

SAMMENDRAG

I denne studien har vi undersøkt hvordan tre videregående skoler tilrettelegger undervisningen for elever med dysleksi, og hvordan fire elever opplever tilretteleggingen. Vi har intervjuet tre spesialpedagoger ved ulike videregående skoler, og fire elever ved de samme skolene som har dysleksi. Intervjuguiden vi brukte var semistrukturert og intervjuene varte fra 20 minutter til 2 timer. Resultatene viste at tilretteleggingen på de tre videregående skolene var varierende. Ingen av skolene tilbød elever med lese- og skrivevansker spesifikk lese- og skrivetrening, og det var i liten grad lagt til rette for kompensatoriske tiltak rettet mot elever med lese- og skrivevansker. Alle elevene vi intervjuet ønsket mer tilrettelegging. Ønskene gikk ut på å bli tatt ut av klassen, rettskrivningsprogrammer på PC som er tilpasset elever med dysleksi, og mer motiverte lærere.

FORORD

Denne oppgaven markerer slutten på en flott studietid for oss i Trondheim. Det er en god følelse å endelig være i mål. Det har vært en veldig lærerik og interessant prosess, det har også vært en prosess som har vært lang og krevende. Vi vil gjerne rette en særskilt takk vår veileder Sidsel Skaalvik, for konstruktive tilbakemeldinger, ærlighet og støtte under denne prosessen. Vi vil også takke mammaene våre, Tove og Siri, for at de leste korrektur, og samboerne våre, Martin og Joon, for hjelp, støtte og gode tilbakemeldinger. Sist men ikke minst vil vi takke alle informantene våre, uten dem hadde vi ikke fått skrevet denne oppgaven.

Oslo, juni 2012.

Mia Marlena Sævarang

Kine Marie Stømner Nysveen

1. INNLEDNING	1
2. TEORI.....	3
Primære vansker	3
Hva er lesing og skriving?	3
Lesing	3
Skriving (staving).....	5
Leseutvikling.....	6
Dysleksi	7
Begrepsavklaring	7
Kjennetegn	9
Forekomst	11
Teorier som kan forklare hvordan sekundære vansker oppstår	11
Teorier om selvoppfatning og motivasjon	11
Selvvurderingstradisjonen	12
Kilder til påvirkning av selvvurdering.....	13
Selvverd.....	14
Forsvar av et truet selvverd	15
Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet.....	15
Covingtons teori om selvverd	17
Forventningstradisjonen	19
Kilder til forventning om mestring.....	20
Betydning av forventning om mestring (self-efficacy)	22
Agent i eget liv	22
Tidligere forskning på dysleksi, selvoppfatning og motivasjon	23
Tilpasset opplæring.....	26
3. FORSKNINGSMETODE OG FORSKNINGSPROSESS	29
Kvalitativ forskning.....	29
Valg av informanter.....	29
Det kvalitative forskningsintervjuet.....	30
Utforming og utprøving av intervjuene.....	32
Bearbeiding av data- fra muntlig tale til skriftlig fremstilling.....	33
Analyse.....	33
Kvalitet i kvalitativ forskning.....	34
Ethiske betraktninger	35
4. PRESENTASJON AV DATA.....	39
Del I Spesialpedagogens stemme	39
Presentasjon av informantene	39
Skolens rammefaktorer	41
Ressurser	41
Lærerkompetanse.....	41
Holdninger og verdier.....	42
Prosesskriterier	44
Styrking av lese og skriveferdighetene.....	44
Kompensatoriske tiltak	45
Praktisk tilrettelegging.....	46
Hva gjør skolen for at eleven skal oppleve mestring og utvikle en positiv selvoppfatning.....	49
Nivåbasert inndeling av elevene i grupper etter faglig nivå	49
Styrking av selvoppfatning	50
Mestringserfaring	51
Spesialpedagogens vurdering av skolens arbeid	52
Del II Elevenes stemme.....	54
Presentasjon av elevene.....	54
Elevenes oppfatning av seg selv, og sine muligheter sett i lys av skolens tilbud	55
Opplevelsen av å ha dysleksi.....	55
Selvpresentasjon	58

Fremtidsorientering	58
Faglig tilrettelegging.....	59
Mestringsopplevelser og motivasjon	62
Forventning om mestring.....	63
Beskyttelsesstrategier	64
Elevens vurdering av skolens tilbud.....	65
5. DRØFTING	67
6. AVSLUTNING.....	79
LITTERATURLISTE.....	83
Vedlegg 1 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelige Datatjeneste	89
Vedlegg 2 Intervjuguide spesialpedagog	91
Vedlegg 3 Intervjuguide elev.....	94

1. INNLEDNING

Lesing og skriving er nødvendige ferdigheter som er høyt verdsatt i det moderne samfunn. Det er en viktig ferdighet for både formell læring i skolen, og for normal fungering i det voksne liv. I dagens moderne samfunn er lese- og skrivekompetanse nødvendig innenfor de fleste yrker.

Tidligere kunne man fungere utmerket i det som betegnes som manuelle yrker, hvor det ikke ble stilt særlige krav om ferdigheter i verken lesing eller skriving. Denne type stillinger er betydelig redusert, og erstattet med arbeid som stiller stadig økende krav til arbeidstakernes lese- og skriveferdigheter (OECD og statistics Canada 2000 i Gabrielsen, 2003; Lyster, 2002; Skaalvik, 2004). Evnen til å lese er også nødvendig utenom jobbsituasjoner og vansker på dette området kan derfor påvirke en persons fungering negativt på flere områder. Lese- og skrivekompetanse er nødvendig i mange situasjoner, og det blir ofte tatt som en selvfølge at man innehar denne ferdigheten. Manglende ferdigheter på dette området kan derfor fort bli synlig, og det kan gi et inntrykk av at personen har lavere evner, eller generelle lærevansker. Lese- og skriveproblemer kan føre til svekkede mestringsopplevelser, og lav selvoppfatning og motivasjon (Skaalvik, 2004; Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Det kan tyde på at lesing og skriving som en egen ferdighet har blitt vektlagt for lite i norsk skole. Sammenlignet med barn i andre vestlige land utvikler norske skolebarn en tilfredsstillende leseferdighet i løpet av sine første år på skolen. Norske elever på ungdomsskolen, derimot, skårer dårlig på leseprøver sammenlignet med ungdom fra andre land det er naturlig å sammenligne seg med. En forklaring på dette kan være at det har blitt viet for lite oppmerksomhet på lesing som en egen ferdighet, og elevene kan lese i den forstand at de kan avkode ord (Lyster, 2002). For at alle elever skal få muligheten til å utvikle gode lese- og skriveferdigheter er det en forutsetning at skolen tilpasser undervisningen til hver enkelt elev.

En tilpasset opplæring skal ta utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger innen klassen eller gruppen (Nordahl og Overland, 2001). Tilpasset opplæring er et overordnet ideal for undervisningen. Det er nødvendig for å imøtekomme alle ulikheter hos elevene, slik at den enkelte utvikler sine ferdigheter og når kompetansemålene som er satt. Så langt det er råd skal en gjennom den ordinære opplæring forsøke å komme alle elever i møte innenfor et tilpasset opplæringstilbud. Dersom det ordinære opplæringstilbudet ikke klarer å favne om alle elever vil det være behov for spesialundervisning. Spesialundervisningen kan sees på som en forsterket støtte til noen elevers læring, slik at disse også har mulighet innenfor sine evner og forutsetninger til å nå målene som er satt (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Skolens oppgave er ikke bare å forebygge lese- og skrivevansker, men også de sekundære problemene lese- og skrivevansker ofte fører til. Det kan være blant annet manglende motivasjon for læring, lav selvoppfatning eller negative atferdsendringer (Lyster, 2002). Det mest vesentlige skolen kan gjøre for elever med dysleksi er å ta de på alvor og vise forståelse for vanskene deres. Det er også viktig at de får tilbakemeldinger på at vansken de har er spesifikk, og at de evnemessige utrustningene er tilstede. Dette vil hindre at eleven blir fortvilt, at selvoppfatningen brytes ned og at muligheten for å skape et grunnlag for læring svekkes. Eleven burde i tillegg få hjelp til å forstå vanskene sine, og få hjelp til å se sine sterke sider, slik at problemene eleven har i lesing og skriving ikke formørker hele skoletilværelsen (Lyster, 2002). Motivasjon er en svært avgjørende faktor for at man skal klare å beholde troen på seg selv og sin egen utvikling (Lyster, 2002). Det er derfor viktig at skolene har kunnskap om hvordan de best kan tilrettelegge for å skape motivasjon, styrke selvoppfatning og forventning om mestring hos elevene.

Det er samlet inn langt mindre systematisk forskning om spesialundervisning i videregående skole sammenlignet med grunnskolen (Stortingsmelding nr. 18). Hensikten med denne oppgaven er derfor å få innsikt i hvordan videregående skole tilrettelegger for elever med dysleksi. Vi ønsker også å få et bilde av hvordan elever med dysleksi opplever tilretteleggingen. På bakgrunn av dette har vi kommet frem til følgende problemstillinger:

1. Hvordan tilrettelegger tre videregående skoler undervisningen for at elever med dysleksi skal oppleve mestring og utvikle en positiv selvoppfatning?

