeplaner som er tilpasset i mengde og vanskegrad. Kanskje spesielt i mengde i klassen. Da går jeg inn på ukeplana som klassen skal ha, og så forandrer jeg den slik at den ser mest mulig lik ut.(Silje)*

Det som er målet, er at elevene skal lære noe. Hvordan målet nås, kommer an på eleven. Som Viggo sier det:

*Folk må behandles litt forskjellig .Det er jo uinteressant om han sykler eller ikke. Det som er interessant, er jo om han har utbytte av undervisningen sin, om han lærer ting han skal lære, og at han blir en mer fornøyd og glad type som mestrer noe. Og hvis det da er sykling som skal til, så... (Viggo)*

*Når det gjelder lesing, for eksempel, så prøver vi å ta utgangspunkt i det de er interessert i. Det er veldig viktig. Skal vi få opp motivasjonen til å lese, har det mye å si at de føler at det er noe som angår dem. Det samme med skriving. Man kan ikke bare terpe på det som er vanskelig for dem. Man må i hvert fall se hva de får til. (Silje)*

For å tilpasse et opplegg til den enkelte eleven, vil det være nødvendig å kartlegge hvor vanskene ligger. Dessverre strekker ikke tiden til, så noen elever må vente på denne kartleggingen. Dette vil påvirke hvilket utgangspunkt de har til å sette i gang tiltak. Terje har erfaring med dette.

*Vi får ikke nok tid til å kartlegge, spesielt de med spesifikke vansker. Og det blir for sent. Allerede i 2.-3. klasse kan du kartlegge og se tidlig språkutvikling og skriveutvikling. Og da må du sette i gang tiltak med en gang. Da får du et helt annet utgangspunkt enn hvis du skal begynne i 5.-6. klasse slik som det ofte blir i dag. (Terje)*

### **Halvårsevalueringer**

Elevene blir fulgt opp gjennom halvårsevalueringer for å se om tiltakene fungerer så godt som ønsket. Gjennom dette kan de vurdere hvor mange timer elevene trenger i uka. Ressursteamet skriver oppmelding til PPT, som har sakkyndig vurdering. Jobben med dette er informantene veldig fornøyde med.

*Vi har aldri hatt en klagesak, for elevene har alltid fått det PPT har vurdert at de skal få. (Viggo)*

### **Oppsummering**

Informantene forteller at de gjør sitt beste for å se den enkelte elev, og tilpasse oppgaver etter behovene han eller hun har. Hvert halvår utføres halvårsevalueringer, for å se om oppleggene har ønsket virkning på elevene. Å være ute i grupper blir sett på som positivt, og informantene kan fortelle at det er kø for å få være med ut. Dette er en heldig situasjon for elever med lese- og skrivevansker. Noe som ikke er fullt så heldig, er at ikke alle blir oppdaget så tidlig som ønsket, selv om det er rektors ønske at elevene skal få hjelp så tidlig som mulig. Skolen har heller ikke ressurser til å kunne kartlegge alle som har behov for det. Noen må vente til PPT kan tre inn og ta kartleggingen.



#### 4.5 Hvordan blir elevenes selvoppfatning og motivasjon for faglig innsats ivare tatt i undervisningen?

Lese- og skrivesvake står på grunn av sine vansker i fare for å utvikle lav selvoppfatning og for å miste motivasjon for skolearbeidet. Skolen må derfor legge til rette en undervisning som både fremmer lese- og skriveferdighet og sikrer at de tilegner seg kunnskaper i teoretiske fag. Her vil jeg presentere hva informantene gjør for at disse elevene skal få motivasjon og oppleve å mestre oppgavene på skolen.

##### **Mestring**

Elevenes mestringforventninger vil påvirke deres mål og ambisjoner for skolearbeidet. Hvor høy tro eleven har på at de vil mestre en oppgave, vil påvirke innsatsen de gjør for å oppnå dette. Elever som tror at de ikke vil mestre en oppgave, kan i verste fall la være å gjøre en innsats. Hvis elevene derimot har mestringserfaringer, vil de kunne sette seg mål og jobbe aktivt for å nå målene. Autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringforventninger (Bandura, 2006).

Informantene mener at det er meget viktig å legge til rette på en måte som gjør at elever med lese- og skrivevansker mestrer de oppgavene de får. Vi ser tidligere i datapresentasjonen at elevene får tilpassede ukeplaner og skrive- og leseoppgaver.