2. Hvordan opplever fire elever tilrettelegging av undervisningen i videregående skole?

Den skriftlige fremstillingen av denne oppgaven er bygd rundt seks kapitler. I kapittel 2 beskriver vi oppgavens teoretiske grunnlag. Vi vil først beskrive hva lesing og skriving er. Videre vil vi presentere primærvansken dysleksi. Deretter vil vi presentere sekundære vansker som kan oppstå som følge av spesifikke lese- og skrivevansker. Dette kan være lav selvvurdering, mangel på motivasjon eller lave forventninger om mestring. Til slutt i kapittel 2 vil vi se på prinsippet om tilpasset opplæring, og hvilke rettigheter elevene har. Kapittel 3 omhandler metodiske valg vi har gjort i forskningsprosessen, og en redegjørelse av datainnsamlingen. Vi presenterer informantene våre og hvilke funn vi gjorde i kapittel 4, og i kapittel 5 vil vi drøfte funnene våre og sette de opp mot teori. Til slutt vil vi i kapittel 6 avslutte med en oppsummering av funnene våre, og svar på problemstillingene våre.

2. TEORI

Primære vansker

Hva er lesing og skriving?

For å kunne tilrettelegge for elever med dysleksi, er det viktig å ha kunnskap om hva lesing og skriving er, og hvilke delprosesser og strategier som benyttes. Ved å ha kunnskap om dette kan man finne ut hvor eleven har vansker, og dermed lage et opplegg som passer for akkurat den eleven. Lesing og skriving er en sammensatt prosess, og man kan ha vansker på mange forskjellige områder (Lyster, 2002). Det finnes flere ulike definisjoner på hva lesing og skriving er og hvordan ferdighetene læres. Det er bred enighet om at målet med lese- og skriveopplæringen er at man skal være i stand til å bruke lesing og skriving som et verktøy for å tilegne seg nødvendig informasjon, kunnskap og fungere i hverdagslivet (Gabrielsen, Oftedal, Dahle, Slaathum og Gabrielsen, 2003). En enkel definisjon på lesing er i følge Hoover og Gough: (1990, i Gabrielsen et al. 2003 s. 44) *Lesing er produktet av avkoding og forståelse*. Vi kjenner ikke til en like enkel definisjon av skriving, men når det gjelder både lesing og skriving så handler det om å lære en kode for forbindelsen mellom talt- og skrevet språk (Gabrielsen et al. 2003; Finbak 2005). Mellom fonemer (språklyder) i talte ord og grafemer (bokstaver) i skrevne ord. Når man har forstått denne forbindelsen sier man gjerne at man har ”knekt den alfabetiske kode” (Gabrielsen et al. 2003).

Lesing

I de siste 20 årene har termen ”språklig bevissthet” blitt mer og mer brukt når det er snakk om barns språkutvikling og lesing. Det blir omtalt som et slags bindeledd mellom talespråklig kompetanse, lesing og skriving, ved at språklig bevissthet kan stimuleres i muntlige aktiviteter og skriftlig kommunikasjon. Når man er språklig bevisst kan man ta avstand fra språket, og se det ”utenfra”. Man kan analysere språket ned i mindre enheter. Dette er viktig å mestre når den alfabetiske koden skal knekkes (Høien og Lundberg, 2000).

Når språklig bevissthet nevnes i sammenheng med tidlig lese- og skriveutvikling, handler det om bevissthet om talespråklige segmenter, som gir adgang til den alfabetiske koden. Det vil i første rekke si bevissthet om fonem (språklydene). For å kunne lese må man beherske både avkoding- og forståelsesprosesser i teksten. Avkoding gjør at leseren kan få tilgang til ordets mening, gjenkjenne og uttale det (Høien og Lundberg, 2000). Denne ferdigheten beskrives ofte som den tekniske siden

ved lesing (Lyster, 2002), og kan bygges opp over tid. Dette gjøres ved at minnebildet til ordet blir styrket hver gang det blir lest. Gode lesere avkoder raskt og automatisert, og kognitive ressurser kan brukes til forståelsesprosessen (Høien og Lundberg, 2000).

For å oppnå leseforståelse, må man bruke høyere kognitive prosesser. Da kan leseren hente ut mening fra teksten, trekke slutninger, og reflektere over hva som står der. Bråten (2007 s.11) sier at leseforståelse: *innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst*. For å kunne gjøre dette, må leseren ha erfaring og kunnskap om emnet.

Leseforståelsen krever kognitive ressurser og kan ikke automatiseres (Wimmer, Mayringer og Landerl, 1998, i Høien og Lundberg, 2000). Adams (1990) har påvist at gode avkodingsferdigheter er nødvendig for å oppnå god leseforståelse. Svikt i avkodingsferdigheten vil derfor hindre leseforståelsen. Det kan være en god idé å gi elever bakgrunnskunnskaper om teksten de skal lese, da dette kan hjelpe dem i avkodingsprosessen (Høien og Lundberg, 2000).

Som nevnt tidligere er problemer med leseferdighet ofte forårsaket av vansker med å avkode ord raskt og sikkert. Dårlig ordavkodning er også et av hovedkjennetegnene ved dysleksi (Høien og Lundberg, 2000). Det finnes forskjellige avkodingsstrategier som blir brukt ved lesing, og i følge Morton (1979 i Høien og Lundberg, 2000) sin dual-route teori finnes det primært to strategier som tas i bruk ved ordavkodningen: Den ortografiske strategi og den fonologiske strategi (Høien og Lundberg, 2000). Hvis ordet opptrer i en kontekst, kan leseren også benytte seg av de holdepunktene som teksten gir. Den ortografiske strategi kjennetegnes ved at ordet gjenkjennes raskt. Med en gang man ser ordet, vet man hva det betyr, og hvordan det uttales. For å kunne bruke den ortografiske strategien, må man ha sett ordet en rekke ganger og etablert en ortografisk identitet. Det vil si at man har et indre abstrakt bilde av ordets stavemåte. For å kunne benytte seg av denne strategien må man ha sikker bokstavkunnskap. Den ortografiske strategi omtales ofte også som den direkte veis strategi (Coleheart, Patterson og Marshall 1980 i Høien og Lundberg 2000).

Den fonologiske strategi er nødvendig når man skal avkode et nonord eller et ukjent ord (Share og Stanovich, 1995 i Høien og Lundberg 2000). Når man bruker en fonologisk lesestrategi avkoder man ordet med utgangspunkt i mindre bokstavsegmenter. Bokstavsegmentene blir deretter omkodet lydmessig, og lydene bindes sammen til en lydmessig helhet, noe som gir leseren holdepunkter for riktig gjenkjenning av ordet. Den fonologiske strategi omtales ofte som den indirekte veis strategi. Den dualistiske lese teorien har blitt kritisert fordi den opererer med to

atskilte ruter til leksikon (hjernens ordlager). Kritikerne hevder at begge de ulike strategiene trer i kraft uansett om det er et nytt ord, nonord eller et kjent ord (Skaalvik, 1995).

Strategiene som er nevnt ovenfor brukes både om ordet opptrer i kontekst og alene. Hvis ordet opptrer i en kontekst, kan man også bruke de syntaktiske, semantiske og pragmatiske holdepunkter som teksten gir. Syntaktiske holdepunkter hjelper leseren til å finne ut hvilke type ord (verb, substantiv, konjunksjon osv.) som passer inn på et bestemt sted i teksten (Høien og Lundberg, 2000). Begrepet syntaks viser til en forklaring av hvordan ord settes sammen til ytringer, der plasseringen av ordene er avgjørende for betydningen (Gabrielsen et al. 2003). De syntaktiske holdepunkter støtter også avkodingen ved at de hjelper til med å vise hvilken bøyingsform ordet bør ha ut i fra ordets plassering i setningen (Høien og Lundberg, 2000). De semantiske holdepunkter er ledetråder i teksten. Lesesvake elever tar oftere i bruk de semantiske holdepunktene teksten gir, enn elever som har gode avkodingsferdigheter. En ledetråd for å forstå hva teksten handler om, kan være andre ord i samme setning som ”hører sammen”. For eksempel når ordet ”huske” kommer i samme setning som ”lekestativ”. De pragmatiske holdepunkter er ledetråder som ikke kommer frem i teksten, men rundt. Dette kan for eksempel være forhåndsinformasjon, bilder og så videre. Disse holdepunktene spiller størst rolle for leseforståelsen, og i litt mindre grad for avkodingsprosessen (Høien og Lundberg, 2000).

Skriving (staving)

Skriving er gjengivelse av ideer i trykte symboler (Gagné, Yekovich og Yekovich, 1993). I følge Frith (1985) er lesing ordgjenkjenning og skriving er ordproduksjon. Når vi leser får vi ta del i andres tanker og ideer, mens når vi selv skriver, formulerer vi egne tanker og ideer som kan leses på et senere tidspunkt (Hofstad, 1994).

Skriving består av flere ulike prosesser. En av prosessene er rettskriving (staving), en annen er den kreative prosessen hvor man skaper tekst. Den sistnevnte prosessen kan kalles tekstproduksjon (Skaathun 2000) eller meningsaspektet ved skriving (Bråten 1994a). Finbak (2005) mener at motorikk også skal innlemmes i skriveprosessen. Skriving består dermed av minst tre prosesser: Rettskriving (staving), tekstproduksjon og motorikk. Man kan se disse prosessene i sammenheng. For å kunne konsentrere seg om meningsinnholdet i teksten vi skriver, må motorikken og rettskrivingsferdighetene være automatiserte (Finbak, 2005).

Ordets stavemåte baserer seg grovt sett på det fonologiske prinsipp og de ikke fonologiske prinsippene (Bråten, 1994b; Algeria og Moutsy 1994, Hagtvedt og Lyster 2003 i Finbak, 2005). Ord staves enten lydrett eller lydstridig. Når et ord staves lydrett, staves det i samsvar med ordets fonologi. Når et ord staves lydstridig, staves det dels uavhengig av ordets fonologiske oppbygging. Det kan være flere grunner til at et ord staves lydstridig. Morfemene et ord er bygget opp av vil være avgjørende for stavemåten til mange norske ord. Slike morfemer kan være grammatiske elementer, forstavelser eller ordets rot eller stamme. Barns skriveutvikling kan beskrives på ulike måter, og forskning har vist at utviklingen i skriving og lesing må sees i sammenheng. Leseutviklingen vil påvirke skriveutviklingen, og skriveutviklingen vil påvirke leseutviklingen (Bråten, 1994a; Frith, 1985; Ehri 1989, Hagtvedt og Lyster 2003; Finbak, 2005). Skriveutviklingen følger i hovedsak samme prinsippene som leseutviklingen og vil ikke bli gått nærmere inn på i denne oppgaven.

Leseutvikling

Å lære å lese er en prosess som er avhengig av opplæring. Høien og Lundberg (2000) hevder at det ikke er en fast rekkefølge en følger i leseutviklingen. Det vil være individuelle variasjoner, og alle behøver ikke være innom alle stadiene. Høien og Lundberg (2000) nevner følgende stadier i leseutviklingen: pseudolesing, det logografisk-visuelle stadiet, det alfabetisk-fonologiske stadiet og til slutt det ortografisk-morfemiske stadiet.

Pseudolesing, er det første stadiet i leseutviklingen. På dette nivået vil det se ut som om et barn leser, men det vil heller være snakk om at det leser omgivelsene rundt seg, og ikke skriften. Det kan se ut som at barn på dette stadiet ikke er opptatt av, eller foretar noen form for analyse av skriften, men bare utnytter konteksten og leser omgivelsene (Høien og Lundberg, 2000; Lyster, 2002).

Det logografisk-visuelle stadiet er det neste stadiet i leseutviklingen. Barnet har enda ikke forstått det alfabetiske prinsippet. Barn leser ved at de gjenkjenner særtrekk ved et ord. Et eksempel på dette kan være ordet kamel, hvor "m" kan se ut som en pukkel, og barnet kan på grunn av dette lese ordet kamel. Det er ikke avgjørende for avkodingen hvilken rekkefølge bokstavene i ordet står, for at barnet kan "lese" på dette nivået. Høien og Lundberg (2000) betegner lesestrategien på det logografisk-visuelle stadiet som *vilkårlig assosiasjonslæring mellom visuelle særtrekk ved ordet og ordets mening* (Høien og Lundberg, 2000 s. 48). Denne strategien vil ikke fungere når det

blir flere ord å lese, da det vil bli vanskelig å finne særtrekk ved mange ord. Denne strategien vil derfor gå over til gjetninger og feillesinger (Høien og Lundberg, 2000).

Det alfabetisk-fonologiske stadiet er neste nivå i leseutviklingen. Overgangen fra det logografiske til det alfabetisk-fonologiske stadiet innebærer en endring, en ny innsikt og en ny holdning til det å lese. Hovedkjennetegnet ved det alfabetisk-fonologiske stadiet er at leseren har knekt den alfabetiske koden. Selv om koden er knekt er avkodningsferdighetene fortsatt ikke fullt utviklet. Den fonologiske lesestrategi er en krevende strategi å bruke siden det kreves analytiske ferdigheter og kunnskap om forbindelsen mellom bokstavens lyd (fonem) og bokstavens form (grafem). Man bruker mye oppmerksomhet på å avkode ordet riktig, og mindre oppmerksomhet blir igjen til forståelsen av teksten man leser. Ved den fonologiske lesestrategi rettes mye av barnets oppmerksomhet mot ordets struktur, og dermed bygges det gradvis opp kunnskap om ordets stavemåte. Dette legger også grunnlag for den presise og hurtige ordavkodingen som kjennetegner det høyeste nivået i leseprosessen. Dette stadiet kalles det ortografisk-morfemiske stadiet (Høien og Lundberg, 2000; Lyster, 2002).

I det ortografiske-morfemiske stadiet brukes den ortografiske strategi ved lesing. Den ortografiske strategi omtales som helordslesing. Gjenkjennelsesprosessen er nå blitt fullt automatisert. Avkodingen går raskt og sikkert uten at en bevisst tenker over hva som står skrevet. Det inneholder en analyse av ordet der alle elementene i ordet blir tatt i bruk, men ordet gjenkjennes likevel umiddelbart som en helhet. Avkodingen skjer hurtig. Det er som regel nok med et øyekast på ¼ sekund. Automatisert lesing på det ortografiske nivå gjør at leseren kan bruke alle ressursene på å utnytte de semantiske og syntaktiske strukturene som gjør en tekst meningsfull. Ortografisk-morfemiske stadiet er det høyeste nivå i leseutviklingen, men veien er fremdeles lang mot en fullt utviklet leseferdighet (Høien og Lundberg, 2000; Lyster, 2002).

Dysleksi

Begrepsavklaring

Begrepet ”dysleksi” betyr vansker med skrevne ord (dys = vansker, lexia = ord). Dette begrepet er blitt brukt for å karakterisere normalbegavede eller overbegavede individer med store lese- og skrivevansker. Andre termer som er blitt brukt er ordblindhet eller spesifikke lese- og skrivevansker (Høien og Lundberg, 2000). Man har beveget seg bort fra termen ordblindhet siden

det lett kan skape assosiasjoner om at lesevanskene er synsbetinget (Høien og Lundberg, 2000). Når man bruker termen spesifikke lese- og skrivevansker utelukker man at lese- og skrivevanskene kommer av generelle lese- og skrivevansker, som for eksempel konsentrasjonsvansker, manglende språkopplæring, problemer i oppvekst, eller generelle lærevansker (Dysleksiforbundet, 2012a). Vi vil i denne oppgaven bruke begrepet dysleksi og spesifikke lese- og skrivevansker synonymt.

De første vitenskapelige studiene om dysleksi hos skoleelever kom for over 100 år siden. Den første personen som brukte uttrykket dysleksi var den tyske øyelegen Berlin. Han brukte uttrykket i 1887, men ikke på samme måten vi bruker det i dag. Han brukte det om lesevansker hos voksne med hjerneskader (Berlin, 1887 i Høien og Lundberg, 2000). Den første som beskrev dysleksi hos barn var den engelske skolelegen Pringle-Morgan. Han kalte dette derimot for ”word blindness” (Morgan, 1896 i Høien og Lundberg, 2000; Lyster, 2002).

Et tilbakevendende problem i den tiden som har gått siden dysleksi først fikk vitenskapelig oppmerksomhet, har dreid seg om selve definisjonen (Høien og Lundberg, 2000). Helt frem til de siste årene har dysleksi vært definert ut fra en eksklusjonsdefinisjon, altså hva det ikke er. Det har også vært mange som har stilt seg kritiske til at stave- og skrivevansker ikke har vært en del av definisjonen, da dette er områder hvor de største problemene ligger for de som har lese- og skrivevansker (Lyster, 2002). World Federation of Neurology kom i 1968 ut med denne definisjonen av dysleksi:

Dyslexia is a disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin. (Lyster, 2002 s. 158).

Forsknings- og fagmiljøene i Norge har forholdt seg til overnevnte definisjon. Som vi kan se sier definisjonen lite om hva som er karakteristisk for dysleksi, utenom at det er vansker med å lære seg normal leseferdighet (Høien og Lundberg, 2000; Lyster, 2002). Vi ser også at lese og skrivevansker kan ha mange årsaksforklaringer og at diagnosen dysleksi knyttes til vansker der det finnes en diskrepans mellom personers intelligens og leseferdighetene som er utviklet (Lyster, 2002). Høien og Lundberg (2000) mener at et av hovedproblemene med denne tradisjonelle definisjonen er at man blir avhengig av leserens evnemessige utrustning. Dysleksi finnes bare der det er et klart avvik mellom intelligensnivå og leseferdighet (Høien og Lundberg, 2000). Dette er

det derimot ingen forskning som har slått fast. Det blir feil å si at personer med lavere læreforutsetninger ikke kan ha dysleksi. (Siegel, 1992 i Høien og Lundberg, 2000). Likevel ser vi at avvik mellom leseferdighet og evneutrustning fremdeles blir brukt som et kriterium når man skal definere dysleksi i både DSM-IV (American Psychiatric Association 1994, i Høien og Lundberg, 2000) og i ICD-10 (World Health Organization 1993 i Høien og Lundberg, 2000).

I 2003 derimot kom Lyon med en inkluderende definisjon av hva dysleksi er. Den betegnes som en arbeidsdefinisjon. Lyon (2003) definerer dysleksi som:

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 (Lyon, 2003, p. 2).

Dysleksi defineres over som en spesifikk læringsvanske som er neurobiologisk betinget. Det er en språkbasert vanske som først viser seg ved problemer med nøyaktig og/eller flytende ordgjenkjenning og ved svake stave- og avkodingsferdigheter. Vanskene kommer først og fremst av problemer med den fonologiske bearbeidingen. Det vil si problemer med å bearbeide språkets lydstruktur (Lyster, 2002). Det står også at vanskene ofte er (merk: ikke alltid) uventet i forhold til effektiv undervisning og andre kognitive evner. Sekundære konsekvenser av dysleksi kan være problemer med leseforståelsen som kan føre til at en leser mindre og får mindre erfaring, som igjen kan hindre utvikling av vokabularet og tilegnelsen av bakgrunnskunnskap (Lyon, 2003).