*Det viktigste er, sånn som jeg ser det, det er mestring. Og det å føle at en får oppgaver som en kan beherske og sånn. Og så er det sånn spesifikt med lesing og skriving da- Det skal være noe positivt. Du skal se nytten av det. Du skal ikke sitte å skrive for å få til perfekte d'er, men du skal sitte å skrive for å få til en perfekt historie hvor "d" er med. (Viggo)*

*Ungene skal mestre. De skal føle at de mestrer noe, og de skal få litt bedre selvbilde. For det er ofte at det er dårlig når vi får høre om dem. Da har de opplevd å ikke treffe og få til og litt slik forskjellig. (Silje)*

En viktig kilde til forventning om mestring, er andres eksempler. Når man ser noen som er lik seg selv mestre en oppgave, øker forventningen til at man kan mestre denne oppgaven selv. Mennesker finner andre personer de sammenligner seg med, og bruker disse som rollemodeller (Bandura i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I følge informantene er foreldrene viktige rollemodeller. Hvilke holdninger de har til

skolen, vil påvirke elevene. Det er derfor viktig å forklare dette for foreldrene.

*Og så er det sikkert de som har litt dårlige erfaringer selv fra skoletiden. Det har vi snakket en del om. Det er viktig å snakke med foreldrene og forklare at det er viktig at de snakker positivt om skolen sin, slik at de ikke fører over negative erfaringer på elevene når de begynner på skolen. (Silje)*

Elever med lese- og skrivevansker trenger å få positive holdninger til skolen. Om foreldre med dårlige erfaringer fra skolen, fører dette over på barna sine, vil dette være uheldig for motivasjonen og forventningen om å mestre.

Informantene er enige om at elevene må føle mestring for å få et positivt selvbilde. Elever som ikke opplever at de mestrer oppgavene de får, vil føle at de ikke er gode nok, og dette vil gå utover selvoppfatningen. Terje er opptatt av å hjelpe elevene til å forbedre selvoppfatningen. I utsagnet nedenfor bruker Terje begrepene selvilde og elevenes selvoppfatning.

*Det er viktig å forbedre elevenes selvbilde. Hvis de skjønner at gjennom gjentatte forsøk så blir jeg bedre, at de gjennom innsats får det til, da styrker det selvbildet. Det er helt klart den viktigste oppgaven jeg ser for meg at jeg har når jeg begynner med dem. Det sier jeg til dem også, og det lover jeg dem, og det lykkes stort sett hver gang. Selvbilde og selvverd er viktig, og er det ikke på plass, så sliter du. (Terje)*

## **Motivasjon**

Å opprettholde en elevs motivasjon kan være en utfordring, dersom de har vansker på skolen. Skolen kan oppleves som lite lystbetont, og de kan føle at de ikke strekker til. Det er derfor en viktig jobb å skape motivasjon for skolearbeidet hos disse elevene.

Vi ønsker å oppnå suksess på de områdene vi synes er viktigst og som betyr mest for oss. Hvis man opplever å hele tiden mislykkes på skolen, kan man etter hvert føle nederlagene så belastende at man devaluerer skolens betydning og gi uttrykk for at skolen ikke er viktig og at man ikke bryr seg om hvordan man gjør det.

Som nevnt tidligere, må foreldrene informeres om hvordan de kan påvirke elevenes syn på skolen. De har også stor innvirkning på elevenes motivasjon. Dette har Viggo

opplevd ofte i løpet av sin karriere. Silje er også opptatt av at foreldrene er en viktig kilde til motivasjon gjennom å vise interesse for skolearbeidet, og oppmuntre til innsats.

*Fryktelig mange av elevene mine opp gjennom årene har ikke hatt foreldre som har pushet på og stått på. (Viggo)*

*Og så tror jeg det er veldig viktig å prate med foreldrene om det er noe de kan gjøre sammen, og rettlede dem litt, både til holdninger og oppmuntring. Og få dem til å bry seg om det de gjør, og kanskje trene på små ting hjemme. (Silje)*

Informantene forteller at de er opptatt av å bygge på det elevene kan og lage opplegg ut i fra deres interesser. De mener at elevene må føle at de gjør noe som angår dem selv for å være motivert til å gjøre oppgaver. Oppgavene må være morsomme, og de må føle at det de gjør er viktig.

*Jeg synes at vi skal møte dem der de står og i det hele tatt bygge på det de kan. Og vi er ganske fokusert på å finne ut hvilke interesser og sterke sider de har, og å bygge på det. Og lage opplegg ut i fra det. (Silje)*

*Få dem til å føle at det skal være noe vits i det, og føle at de mestrer det. Og så skal det være litt morsomt. Er du ikke enig? (Viggo)*

Silje forteller om et leseprosjekt de hadde på skolen, som de kaller "leselyst". Hun mener at leselyst er veldig viktig for motivasjonen.