Kjennetegn

De primære symptomene på dysleksi er problemer med ordavkodning og rettskrivning. Dysleksi er kjennetegnet ved vedvarende og sviktende ordavkodningsvansker, og dette antas å skyldes en svikt på det fonologiske området. Dyslektikere har ofte diffuse forestillinger om ordenes lydstruktur, de har uklart artikulasjon og dårlig fonologisk korttidsminne. Ofte finner man også at dyslektikere har vansker med å huske nye ord og navn, og de kan ha problemer med å gjenta kompliserte ord og nonord. Elever med dysleksi har ofte problemer med å huske det de

leser. En god og automatisert avkodningsferdighet er en forutsetning for å forstå det som står skrevet. Har man dette kan leseren benytte alle sine kognitive ressurser til tolkningsarbeidet, et arbeid som krever både oppmerksomhet og ettertanke. Lesere som har store vansker med ordavkodningsprosessen kan oppleve lesing som utmattende og krevende. All deres mentale energi går til å avkode ordet, og det blir lite personlig utbytte igjen (Høien og Lundberg, 2000) Dette kan føre til at en dyslektiker unngår å lese, noe som medfører at en heller ikke får trening i ordavkodning, og en vond sirkel vil oppstå (Høien og Lundberg, 2000; Dysleksiforbundet, 2012b).

Rettskrivningsvansker er også et hovedkjennetegn ved dysleksi, og er en viktig side ved skriveprosessen. I skolen legges det vekt på rettskrivning og elevene må lære seg rettskrivningsregler tidlig. En annen viktig side ved rettskrivingen er automatiseringen av skrivingen. For den som har store vansker med å stave, er det å skrive en stor anstrengelse. Man må hele tiden må tenke over hvordan ordet skrives/staves, og man kan lett glemme de tankene som en ønsket å uttrykke, ettersom all mental energi blir rettet mot selve skriveprosessen. Når skriveren ikke har leksikal kunnskap om hvordan ordet staves, kan ordet skrives ved hjelp av den fonologiske strategien (Høien og Lundberg, 2000). I slike tilfeller oppstår det lett ortografiske feil, det vil si at ordet staves feil, men feilstaving er fonologisk sett akseptabel. Et eksempel på dette er når ”jeg” skrives som ”jei”. Ordet skrives fonetisk korrekt, men stavemåten bryter med konvensjonell ortografi. Dette kan man ofte se hos elever med dysleksi (Høien og Lundberg, 2000).

Et annet kjennetegn på dysleksi er svake prestasjoner på oppgaver som stiller krav til fonologiske ferdigheter. Det er også karakteristisk at dårlige stavere kommer til kort på oppgaver som måler slike ferdigheter. Høien og Lundberg (2000) hevder at ufullstendig fonologiske representasjoner for ord og dårlig fonemisk bevissthet vanskeliggjør staveprosessen. Når for eksempel grafemet ”d” i ordet ”god” ikke uttales, blir det også vanskeligere å identifisere og lagre lyden. Derfor er det ikke uventet at dyslektikere ofte utelater stumme bokstaver. Staving er viktig som en sosial nødvendig ferdighet i samfunnet, siden det er synlig og vedvarende. Staving gir oss også et bilde av elevens mentale leksikon (Høien og Lundberg, 2000).

I følge Høien og Lundberg (2000) er lesevansker som følge av dysleksi, ofte ledsaget av rettskrivningsvansker. Staving innebærer flere delferdigheter, både fonologiske, morfologiske, semantiske og ortografiske. Derfor oppnår dyslektikere sjeldent ortografisk-morfemisk stadie i skriveutviklingen. Rettskrivningsvanskene vedvarer ofte hos dyslektikere, mens lesevanskene kan

avhjelpest med god tilrettelagt undervisning (Høien og Lundberg, 2000).

Forekomst

I følge Dysleksiforbundet (2012) har omtrent 5 % av befolkningen dysleksi, men det er enda flere som har generelle lese- og skrivevansker.

Teorier som kan forklare hvordan sekundære vansker oppstår

Kunnskap om lesing og skriving er områder som blir høyt verdsatt i dagens samfunn, både i yrkeslivet og på skolen. I arbeidslivet finner man sjeldent yrker som ikke stiller krav til lese- og skriveferdigheter, og i skolen blir ferdigheter i lesing og skriving ansett for å være en betingelse for å lykkes. Kravene samfunnet stiller til stadig økende ferdigheter i lesing og skriving medfører at noen mennesker kommer til kort både i skole og i arbeidslivet. For personer med dysleksi kan dette medføre sekundære vansker i form av lav selvvurdering og selvvalgt handikap i læringssituasjoner (Skaalvik, 1995). Konsekvensene av dette kan føre til lav selvoppfatning, mangel på motivasjon i læringssituasjoner eller negativ atferdsendring (Lyster, 2002). Teorier om selvoppfatning og motivasjon kan belyse dette.

Teorier om selvoppfatning og motivasjon

En persons tanker, følelser og handlinger vil bli påvirket av hvordan en oppfatter seg selv. De valg man gjør baserer seg på hva man selv tror man vil kunne klare å gjennomføre. Oppfatninger man har av seg selv vil være basert på tidligere erfaringer en har gjort, og hvordan personen selv tolket disse erfaringene. Det er denne individuelle tolkningen som har størst betydning for en persons selvoppfatning. Denne tolkningen er subjektiv og trenger ikke stemme med oppfatninger andre får av personen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Begrepet selvoppfatning er et samlebegrep som omfatter: *enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv* (Skaalvik og Skaalvik, 2005 s. 75).

Innenfor teori om selvoppfatning har forskere vært opptatt av elevrollen og den oppfatning eleven har av seg selv på områder der eleven gjør erfaringer. Ser vi på instrumentet for måling av selvoppfatning, finner vi at de fleste konsentrerer seg om følgende områder: fysisk-, sosial-,

akademisk-, emosjonell- og moralskselvoppfatning. *Fysisk selvoppfatning* omhandler utseende og/eller fysiske- motoriske ferdigheter. *Sosial selvoppfatning*, handler blant annet om en persons vurdering av egen popularitet og/eller sosiale evner. *Akademisk selvoppfatning*, omhandler opplevelsen av eget evnenivå og egne prestasjoner på skolen. *Emosjonell selvoppfatning* betegner blant annet tilfredshet, glede og sinne hos en person. Mens *moralsk selvoppfatning* omhandler en persons moral, om man for eksempel følger normer og regler i samfunnet. Man har en oppfatning av seg selv innenfor konkrete områder, men i tillegg har man også et generelt positivt eller negativt syn på seg selv. Det vil si om man verdsetter seg selv høyt eller lavt. Dette kalles *selvverd*. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til at begrepet selvoppfatning kan defineres og brukes på ulike måter. Selvoppfatningsbegrepet kan omtales som selvoppfatning, selvvurdering, forventning om mestring, selvverd og selvpresentasjon.

I definisjonen av selvoppfatning er særlig begrepene *selvvurdering* og *forventninger* sentrale. Knyttet til disse begrepene er det utviklet to tradisjoner: *selvvurderingstradisjonen* og *forventningstradisjonen*. Selvvurderingstradisjonen (Self-concept) og forventningstradisjonen (Self-efficacy) er to uavhengige tradisjoner. Innenfor hver av de to tradisjonene er forskerne opptatt av selvoppfatning, men ved ulike sider av selvoppfatningen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen referer sjeldent til hverandre. Det er flere likheter og forskjeller mellom dem, og forskere innenfor de to ulike tradisjonene definerer og forklarer effekten av begrepene forskjellig (Skaalvik og Bong, 2003). Innenfor selvvurderingstradisjonen er hovedvekten på individets selvvurdering, og har sitt tyngdepunkt på den affektive eller følelsesmessige delen, mens innenfor forventningstradisjonen legges hovedvekten på det kognitive området (Skaalvik og Bong, 2003). Begge tradisjonene er derfor viktige i forbindelse med læring og motivasjon i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Selvvurderingstradisjonen

Innenfor selvvurderingstradisjonen legges hovedvekten, som nevnt over, på individets vurdering av seg selv, og den affektive dimensjonen er dominerende. Når individet vurderer seg selv på ulike områder hvor det gjør erfaringer, vil resultatet av vurderingene kunne vekke følelser som stolthet eller skam (Skaalvik, 1995).

Multidimensjonal og hierarkisk oppbygd selvvurdering, er en modell som bygger på fire områder. Denne modellen bruker begrepet general self-concept som svarer til det Skaalvik og Skaalvik

(2005) kaller selvverd. Dette brukes som den mest generelle form for selvvurdering. Modellen bygger på selvvurdering på fire hovedområder som er: akademisk-, sosial- emosjonell- og fysisk selvvurdering. Hovedområdene bygger på selvvurderinger på mer avgrensede områder. Generell akademisk selvvurdering bygger på vurderinger på flere fagområder, og til grunn for selvvurdering på hvert av fagområdene ligger vurderinger av egen atferd i bestemte situasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Kilder til påvirkning av selvvurdering

Rosenberg beskriver fire prinsipper som forklarer hvordan vår selvvurdering påvirkes. Disse fire punktene er, andres vurderinger, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet (Skaalvik og Skaalvik, 2005; Skaalvik, 1995). *Andres vurdering* er en viktig kilde til informasjon om oss selv. Vi blir påvirket av miljøet vi er i og har rundt oss. I skolesammenheng blir man som elev vurdert av andre medelever og lærere, og ved å se på andres reaksjoner kan man få en oppfatning av hvordan andre vurderer en selv (perseptert selvoppfatning). Dette kaller Mead for *speilbildeselve*. Eleven kan med andre ord vurdere sin egen atferd gjennom å observere andres reaksjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Sosial sammenligning omhandler direkte sammenligning av seg selv med andre personer. Festinger (1954, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) mener at vi vil søke å sammenligne oss med personer som er mest mulig lik oss selv, og disse personene blir da vår referansegruppe. Skoleklassen er en slik referansegruppe. Læreren gir skriftlige og muntlige tilbakemeldinger på arbeidet elevene gjør i skolen og det blir derfor lett å sammenligne seg med andre i klassen. Elever kan også velge seg ut noen få, eller én elev, som de alltid sammenligner seg med (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Selvattribusjon vil si subjektive forklaringer på egne resultater, eller hvordan en person forklarer egen atferd. Man kan skille mellom internal og eksternal attribusjon og graden av kontrollbarhet. Internal attribusjon vil si at man tilskriver resultatene til noe i en selv, slik som for eksempel innsats og evner. Eksternal attribusjon vil si at man tilskriver resultatene til noe utenfor en selv, som for eksempel oppgavens vanskelighetsgrad, flaks, dagsform eller kvaliteten på undervisningen. Kontrollbarhet vil si hvor vidt eleven kan kontrollere utfallet på oppgaven. Innsats og strategi blir som regel sett på som kontrollerbare, mens evner, flaks, kvaliteten i undervisningen og dagsform blir ofte sett på som ukontrollerbart for eleven. En elev som attribuerer til strategi og

innsats, vil ha det mest heldige attribusjonsmønsteret i følge Stipek (1988, i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette blir sett på som kontrollerbart, og eleven kan dermed endre utfallet ved å legge om strategien eller øke innsatsen. Dersom eleven lykkes i oppgaven er det heldig at utfallet blir sett på som kontrollerbart, fordi eleven da har lyktes på grunn av riktig valg av strategi og innsats, og ikke på grunn av ukontrollerte hendelser som flaks eller dagsform. Dette kan føre til økt mestringsforventning senere. En elev som har høy akademisk selvvurdering, og som på grunn av dette forventer gode resultater, kan i større grad enn elever med lav akademisk selvvurdering, attribuere nederlag eksternt og suksess internalt (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Psykologisk sentralitet vil si områder som er viktige for oss. Selvverdet vårt blir påvirket av områder som blir høyt verdsatt i samfunnet og av oss selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hvilke områder som blir sett på som sentrale varierer, og de behøver ikke være de samme for alle (Skaalvik, 1995). En studie av Harter og Mayberry (1984, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) viser at selvverdet blir påvirket mest av de områdene som er sentrale for oss og det miljøet vi tilhører. Studien viste også at elever med høy kompetanse på de områdene de selv opplever som sentrale, oftere har høyere selvverd enn de elevene som har lav kompetanse på disse områdene. Rosenberg (1965, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) hevder at det er vanlig å devaluere områder hvor en har lav kompetanse, og evaluere områder hvor man lykkes høyere. Det er derimot vanskelig å devaluere kvaliteter som er høyt verdsatt i samfunnet, og det miljøet en er en del av (Skaalvik, 1995). Dette gjelder spesielt skolen. Skolen har en høy verdi i samfunnet vårt og dette lærer barna fra de er små (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Selvverd

Innenfor selvvurderingstradisjonen har forskningen vært konsentrert rundt en generell, overordnet selvvurdering. Det har vært rettet oppmerksomhet mot individets generelle verdsetting av seg selv (Coopersmith 1967, Rosenberg, 1965 i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Betegnelsen selvverd er brukt om selvvurdering i den generelle betydning i denne fremstillingen. Nært beslektet begreper er selvrespekt, selvakseptering og selvaktelse (Skaalvik 1989, 1990 i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Å verdsette seg selv vil ikke si å føle seg overlegen og tro at en er bedre enn andre. Å ha positivt selvverd innebærer å respektere og akseptere seg selv slike en er, og våge å se sine sterke og svake sider. Når selvverdet blir truet kan man bli ekstra opptatt av selvpresentasjon. Man kan reagere på ulik måte i situasjoner hvor selvverdet blir truet. Noen kan bli usynlig, mens andre kan bli brautende for å dekke over et truet selvverd. Det er svært energitappende å hele tiden spille en

rolle. Det viser seg at elever som har et lavt selvvverd blir mer utrygge i skolesituasjoner. Vårt selvvverd er et resultat av vurderinger som en person gjør av seg selv på ulike områder. Innenfor selvvurderingstradisjonen har det vært rettet oppmerksomhet mot personers generelle verdsetting av seg selv. En person kan oppfatte seg selv som flink på skolen, godt likt av klassekameratene sine og verdsatt av sine foreldre. For denne personen sitt selvvverd vil det ha mindre betydning om personen for eksempel er dårlig til å danse, så lenge dette ikke er et psykologisk sentralt område for personen. Mental helse og livskvalitet har en klar sammenheng med selvvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Forsvar av et truet selvvverd

Elever med lavt faglig/akademisk selvvverd kan ha flere symptomer på angst, stress og depresjon, enn personer med høyt faglig selvvverd. Undervisningssituasjoner kan også virke mer truende på disse elevene, siden de forventer å mislykkes på dette området. For å beskytte et truet selvvverd kan man før en prøve velge seg et handikap, som kan forklare et dårlig resultat. Et selvvalgt handikap kan være å unnlate å forberede seg til en prøve, ved for eksempel å utsette lesingen til siste øyeblikk. Elvenes selvvverd får på denne måten konsekvenser for elevenes læringsutbytte, og elevenes prestasjoner påvirker elevenes selvvverd. En positiv mestringsfølelse oppstår når elever arbeider med oppgaver de har forutsetninger om å mestre, altså når undervisningen er tilpasset. Arbeider elever med oppgaver som de ikke har forutsetninger om å mestre, vil dette svekke deres mestringsfølelse (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Selvvverdsteorien er videreført i forskning knyttet til begreper som selvvalgt handikap og beskyttelsesmekanismer. Flere teoretikere tar utgangspunkt i behovet for å vurdere seg selv positivt og hevder at en vil ta i bruk beskyttelsesmekanismer når selvvverdet blir truet. Nedenfor skal vi se på to sentrale teorier om beskyttelse av selvvverdet: en teori om beskyttelsesmekanismer som brukes i dagliglivet (Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet), og en teori som er utviklet for å forklare elevens atferd i skolesituasjoner (Covingtons selvvverdsteori) (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet

Rosenberg (1979, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) faller inn under selvvurderingstradisjonen. Han beskriver fem beskyttelsesmekanismer som vi bruker i dagliglivet for å beskytte selvvverdet vårt.

Beskyttelsesmekanismene er: selektivt valg av verdier, selektiv tolkning, selektivt valg av standard, selektivt valg av referansegruppe og selektivt valg av situasjoner og aktiviteter.

Med selektivt valg av verdier menes en persons vurdering av å lykkes på områder som er viktige for personen (Skaalvik, 1995). Det er disse områdene som påvirker selvverdet til personen mest. Rosenberg hevder at vi vil verdsette høyere de områdene vi selv mener vi lykkes med, og verdsette lavere de områdene hvor vi mener vi ikke gjør det like bra (Skaalvik og Skaalvik, 2005; Skaalvik, 1995). Dette forutsetter at personen har mulighet til å velge kriterier å vurdere seg i forhold til. For personer med lese- og skrivevansker vil det bli problematisk å verdsette lavt det å kunne lese og skrive, da dette er ferdigheter som blir ansett som nødvendige og uunnværlig instrumenter for å lære i dagens samfunn (Skaalvik, 1995).

Selektiv tolkning beskriver Rosenberg som de kriterier som brukes når en person skal tolke ulike handlinger. Tesser og Campell (1982, i Skaalvik, 1995) hevder at personer med høy selvvurdering oftere attribuerer hendelser til fordel for seg selv, i motsetning til personer med lav selvvurdering som lettere attribuerer hendelser negativt. En person kan tolke et dårlig resultat som mangel på innsats i stedet for mangel på evner, noe som kan påvirke selvverdet negativt. Å attribuere til mangel på innsats kan sammen med å devaluere betydningen av oppgaven, forsvare en persons selvvurdering. En elev med høyt selvverd tolker handlinger oftere positivt og tar mer ansvar for suksess, enn personer med lavt selvverd (Skaalvik, 1995).