*Leselyst! Det synes jeg er viktig. For da er det så mye annet som ligger der. Da er de motivert, og da får de mengdetrening, og da kommer nye begrep.. Og da er det veldig mye som ligger i det ordet. Det er ikke så mange år siden vi hadde et lite leseprosjekt vi kalte "leselyst" - leselystaksjonen "leselyst". (Silje)*

## **Oppsummering**

Det er mye man kan gjøre for å bedre utbyttet til elever med lese- og skrivevansker. På denne skolen ses det på som veldig viktig å opprettholde motivasjonen og mestringsforventningene hos elever med lese- og skrivevansker. For å få til dette, står elevenes interesser og sterke sider sentralt. Hvis disse blir vektlagt, vil elevene ha større sjanse for å lykkes, og dermed føle mestring og bli motivert til å jobbe. Informantene nevner også at hjemmet må ta del i arbeidet med å motivere elevene. Det er derfor en jobb for lærerne/spesialpedagogene å kommunisere bra med elevenes foreldre/foresatte og å informere om hvordan deres holdninger og verdier er med på å forme barna.

### **4.4 Informantenes vurdering av skoletilbudet**

Informantene virker fornøyd med arbeidsplassen sin, men når det gjelder tilbudet til elevene, er det noen punkter de kunne tenkt seg å fått forbedret. Ressursmangel er et sentralt tema i denne oppgaven. På grunn av mangel på ressurser, er det, som nevnt tidligere, ikke alltid like lett å tilfredsstille alle sine behov. Siden jeg ikke har intervjuet elevene med lese- og skrivevansker, men bare deres lærere og spesialpedagoger, skal jeg presentere hvordan de oppfatter at elevene vurderer skoletilbudet.

#### **Informantenes oppfatning av hvordan elevene vurderer skolen**

Opplevelseskriteriene omhandler hvordan elevene opplever skolen sosialt, emosjonelt og kognitivt. Jeg spurte lærerne og spesialpedagogene hvordan de oppfattet at elevene opplever skolen, og hvordan miljøet påvirker selvoppfatningen deres.

Ut i fra intervjuene, kan det se ut til at elevene trives på denne skolen. Terje mener at dette kan være fordi de ikke vet bedre.

*Nå er de fornøyd med den undervisningen de har. .Fordi de vet ikke bedre..Det er veldig synd..Jeg tror de opplever skolen som en helt grei skole, fordi de ikke har noe annet alternativ. De har ikke noe å måle det ut ifra, så de vet ikke hvordan det kan være. (Terje)*

Silje hevder også at det er trivsel blant elevene på skolen, og at dette kommer frem gjennom en trivselsundersøkelse de har hatt. Hun sier også at mange av elevene opplever faglig fremgang, og at dette påvirker selvoppfatningen i positiv retning.

*Vi har nylig hatt trivselsundersøkelse, og elevene gir jo uttrykk for at de trives i høy grad. Men det er noen vi skal prøve å sjekke litt. De føler seg litt utafør, og det må vi ta veldig alvorlig. Men mange har lært seg å bruke ressursene sine. Og mange har på en måte godtatt seg selv og fått bedret selvbildet sitt og ser at de får til ting. (Silje)*

Når det gjelder opplevelsen av å bli hjulpet, mener Silje at det kan være forskjellig hvordan elevene opplever dette.

*Det kan sikkert være forskjellige syn på dette da. Noen føler vel at de får hjelp fort, og noen føler vel at de må vente og stå i kø, på en måte. (Silje)*

### **Oppsummering**

Som vi ser, er elevene stort sett fornøyde. Informantene mener at dette til en grad kan være fordi de ikke “vet bedre”. Hvis elevene har gått på den samme skolen hele tiden, vil de være vant til det opplegget denne skolen har. Elever som kommer fra skoler hvor det er andre opplegg, vil merke det hvis de fikk et bedre opplegg på den forrige skolen de gikk på. Selv om informantene hevder at elevene er fornøyde, sier de ingenting spesifikt om hva som gjøres for å tilfredsstille elevenes behov. Siden elevene ikke blir intervjuet, er det vanskelig å vite hvordan elevene opplever skoletilbudet. Vi får kun lærerens stemme.

## **Kapittel 5**

### **Drøfting**

Jeg vil i dette kapittelet med utgangspunkt i data diskutere hvordan den valgte skolen arbeider for å fremme motivasjon og en positiv selvoppfatning hos elever med lese- og skrivevansker. Diskusjonen følger stort sett de samme overskriftene som ble anvendt i datapresentasjonen.

#### **Lærerens generelle vurdering av tilbudet**

En av fire informanter har en mer negativ holdning til tilbudet enn de andre informantene til det tilbudet skolen gir til elever med lese- og skrivevansker. Denne informanten ser på situasjonen som kritisk, når mange elever må vente lenge på hjelp fra PPT siden skolen selv ikke har nok ressurser å stille opp med. Denne informanten mener likevel at mange elevene trives på skolen fordi de ikke vet om noe annet alternativ.

De tre andre informantene er også klar over ressursmanglene og de problemene disse fører med seg, men de er likevel ikke like kritiske til tilbudet. Silje forteller om en elevundersøkelse som viste at elevene trives bra på skolen, og bruker denne som grunnlag for antagelsene om at det er et bra miljø på skolen. De informantene som uttrykker positiv oppfatning av elevenes tilbud, har jobbet på skolen i langt flere år enn Terje, som ser med kritiske øyne på tilbudet. Om lang fartstid på samme skole kan være med å påvirke oppfatningen av det tilbudet elevene får, kan være et spørsmål vi kan stille oss.

#### **Pedagogiske og økonomiske ressurser**

Informantene forteller at det ikke alltid er spesialpedagogene som jobber med elevene med lese- og skrivevansker. Ofte er det assistenter uten spesialpedagogisk bakgrunn som går inn i klassene og hjelper til. Informantene sier ikke at dette er negativt, men ut i fra hvilke behov og rettigheter disse elevene har, vil ikke en slik ordning være så heldig. Elevenes behov vil ikke bli møtt på en tilfredsstillende måte når de har lærere uten kompetanse på området. Likevel må skolene ofte gjøre det på denne måten for å få økonomien til å gå rundt. Det er lærere på skolen som har spesialpedagogisk

kompetanse, men de har alt for mye å gjøre til at de kan tilfredsstille alles behov. Informantene forklarer at det er vanskelig å prioritere på en måte som gjør alle fornøyde. Som Terje forteller, kan en prioritering føre til at noe annet blir utelatt. Han forteller at skolen tilbyr videreutdanning, men at de ikke får anledning til å nyttiggjøre seg det.

På grunn av for lite ressurser blir også elever med forskjellige vansker satt i samme gruppe. Å utføre spesialpedagogisk arbeid i en slik gruppe, vil være meget vanskelig, og det vil gå utover elevenes læringsutbytte. Når ressursene ikke strekker til, er det ikke alltid like lett å få gjort noe med dette. Det kreves også ressurser dersom en skal ansette flere lærere, og dersom en skal kunne tilby etterutdanning til de lærerne som allerede er ansatt. Alle skoler får utdelt en pengepott de kan bruke, men hvordan de prioriterer å bruke disse pengene, er opp til hver enkelt skole. Jeg tror ikke noen skoler er bedre økonomisk rustet enn andre, men at prioriteringene kan være veldig forskjellige. De økonomiske ressursene vil ha stor innvirkning på skolens muligheter til å legge til rette for elever med lese- og skrivevansker. Alle informantene sier at den økonomiske rammen kunne vært bedre, og trange rammer begrenser mulighetene de har i jobbsituasjonen. Kari forteller også at ressurstilgangen blir mindre etter hvert som elevene blir eldre. Dette er en uheldig situasjon, da forskjellene mellom elevene blir større jo lenger opp i klassene elevene kommer. Hvor man skal prioritere å bruke ressursene, er et vanskelig spørsmål. Om det blir flyttet mer ressurser opp i klassene, vil det bli mindre i de lavere klassene, og som informantene sier, er det meget viktig å få kartlagt og hjulpet elevene så tidlig som mulig.

### **Fysiske rammer**

Silje forteller at hun var mer fornøyd med de fysiske rammene før. Da hadde hun eget rom til gruppeundervisning. Slik det er nå, kan hun risikere å måtte bytte rom fra time til time. På grunn av dette går en del tid bort på leting av rom og utstyr. Siden det er knapt med tid fra før, er dette en uheldig situasjon for spesialundervisningen.

Når det gjelder utstyr, mener Silje at de har det som trengs. Om elevene er fornøyde med utstyret, er vanskelig å si, siden deres stemme ikke blir hørt i denne oppgaven.