Selektivt valg av standard. Begrepet standard brukes her med samme betydning som aspirasjonsnivå, ambisjon eller mål. En elev sin standard er et resultat av tidligere erfaringer, andres vurderinger og elevenes ideelle selvbilde. Rosenberg mener de fleste velger standarder som er oppnåelig for dem selv (Rosenberg, 1968; Skaalvik og Skaalvik, 2005; Skaalvik, 1995). En elev med lærevansker befinner seg ofte i et miljø hvor det er lave forventninger til hva de vil klare å oppnå, og elevene har en tendens til å justere aspirasjonsnivået ned til forventningene i miljøet (Andrews, 1966). En persons valg av standard vil også påvirkes av sammenligninger med andre. Når vi mangler objektive kriterier å måle oss opp mot, vil vi i stedet sammenligne oss med andre personer som er mest mulig lik oss selv. Hvis vi ikke har det valget, og kommer i en situasjon hvor vi presterer dårligere enn andre i samme situasjon må vi senke standard. Dette kan observeres som mangel på motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Selektivt valg av referansegruppe. Som vist ovenfor er de mest betydningsfulle vurderingene de vi

får av andre personer som er viktige for oss. Rosenberg (1979, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) mener at vi har en viss frihet når det for eksempel gjelder å velge venner. Vi har en tendens til å velge venner som vurderer oss positivt. Ved å unngå personer som vurderer oss negativt behøver vi ikke å fokusere på å konstant beskytte selvet. En elev kan ikke alltid velge sine foreldre, søsken, klassekamerater eller lærere. I skolen er klassen dermed elevens referansegruppe. Av alle elevene i klassen kan eleven velge å sammenligne seg med noen av elevene som er på lik linje med han selv i prestasjonsnivå.

Til slutt beskriver Rosenberg *selektivt valg av situasjon*. Med dette mener Rosenberg at vi velger situasjoner og aktiviteter hvor vi blir vurdert positivt (Skaalvik og Skaalvik, 2005; Skaalvik, 1995). Barn har færre muligheter enn voksne til å velge bort situasjoner slik voksne har (Skaalvik og Skaalvik, 2005). For å beskytte selvet fremhever Kaplan (1980) flere selvbeskyttende mekanismer. Dette kan være å gi lavere prioritet til verdier som fører til en negativ vurdering av egen atferd og høyere prioritet til verdier som øker vurderingen av egne egenskaper og egen atferd positivt. Vi kan beskytte selvet ved å verdsette personer eller grupper vi føler oss positivt vurdert av høyere. Personer og grupper vi føler verdsetter oss lavt, kan vi verdsette mindre. Personer som ikke kan leve opp til normer og verdier i et miljø, søker gjerne andre miljøer hvor en blir positivt vurdert. For elever kan dette gi utslag i fravær fra skolen for å søke tilhørighet til grupper utenfor skolen, som har normer og verdier de kan leve opp til (Kaplan, 1980).

Covingtons teori om selvet

Covington sin teori om selvet viser hvordan selvbeskyttelse i skolen kan få store konsekvenser for elevenes motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I følge Covington (1984) har elever behov for å verdsette seg selv, og beskytte selvet om det er truet. Covingtons teori om selvet fokuserer på hvordan trussel mot selvet kan påvirke motivasjonen for læring (Covington, 1984). Han forutsetter at personlig suksess og gode prestasjoner har stor betydning for selvet og for anerkjennelse i det vest-europeiske og amerikanske samfunnet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hvordan barn oppfatter kilden til suksess og nederlag er forskjellig. Yngre barn oppfatter innsats som den dominerende årsaksfaktoren til suksess, og de tror også at innsats kan føre til bedre evner (Dweck, 1983, i Covington, 1984). Eldre barn derimot oppfatter evner som den viktigste årsaken til suksess (Covington, 1984).

Når barn blir eldre, begynner de å sammenligne seg selv med andre istedenfor seg selv. På grunn

av dette blir det opplevde selvverdet basert på om man gjør det bedre enn andre. Dette synes å være en del av den normale utviklingen, men dens negative konsekvenser blir ytterligere identifisert av skolens konkurransepregede kultur. Dette skjer fordi evaluering basert på konkurranse minimerer antallet psykologiske belønninger som er tilgjengelig for elever i en klasse. Dette er for eksempel karakterer, eller når en kårer en vinner basert på den beste ytelse. Alschuler (1973, i Covington, 1984) kaller dette "zero-sum game" – det er færre belønninger enn det er deltagere, og effekten av dette er at for hver vinner er det én eller flere tapere. Dette tvinger mange elever til å gi opp den positive mestringsstrategien assosiert med å streve for suksess, og heller bruke flere forskjellige strategier for å unngå å mislykkes.

Ames og Ames (1981, i Covington, 1984) sine studier viser hvordan motivasjon blir påvirket av konkurransepregede miljøer. De introduserte en konkurranse til to og to elever på "storetrinnet" på barneskolen ("hvem kan løse flest puslespill"). Deretter sammenlignet de reaksjonene med de barna som samarbeidet eller jobbet alene. De fant at elevene i den konkurransepregede aktiviteten oppfattet evner som mer fremtredende årsak til deres suksess og nederlag. De fant også at de elevene som tapte var mer selvstraffende og oppfattet dem selv som mindre kapable i konkurranser. Konkurranse førte også til at barna fikk urealistiske målsettinger hvor de ofte overestimerte hva de kunne gjøre for å slå klassekameratene sine. En slik strategi økte bare sjansen for å mislykkes i fremtiden. Konkurransen hadde også en tendens til å øke den positive effekten av suksess (stolthet) og den negative effekten assosiert med å mislykkes (skam, skyld). Dette førte til forsterkning av en falsk sammenheng mellom stolthet og evner. De ble ikke stolte på grunn av egne oppnåelser, men fordi de hadde bedre evner enn motparten. Derfor vil et ønske om å prøve senere, være avhengig av om eleven har lyktes.

Covington (1984) viser også til hvor viktig forventninger er. En elev som har lave forventninger om å lykkes, vil i hovedsak være opptatt av å gjøre konsekvensene av dette så små som mulig. En måte å gjøre dette på er ved å yte mindre innsats (Skaalvik og Skaalvik, 2005). For de eldre elevene blir velsignelsen av å være motivert blandet med frykten/trusselen om ydmykelse hvis de prøver hardt og mislykkes. Høy innsats blir sett på som et tveegget sverd. Man må ha høy nok innsats for å unngå skyldfølelse og straff fra læreren, men ikke så høy at man risikerer å bli ydmyket om man prøver hardt, men mislykkes likevel. Høy innsats kan dermed øke sjansen for at man oppfattes som dum (Covington, 1984). Hvis elevene yter lav innsats og mislykkes er det større sjanse for at de forblir optimistiske om å lykkes senere. Dette er fordi årsaken til at eleven mislyktes ikke var på grunn av lave evner, men på grunn av lav innsats. Studier (Brown og

Weiner, 1984 i Covington, 1984) viste også at studenter på høyere utdanning ønsker å gjøre det bra med lav innsats, for da viser det at man har bedre evner (Covington, 1984).

Innsats er høyt verdsatt av både foreldre og lærere, og elever må vise innsats for å unngå å bli straffet. For å unngå dette, og for å unngå at egne svakheter blir synlige, er det mange elever som bruker forskjellige beskyttelsesmekanismer, eller unnskyldninger. En av unnskyldningene er at man var syk, og derfor ikke fikk forberedt seg. Det viser seg at dette er den unnskyldningen som fungerer best både for eleven selv, og ovenfor læreren. Dette er noe utenfor elevens kontroll, og han kan dermed ikke klandres for dette. En annen beskyttelsesstrategi er å prokrastinere, man utsetter arbeidet til det er liten tid igjen. Da kan man skylde på alle ting som kom i veien for arbeidet, og at det tilslutt ikke var mer tid igjen til oppgaven (Covington, 1984).

Forventningstradisjonen

Forventningstradisjonen springer som sagt ut av kognitiv teori. Innenfor forventningstradisjonen er man opptatt av elevenes forventninger om å klare bestemte oppgaver eller typer av oppgaver. Bandura (Bandura, 1986 s. 391) definerer forventning om mestring på denne måten:

Perceived self-efficacy is defined as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance. It is concerned not with the skills one has but judgments of what one can do with whatever skills one possesses.

Med andre ord er Bandura i sin definisjon ikke opptatt av de generelle vurderingene av de ferdighetene man har, men bedømmelsen av hva en kan gjøre med de ferdighetene en besitter når en skal løse en bestemt oppgave. Selvvurderingstradisjonen er opptatt av spørsmål som "Hvor gode evner har jeg?" og "Hvor god er jeg i matematikk?", mens forventningstradisjonen er opptatt av spørsmål av typen: "Vil jeg greie denne oppgaven?" og "Kan jeg lære det som skal til for å løse denne oppgaven?". I skolen finnes det elever som har høye forventninger om å klare bestemte oppgaver i matematikk, men som ikke føler at de er gode i faget. Både forventninger og selvvurderinger får derfor betydning for motivasjon og læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Flere forskere har videreført Banduras teori om at forventningene ikke bare er områdespesifikke, men problem- eller områdespesifikke (Gorell, 1990, Hackett og Betz 1989, i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Kilder til forventning om mestring

Forskere innenfor forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen legger begge vekt på mestringserfaringer. Bandura som er den mest innflytelsesrike forskeren innen forventningstradisjonen, opererer med fire hovedkilder til forventning om mestring: mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse, fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Mestringserfaringer er i følge Bandura den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1986 i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Mestringserfaringer vil si erfaringer med å mestre tidligere tilsvarende oppgaver. Erfaringer med å mislykkes svekker forventning om mestring senere, noe som er spesielt uheldig i starten av en læringsprosess (Bandura, 1986 i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dersom vi har erfaringer med å mestre oppgaver i startfasen, vil forventning om mestring bli styrket for det vi holder på med. Hvis vi mislykkes senere med de samme oppgavene vil det ha mindre betydning for forventningene om mestring. Det å mislykkes enkelte ganger vil lettere forklares ut fra andre faktorer enn egen kompetanse, som for eksempel situasjonsfaktorer, lav innsats eller feil strategi (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Andres eksempler er en annen kilde til forventning om mestring, men denne kilden har mindre betydning enn autentiske mestringserfaringer. Lærerens vurdering og sammenligninger med andre elever er viktig for om en elev føler at han har gjort det godt i økonomi, men det anses som å ha mindre betydning for eleven sin forventning om å klare bestemte økonomiske oppgaver. Slike forventninger har hovedsakelig blitt sett på som et resultat av tidligere mestringserfaringer. Dersom en elev skal velge mellom fagene økonomi og fransk, og han forestiller seg at økonomi er mye vanskeligere enn fransk, vil en person som han opplever som lik seg selv og som er god i økonomi, øke hans forventning om mestring i dette faget. Dette kan også virke negativt hvis personen man sammenligner seg med, er dårlig i faget. Andres eksempler regnes derfor for å ha stor betydning for forventning om mestring på områder hvor man kan føle at man mangler erfaringer eller føler seg usikker. Andres eksempler har i forventningstradisjonen større betydning enn i selvvurderingstradisjonen. I selvvurderingstradisjonen legges det vekt på at elevene sammenligner seg med hverandre, for å vurdere egne prestasjoner. Lykkes elevene i forhold til andre medelever, vil dette styrke selvvurderingen, og dersom de mislykkes vil det svekke selvvurderingen. I forventningstradisjonen vil andres prestasjoner fungere som eksempler eller modeller på effektive strategier og på det som er mulig å oppnå. Bandura (1986) har utviklet

teorien om mestringsforventning som også inkluderer modell-læring. Andres prestasjoner blir i forventningstradisjonen en påvirkningsfaktor for forventning om mestring, og andres vurderinger vil fungere som en indikator på hva en kan forvente å mestre selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Verbal overtalelse blir mye brukt for å prøve å få personer til å tro at de vil klare bestemte oppgaver. Verbal overtalelse kan oppfattes som et signal om at læreren eller foreldrene har tro på at eleven kommer til å klare oppgaven, og kan derfor brukes som et motivasjonstiltak. Bandura (1986) nevner overtalelse som noe som kan påvirke forventning om mestring. Overtalelse kan oppfattes som et signal om hvordan andre vurderer deg. En slik overtalelse kan noen ganger bidra til en høyere innsats i øyeblikket, og hvis denne innsatsen fører til mestringserfaring, blir elevenes mestringsvurderinger styrket. Overtalelse bør bare brukes i tilfeller hvor en er sikker på at eleven har mulighet til å lykkes. Hvis dette ikke skjer, vil det kunne føre til at tilliten til læreren eller foreldrene brytes, og det vil være vanskeligere å tro på deres overtalelse i fremtiden. Overtalelser vil være gunstig i det lange løp hvis det kombineres med tilpasset opplæring (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner vil i forventningstradisjonen også være kilde til forventning om mestring. Denne kilden nevner ikke selvvurderingstradisjonen spesifikt, da tradisjonen ser på fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som resultat av et truet selvvverd. Det vil si ved at vi føler hjerteklapp og angst når vi ikke forventer å mestre en oppgave. Utgangspunktet til Bandura er motsatt (1990, i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Bandura nevner hjertebank og angst som signaler på at man ikke mestrer en situasjon. Følelse av å ikke mestre situasjonen oppfattes som et tegn på inkompetanse, som kan bidra til lave forventninger om å mestre oppgaven. Bandura mener at fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan påvirke retningen og kvaliteten av tenkning. En elev som tror en kan mestre en bestemt situasjon, tenker ikke fryktsomme tanker. En elev som tror at en ikke mestrer situasjonen betrakter seg som sårbar og kan tolke mange av signalene fra miljøet som farlige. I følge Bandura vil en sårbar elev tenke mye på hvordan han/hun skal forsvare seg, og dette gjør at det blir mindre energi igjen til å løse vanskene (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Bandura (1986) skiller mellom ”outcome expectations” og ”efficacy expectations”. *Efficacy expectations* står for forventninger om å klare å utføre bestemte oppgaver. Det er dette som også kalles for forventning om mestring. *Outcome expectations*, vil si en persons forventninger til hva som vil skje om en greier å gjennomføre oppgaven. Både efficacy expectations og outcome expectations hevder Bandura har betydning for motivasjon. Forventninger om konsekvens

(outcome expectations) kan forklares som forventninger om hva en ønsker å oppnå ved å fullføre en bestemt aktivitet. Dette må ses i sammenheng med hva som er elevens mål med en læringsaktivitet. Hvis målet til en elev er å oppnå ytre belønninger som for eksempel gode karakterer, anerkjennelse eller ros, vil forventning om belønning være av betydning for elevens motivasjon for å utføre aktiviteten. Bandura legger mye vekt på forventning om konsekvens, og dette viser hans sterke tilknytning til forsterkningsteori (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Betydning av forventning om mestring (self-efficacy)

Bandura understreker at mestringsforventninger har betydning for atferd, motivasjon og tankemønster. Forventninger om mestring påvirker både valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet når oppgavene blir vanskelige (Pajares og Miller 1995, Pajares 1997, i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Elever som har lav forventning om å mestre en oppgave, vil raskere senke innsatsen eller gi opp hvis de støter på problemer. Elever som har høye forventninger om å mestre, har større utholdenhet når de møter problemer, og de har også større tro på å gå løs på utfordringer. Forskning viser at vi verdsetter høyest de aktivitetene vi tror vi kommer til å lykkes med (Bong 2011, Zimmermann og Kitsantas, 1999 i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Forskning har også vist at elever som har positive forventninger om mestring velger mer passende læringsstrategier og er mer selvregulerende i læringssituasjoner enn elever som har lave forventninger om mestring (Pintrich og DeGroot 1990, Wolters og Pintrich 1998, i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Agent i eget liv

I Bandura (2006) sin sosiale kognitive teori står forventning om mestring sentralt. Å ha forventning om mestring er en forutsetning for å bli agent i eget liv. Når man er agent i eget liv er man selvorganiserende, proaktiv, selvregulerende og selvreflekterende. Man påvirker bevisst sin egen livssituasjon og fungering. Det er flere sentrale trekk ved å være agent i eget liv. Et trekk er intensjonalitet. Man setter seg mål (intensjoner) som inkluderer handlingsplaner og strategier for å realisere dem. Et annet trekk innebærer å planlegge og se fremover. Dette inkluderer mer enn fremtidsrettede planer. Man forutser sannsynlige utfall av fremtidige handlinger og tilpasser innsats og motivasjon etter forventningene. Personer som er agenter i eget liv er ikke bare opptatt av å planlegge og tenke fremover, de er også selvregulerende. De tilpasser standardene sine, overvåker og regulerer handlingene sine. De gjør aktiviteter som gir økt selvverd og unngår aktiviteter som svekker selvverdet. Blant mekanismene til agent i eget liv er ingen mer sentral eller

gjennomgripende enn troen på egen mestring. Denne grunnleggende troen er fundamentet til menneskets motivasjon, trivsel og måloppnåelse. Hvis man ikke tror man kan oppnå ønsket utfall av handlingene sine, kan dette gi utslag i lav motivasjon til å handle eller til å holde ut når det oppstår vanskeligheter (Bandura, 2006).

Tidligere forskning på dysleksi, selvoppfatning og motivasjon

Rieff, Gerber og Ginsberg (1994, i Skaalvik, 1999) har i sin studie intervjuet 71 voksne med lese- og skrivevansker, som har gjort suksess i yrkeslivet. De var interessert i å finne ut hva som kjennetegner de som har lyktes til tross for vanskene sine. Kontroll innebærer å forutsi hva som vil gi en vellykket tilpassing. Kontroll er en forutsetning for suksess, men suksess er også en forutsetning for å føle kontroll. Forfatterne skiller mellom to områder en person kan ha kontroll over. Det er “internal decisions” og “external manifestations”. “Internal decisions” kan sees på som kontroll over kognisjoner, siden det handler om å ønske suksess, sette mål, bli kjent med seg selv og erkjenne sine sterke og svake sider. Det andre området, “external manifestations”, er kontroll over atferd, som for eksempel utholdenhet, kreativitet, sosial utnyttelse og det å finne området som passer en selv.

Ønsket om å lykkes er første steg mot suksess. Flere av informantene ønsket å oppnå suksess siden de var sinte over å bli fortalt at de ikke kunne oppnå gode resultater. Informantene klarte å utnytte sinnet, og omforme det til en positiv drivkraft. Dersom man ønsker suksess, vil ikke det automatisk føre til at man oppnår suksess. Det er derfor viktig å kartlegge under hvilke betingelser ønsket om suksess gir gode resultater. Det å godta og forstå at de hadde vansker var en smertefull prosess for informantene i undersøkelsen. Da informantene var i stand til å innse sine vansker kunne de begynne å se på livet sitt på en ny måte. Rieff et al. (1994, i Skaalvik 1999) sier at når man kan se sine egne styrker og svakheter og kjenne igjen sin egen læringsstil, har man oppnådd kjernen i suksess både i yrkesliv og utdanning. Når man kjenner sine sterke sider kan man lære å utnytte de og oppleve mestring. Når man vet sine begrensninger er man i stand til å ta beslutninger som minimaliserer vanskene. For å oppnå suksess hadde informantene satt seg små og realistiske mål, slik at de hadde mulighet til å oppleve mestring. Bevisstheten de hadde om vanskene sine, gjorde at de kunne sette realistiske mål. Informantene hadde også funnet miljøer og yrker som forsterket deres sterke sider.