## **Holdninger og verdier**

Hvilke holdninger de ansatte på en skole har, vil påvirke hva som blir vektlagt i undervisningen, og hvordan denne blir gjennomført. Det er viktig at lærerne er bevisst at elever er forskjellige, og at de må ses som individer som behøver forskjellig undervisning. Dette er spesielt viktig i jobben med elever med vansker på skolen. I intervjuene viser informantene at de er innstilt på å gjøre det de kan for å skape en god skolehverdag for elevene. Kari er veldig klar på at det er eleven som skal være i sentrum. Om dette blir praktisert like bra som hun ønsker, er hun ikke like sikker på. Ressursmangelen gjør det vanskelig å tilfredsstille alle. Elevene har rett til en skolehverdag hvor det blir lagt til rette for dem, og hvor det blir tatt hensyn til de vanskene de har. I følge grunnskoleloven er skolen pliktig til å gi alle elevene et tilbud som er tilpasset deres læreforutsetninger. Det er ikke alltid nok at de ansatte er innstilt på å gjøre det de kan for elevene, hvis ikke de økonomiske ressursene eller tiden strekker til. Det er dessuten ledelsen som til syvende og sist bestemmer hvilke prioriteringer som skal tas.

Alle informantene er opptatt av hvor viktig spesialpedagogisk arbeid er. De forklarer at det er viktig å ufarliggjøre lese- og skrivevansker for å gjøre skolehverdagen til elever med disse vanskene best mulig. Å være åpne om lese- og skrivevansker, og få frem at dette er en vanske hvem som helst kan ha, vil være med å lette de sekundære vanskene lese- og skrivevansker kan medføre.

## **Oppdage elever med lese- og skrivevansker**

Hvis man skal ta hensyn til elevenes vansker, må disse vanskene først oppdages. I følge informantene vil det variere hvordan elevene oppdages. Det kan komme bekymringsmeldinger fra lærere, fordi elevene gjør det dårlig på prøver og på tester. Foreldrene kan også melde bekymring. Informantene er enige om at det er viktig å oppdage elevene tidlig nok, slik at en kan sette i gang hjelpetiltak så fort som mulig. Men det viser seg at det ikke alltid er slik at elevene oppdages så tidlig som ønsket. Dette er ikke en heldig situasjon for elevene det gjelder. Jo tidligere vanskene oppdages, jo lettere er det å få gjort noe med dem. Informantene forteller at det er et ønske fra ungdomsskolen at lese- og skrivevansker skal oppdages før elevene begynner på ungdomsskolen. Dette kan være med å legge press på de ansatte på skolen. Et slikt press kan virke positivt, da dette kan gjøre lærerne og spesialpedagogene mer opptatt av



å se etter lese- og skrivevansker hos elevene.

Informantene forteller at det har blitt utarbeidet et bekymringsmeldingsskjema som lærerne kan fylle ut og levere til skolens ressursteam. Dette er blitt gjort for å sikre at ikke noen elever skal bli glemte. Selv om lærerne er flinke til å fylle ut disse skjemaene, har ikke skolen nok ressurser til å gå nærmere inn på alle elevene som blir meldt med en gang. De elevene som blir meldt gjennom en bekymringsmelding, kan bli kartlagt gjennom forskjellige tester for å finne ut hvor vanskene ligger. Hvis dette må avvenne, kan elevene risikere å ikke få den hjelpen de trenger.

Når det gjelder kartlegging, så er det bare en av informantene som er sertifisert i LOGOS, og han har ikke tid til å kartlegge alle elever som har behov for det. Dette fører til at mange elever må vente på at PPT kan kartlegge dem, noe som i følge informanten tar kritisk lang tid. Han uttaler at dette fører til at vanskene blir oppdaget langt senere enn ønsket. Dessuten er det ikke like heldig å bli kartlagt av noen som ikke kjenner eleven. I følge informanten blir resultatet av kartleggingen mindre pålitelig når en ikke kjenner eleven. Skolen skulle derfor hatt flere sertifiserte lærere. På den måten kunne de sikret at flere elever ble kartlagt av noen som kjenner dem, og på den måten fått et mest mulig pålitelig resultat. Dessverre er det slik at skolen hele tiden blir bedt om å spare, noe som går ut over elevene.

### **Tilrettelegging av undervisningen**

Når elever med lese- og skrivevansker er blitt oppdaget og kartlagt, blir det i følge informantene organisert tiltak for den enkelte eleven. Noen elever blir tatt ut i grupper, mens andre får hjelp i klasserommet. Hver enkelt elev må få et opplegg som er tilpasset hans eller hennes vansker og styrker. Det har oppstått en positiv endring når det gjelder holdningen til det å bli tatt ut av klasserommet. Nå er det populært blant elevene å få være med ut i grupper. Det er ikke som for kort tid tilbake, da elever som ble tatt ut av timene kunne bli sett på som dårligere enn de andre. Silje forteller at det var kø for å få være med ut i gruppetimene hennes. Hvis elever som blir tatt ut av timene føler at medelevene ser ned på dem, vil dette kunne påvirke elevenes selvoppfatning negativt. Som vist ovenfor, forteller informantene at de elevene som får ekstra hjelp i klasserommet, får hjelpen sin av assistenter. Dette er ikke den beste situasjonen, da det helst skulle vært spesialpedagoger som hadde tatt seg av dette. Selv om ufaglærte kan

være veldig gode støttespillere, kan de ikke gi riktig den oppfølgingen og veiledningen som spesialpedagoger kan. Her kommer vi igjen inn på ressursmangel. Som nevnt tidligere, har skolen spesialpedagoger på området, men de har alt for mye å gjøre til at de kan dekke alle behov.

Elever med lese- og skrivevansker har behov for tilrettelagte oppgaver og arbeidsmåter. Tilpasset opplæring blir beskrevet som svært viktig av informantene. Elever kan utvikle sekundære symptomer dersom de er i et dårlig tilpasset læringsmiljø. Informantene forteller at det blir utformet egne ukeplaner til disse elevene, hvor vanskegrad og mengde blir tilpasset den enkelte eleven. For å lage oppgaver som elevene skal oppleve som relevante og spennende, er det viktig at skolen finner elevenes kreative side (Høien og Lundberg, 2000). Målet er at elevene skal lære. Viggo mener at det er ikke så viktig *hvordan* de lærer, men *at* de lærer det.

### **Hvordan blir elevenes selvoppfatning og motivasjon for faglig innsats ivaretatt i undervisningen?**

Hvis elevene skal oppleve mestring, må skolen tilpasse arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og vanskegrad ut i fra elevens læreforutsetninger. I følge Bandura (1986) er det nødvendig å gi elevene oppgaver som de kan mestre gjennom ekstra innsats. Hvis elevene har forventninger om å mestre, vil de sette seg mål, velge strategi, øke innsats og være mer utholdne når de møte problemer. Men det er ikke alltid sikkert at elevene føler at det er verdt innsatsen, dersom oppgaven krever mer enn de får tilbake. At elevene presterer bra, og opplever personlig suksess, er også i følge Covington (1984) avgjørende for å utvikle et positivt selvverd. Elever som gang på gang opplever å ikke mestre oppgaver, kan gi opp, og beskytte selvverdet ved å ikke se på oppgavene som viktig. De blir med andre ord mer opptatt av å fokusere på hva de skal gjøre for å forsvare seg, og det vil da bli mindre energi igjen til å løse oppgaven, og sjansen for å mestre oppgaven bli mindre. Elever med lese- og skrivevansker vil i en lese- og skrivesituasjon kunne stå i fare for å nedvurdere betydningen av lesing og skriving. Det er en såpass ubehagelig tilstand å mislykkes, og disse elevene vil derfor etter hvert kunne gi uttrykk for at skolen ikke betyr noe. Informantene i utvalget er enige om at det er viktig å forebygge at en slik situasjon oppstår, og derfor prøver de å tilpasse arbeidsoppgavene til elevenes læreforutsetninger, slik at den enkelte eleven skal få mestringserfaringer. Hvordan informantene gjør dette i praksis, hører jeg derimot lite

om.

Elevers motivasjon for arbeidet er avgjørende for hvor stor innsats elevene er villig til å investere. For lese- og skrivevake er motivasjonen for å yte høy innsats av særlig stor betydning for resultatet. Viggo forteller at han opplever ofte at elevene ikke har foreldre som motiverer til arbeidsinnsats, og at han derfor er veldig opptatt av å hjelpe disse elevene. Det er ikke alltid nok å utføre god spesialpedagogikk på skolen, hvis eleven ikke har støtte hjemmefra. Silje mener at det er veldig viktig å ha god kommunikasjon med hjemmet, og veilede foreldrene om hvordan de kan hjelpe og motivere barna sine for skolearbeidet.

Samtlige informanter er opptatt av å bygge på elevenes interesser og det elevene kan når de utformer oppgaver. Hvis elevene føler at de gjør noe som er nyttig og som angår dem, vil dette påvirke motivasjonen deres i positiv retning. Viggo mener at det er viktig at det skal være litt morsomt å gjøre oppgaver. Hvis oppgavene og lesestoffet er morsomt, vil elevene få *leselyst*, noe Silje er veldig opptatt av. Hun forteller at de for ikke lenge siden hadde et leseprosjekt som handlet om nettopp dette.

### **Oppsummering**

Ut i fra drøftingen kan vi se at skolen enda har en vei å gå når det gjelder ivaretaging av elever med lese- og skrivevansker. Elevene får ikke det de har krav på når ufaglærte assistenter må undervise dem, de må undervises i grupper med elever som har andre vansker, og de må vente lenge for å få kartlagt vanskene sine. Likevel har skolen de rette holdningene når det gjelder å ta vare på elever med lese- og skrivevansker. De ansatte har lyst til at disse elevene skal bli satt i sentrum, men på grunn av knappe ressurser blir ikke dette alltid like godt praktisert. Terje som har jobbet kortest på denne skolen, er den som er mest kritisk til situasjonen. Han går så langt at han sier at skolen på noen punkter bryter loven. Vi ser at elevene får opplegg tilrettelagt etter deres ferdigheter, og ukeplaner tilpasset deres faglige nivå. Likevel forteller ikke informantene noe konkret om hva som er innholdet i undervisningen av elever med lese- og skrivevansker. Selv om det er en del som kunne vært gjort bedre, mener informantene at elevene har det bra på skolen. Om det er på grunn av at de ikke vet om noe annet, er de derimot usikre på.

## Kapittel 6

### Avsluttende refleksjon

I denne oppgaven har målet mitt vært å finne ut hvordan den valgte skolen arbeider for å fremme motivasjon og en positiv selvoppfatning hos elever med lese- og skrivevansker. I intervjuene har lærere og spesialpedagoger gitt svar på hvordan de mener at de gjennom sin undervisning styrker elevens motivasjon og selvoppfatning. Ideelt sett skulle elevene blitt intervjuet, slik at vi kunne fått vite hvordan de opplever skolens tilrettelegging, og om tilretteleggingen virkelig er med på å fremme motivasjon og en positiv selvoppfatning.

Informantene er opptatt av å gi elevene en tilpasset opplæring, slik at de skal oppleve mestring. De er også opptatt av betydningen av en god kartlegging som skal gi grunnlag for god faglig tilpassing. Men det ligger dem tungt på hjertet at de mangler ressurser for å gi så god undervisning som elevene ut fra sine behov har krav på.

På grunn av ressursmangelen må ufaglærte assistenter tre inn i timene og hjelpe elever som egentlig skulle hatt en lærer med spesialpedagogisk kompetanse. Dette fører til at elevene ikke får det utbyttet av undervisningen som de har krav på. Ressursmangelen går også utover elevene som blir undervist i grupper på den måten at elever med forskjellige vansker blir satt i samme gruppe. Å utføre spesialpedagogisk arbeid i en slik situasjon vil være meget vanskelig. På grunn av at det er kun en lærer på skolen som er sertifisert i LOGOS, må en del elever vente på å bli kartlagt. Noen må også vente helt til PPT kan kartlegge dem. Dette ser Terje på som kritisk.

En av informantene uttalte at det å kunne lese og skrive er en menneskerett i dagens samfunn siden vi bruker skriftspråket daglig, og at elevene derfor burde få en undervisning som forbedret deres lese- og skriveferdigheter og et stykke på vei kompenserte for vanskene for ikke å gå glipp av faglig kunnskap. Hvis en ikke tilegner seg gode nok lese- og skriveferdigheter, kan det resultere i at man føler seg utenfor, og i verste fall ender opp uten jobb. Det å komme til kort i mange situasjoner vil påvirke selvoppfatningen i en negativ retning. En elev med negativ selvoppfatning kan få lavere forventning om å mestre oppgaven, og derfor yte lavere. Det er derfor viktig å igjen

presisere hvor viktig det er at en elev som ikke får den hjelpen som trengs, vil ha mindre sjanse for å oppleve mestring. Autentiske mestringserfaringer er viktig for å få mestringsforventninger. Hvilke mål man setter seg, og hvor utholdende man er, avhenger av mestringsforventningene. Dette påvirker også hvordan man reagerer når man møter motstand. Skolen har ansvar for å tilrettelegge på en måte som tar hensyn til den enkelte elevens behov og nivå. Dette er faktisk en plikt de har.

Informantene er tydelig på at det er eleven som skal være i sentrum. De er opptatt av at det skal legges til rette for den enkelte eleven. Når undervisningen skal tilrettelegges, er det en fordel å bygge på elevenes sterke sider. Selv om det er ønskelig at alle skal få den hjelpen de har rett og krav på, er det ikke alltid at dette praktiseres.

## Litteraturliste

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action- a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology and Human Agency. *Perspectives on Psychological Science* 2006, 1, 164 – 180.
- Bråten, I. (1997). Staving: Utvikling, strategier og undervisning. I Austad, Ingolf (red.) : *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*, ny, rev. Utg., 90-104. Oslo: Cappelen Akademisk 1997.
- Bråten, I (2007) a: Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I (2007) b: Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I & Strømsø, H (2007): Forståelse av multiple tekster. I I. Bråten (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Covington, M.V (1984) *The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications*. The elementary School Journal, 85, s. 5-20
- Covington, M. V. & Beery, G. R. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dalen, M. (2010). Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysleksiforbundet. Lastet ned 5.februar 2011 fra <http://www.dysleksiforbundet.no/no/dysleksi/Statistikk.9UFRjM5Q.ips>
- Fjeld, R. E. V. (1994). Lese- og skriveferdigheter hos noen voksne sosialklienter. I B. E. Hagtvædt, F. Hertzberg & K. I. Vannebo. (Red.) *Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s. 197-207.
- Flem, A & Finbak, L. (2005): Skriftspråklige ferdigheter: Lesing og skriving. I H. Sigmundson & M. Haga (Red.). *Ferdighetsutvikling: grunnbok i utvikling av barns ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 97-115.

Hagtvet, B.E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag, kap. 9.

Høien, T. & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Oftedal, M.P, og Høien, T. (1997) KOAP-testen. Kartlegging av ordavkodingsprosesser. Stavanger : Stiftelsen Dysleksiforskning.

Høien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvale, S., & S. Brinkmann. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (Anderssen, T. M. & J. Rygge, Overs. 2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, Vol. 53*, s. 1-14.

Lyster, S. (2002). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lyster, S. & Frost, J. (2008) Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4.utg. ss. 250-277). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Moen, T., Bevanger, H., Gjølgali, O. og Kylling, S. (2008). Om tilpasset opplæring refleksjoner i et FOU- prosjekt. *Utdanning nr. 5*

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Opplæringsloven. Hentet 14. februar 2011, fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

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

Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rosenberg, M. (1968): "Psychological selectivity in self-esteem formasjon", i C.Gordon og K.J. Gergen (red.): *The Self in Social Interaction*. New York: Wiley.

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

Skaalvik, E (2004): Prestasjonsorientering hindrer inkludering. *Spesialpedagogikk*, nr.5.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik E. & Skaalvik, S. (2009). Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I: R. A. Andreassen, E. J. Irgens & Skaalvik, E. M. (Red.), *Skoleledelse: Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. ?). Trondheim: Tapir.

Skaalvik, S (1994): *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.  
Lastet ned 8.mars 2011,  
[http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008012904042#&struct=DIV22](http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2008012904042#&struct=DIV22)

Skaalvik, S. (1999). Hverdag, arbeid og utdanning. *En studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Tapir.

Skaathun, A. (2003). Staving - grunnlaget for god skriveferdighet. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Slaathun & N. N. Gabrielsen. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kap. 8. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Strømsø, H.I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse - en historie om lesing og forskning på leseforståelse. I I. Bråten. *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet -teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Sæthre, A (2009). *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse*. Norges teknisk-vitenskapelige universitet, fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, institutt for pedagogikk, Trondheim.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wold, A.H. (1996). Innledning. I A.H. Wold. (Red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag as.



# Vedlegg 1

## Intervjuguide

### *Oppstart*

- Presentere meg og prosjektet. Si at intervjuet skal bli brukt i en masteroppgave.
- Si litt om tema for oppgaven
- Fortelle at jeg bruker diktafon. Opptakene vil bli slettet.
- Jeg bruker fiktive navn
- Har informanten noen spørsmål før jeg begynner?

### *Om skolen*

- Hvor mange ansatte er det på skolen?
- Hvor mange spesialpedagoger jobber her?
- Hvor mange elever har skolen?

### *Lærerens erfaringer og kompetanse*

- Antall år som spesialpedagog
- Utdannelse
- Arbeidsoppgaver
- Hvordan fordeles midlene til spes.ped i kommunen?

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

*2. Hvordan vil du beskrive skolen din?*

Miljø/ skolekultur

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

*3. Hvordan ivaretar skolen elever med spesielle behov?*

Ansvar for spesialpedagogisk arbeid/ utforming av IOP

- Ledende spesialpedagog
- Spesialpedagogisk team

Ansvar for gjennomføring av undervisning

- Spesialpedagog
- Lærer uten spesialpedagogisk kompetanse
- Ufaglært assistent

Organisering

- I klassen
- I smågrupper
- Individuelt

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

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

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

- utfordringer
- Gleder
- Belastninger, hva gjør du for å lette situasjonen?

Se disse punktene i forhold til

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

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

Organisering

- Spesialundervisning i klassen gjennom hele året
- Spesialundervisning i liten gruppe/ enetimer gjennom hele året
- Lesekurs

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

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

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

Skape et trygt læringsmiljø. Utdyp

Inkludere eleven faglig og sosialt i elevgruppa. Utdyp

Styrke elevens selvoppfatning

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

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

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

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

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

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

*12.Har du noen spørsmål, eller noe du ønsker å tilføye?*

Takk for intervjuet.