Informantene i undersøkelsen til Rieff et al. (1994, i Skaalvik, 1999) hadde funnet effektive måter å håndtere akademiske, dagligdagse og yrkesmessige utfordringer. De mente at deres suksess var et resultat av hardt arbeid, de måtte arbeide hardere enn andre som ikke har lese- og skrivevansker. Ved å oppnå gode resultater på grunn av hardt arbeid vil det skape forventninger om å lykkes senere. Dersom kombinasjonen er hardt arbeid og dårlige resultater, vil det resultere i lave forventninger om å lykkes senere. Rieff et al. mener at avgjørelser personer tar vil påvirke atferd og omvendt. Dersom en person finner et område han/hun kan styrke sine sterke sider og redusere de svake sidene, vil det ha konsekvenser for hvilke mål han setter seg for ønsket om suksess. Personer kan tilpasse seg et miljø ved å velge passende strategier, arbeide hardt og benytte sosiale støttespillere. Man kan også tilpasse miljøet til seg selv ved å forandre rammebetingelsene i miljøet. I denne undersøkelsen har informantene oppnådd en vellykket tilpasning gjennom prøving og feiling. Forfatterne mener at de faktorene som inngår i å ha kontroll over eget liv kan læres.

Aina Sætre (2009) sin doktoravhandling handler om voksne mennesker med dysleksi. Hun ønsket å rette søkelyset mot hvordan voksne med dysleksi har opplevd og fortsatt opplever utfordringer knyttet til lesing og skriving som redskap i skole, arbeid og privatliv. Målet med undersøkelsen hennes var å utvikle empirisk kunnskap om karakteristiske selvbeskyttelsesstrategier knyttet til opplevelsen av lærevansken, og hvordan disse får innflytelse på troen på egen mestringsevne og motivasjon for teoretiske oppgaver.

Sætre har intervjuet seks voksne i ulik alder. Ingen av dem fortalte om store vansker i forbindelse med innlæring av bokstavene. Vanskene oppstod først da lesetekstene ble lengre, og når de selv skulle skrive tekster. Etter hvert som de kom oppover i klassene og kravene til lesing og skriving som redskap økte fikk de problemer i mange fag. Selv om det var forskjell i alder på informantene, følte alle det likt i forhold til undervisningen og arbeidsformene som ble brukt i skolen. Det var lik undervisning for alle og tradisjonelle arbeidsformer, der de skriftlige sidene av fagene ble tillagt størst betydning. Fagene norsk og engelsk bestod først og fremst av høytlesning, avskrift, diktater og andre skriftlige oppgaver, og det var ikke fokus på innholdet i stilene de skrev. Det førte til synliggjøring av manglende prestasjoner. Det ble oppfattet som straff da de fikk tilbake stiler, og måtte bruke mye tid og krefter på å rette disse. Mye av undervisningen foregikk i samlet klasse og alle gjorde det samme til samme tid. Dette førte til at enkeltelevens sterke og svake sider blir svært synlig. Mange av informantene opplevde at vanskene deres ble årsaksforklart med manglende evner, og at de ble vurdert som dumme. For noen ble vanskene årsaksforklart med manglende innsats, dvs. latskap eller uvilje. De fortalte også om manglende kunnskap hos læreren om

dysleksi, og de som fikk noen form for tilpasset opplæring opplevde denne som stigmatiserende og lite effektiv.

Informantene brukte selvbeskyttende strategier for å beskytte selvverdet sitt gjennom å pugge tekster og skrive ord om igjen og om igjen. Noen fortalte at de "avfotograferte" teksten med sin gode visuelle hukommelse. De hadde også knep for å få andre til å lese tekster for seg slik at de kunne gjengi innholdet muntlig. Etter hvert som tekstmengden økte holdt de kompensierende strategiene ikke mål og de måtte ta i bruk andre strategier for å beskytte seg selv mot ubehaget som fulgte nederlaget. Dette var blant annet å nekte å lese høyt, unngåelse av de vanskelige oppgavene, bråk, være klassens klovn, skulk, gjøre seg usynlig og melde seg frivillig til andre oppgaver de mestret.

Av de seks informantene ønsket bare en å gå på mer skole etter ungdomsskolen, men fire fortsatte likevel på grunn av ytre press. Valg av linje og utdanningsform viste seg i stor grad å være tilfeldig. De valgte ikke linje på videregående skole på grunn av en plan for videre utdanning og yrkesliv. Dette kan være dels på grunn av dårlige karakterer som reduserte valgmulighetene, og dels på grunn av manglende engasjement fordi de uansett ikke hadde forventninger om å lykkes. Dette kan beskrives ut fra en selvbeskyttelses strategi. Ved å tillegge høyere utdanning mindre betydning, betyr det ikke så mye om man mislykkes.

Sidse Skaalvik (1995) har i sin studie av voksne som har lese- og skrivevansker, rettet søkelyset mot hvordan dette arter seg i praksis, hvordan det oppleves og hvilke konsekvenser vanskene har. Hun har også sett på hvilke strategier som benyttes for å mestre hverdagen. Hun intervjuet seks voksne med lese- og skrivevansker. Resultatet av undersøkelsen viser at informantene opplevde skolen som et slit. De fikk angst og følte seg ydmyket i lese- og skrivesituasjoner. De følte også et behov for å skjule problemene sine og brukte forskjellige strategier for å oppnå dette. Strategiene de brukte var blant annet å skjule dårlige resultater på skriftlig arbeid, skjule hvor mye de arbeidet med leksene og forsøke å unngå situasjoner hvor problemene kunne bli synlige. Skolen ble ansett som viktig for dem, og de arbeidet hardt både for å gjøre det godt på skolen, men også for å skjule problemene sine. Målorienteringen til informantene var mest ego-orientert i fagene de hadde størst problemer med, og i fagene de forventet å gjøre det dårlig. Skoleerfaringene til informantene må i noen grad forstås ut fra de arbeidsformene som ble brukt i skolen. Ettersom Skaalvik (1995) intervjuet voksne personer om deres skolegang, er det naturligvis mange år siden de gikk i grunnskolen. Det som er viktig er hvorvidt dagens skole har endret seg siden den gang, og i hvor

stor grad de i dag klarer å skape trygghet og støtte for elever med lese- og skrivevansker.

Tilpasset opplæring

Et viktig grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk er inkludering. I skolen betyr inkludering at man tar hensyn til ulike forutsetninger hos alle elever (Stortingsmelding nr. 18). Et mål på videregående skole er å ivareta et likeverdig opplæringstilbud, hvor alle elever og lærlinger blir inkludert og opplever mestring (Kunnskapsdepartementet, 2012). Opplæringsloven fastslår at opplæringen skal være likeverdig og tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger (St. meld. nr. 18). I opplæringsloven §1-3, står det:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Tilpasset opplæring vil si de tiltakene som skolen setter inn for at en elev skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det kan være i form av varierte oppgaver og arbeidsmåter, organisering av undervisning og ulike pedagogiske metoder. Hensikten med tilpasset opplæring er å skape et læringsmiljø som tar hensyn til evner og forutsetninger hos den enkelte elev, og samspillet i fellesskapet (St. meld. nr. 18).

En elev som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har i følge opplæringsloven §5-1 rett på spesialundervisning. Opplæringsloven sier:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Dysleksi er en sammensatt vanske og elever med dysleksi kan ha vansker på forskjellige områder. Elevene kan ha ulike behov ut i fra hjemmeforhold, ressurser, utviklingsnivå og alder. Det er derfor viktig at tiltak utformes på grunnlag av elevenes ferdigheter og behov. En forutsetning for å kunne tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker slik at de kan utvikle sine ferdigheter maksimalt, er at læreren har innsikt i og kunnskap om dysleksi og hvordan undervisningen best kan tilrettelegges for hver enkelt elev (Flem og Finbak, 2005).

Det finnes grovt sett to typer tiltak for elever med dysleksi. Den første er å trene opp lese- og

skriveferdighetene, den andre er kompensatoriske tiltak. For å utvikle lese- og skriveferdigheter er det nødvendig å trene mye. Kompensatoriske tiltak er nødvendig for at elever med vansker skal kunne tilegne seg kunnskap og dra nytte av undervisningen på tross av sine vansker.

Rettskrivingsprogrammer på PC, lydbøker, forlenget tid ved prøver og eksamener, og opplesing av oppgavetekst er eksempler på gode kompensatoriske tiltak som kan lette denne læringen (Høien og Lundberg, 2000).

Som nevnt tidligere vil forventning om mestring gi utslag i våre valg av oppgaver og aktiviteter, og vår innsats og utholdenhet i disse aktivitetene. Mestringsforventninger styrker vår motivasjon og er en forutsetning for å være agent i eget liv. Lave forventninger om mestring kan føre til lav innsats og at man gir opp når det oppstår utfordringer. Dette påvirker igjen elevenes skoleprestasjoner (Bandura, 2006). For å gi elevene mestrings erfaringer må undervisningen tilpasses til den enkelte elevs interesser, behov og læreforutsetninger. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) gjelder dette oppgaver, arbeidsformer, krav til selvstendighet, konsentrasjon, vurdering av oppgaver og individuelle mål. Lærerens oppgave er dermed å legge til rette undervisningen slik at alle opplever mestrings erfaringer. For å klare dette må læreren finne ut hva eleven mestrer på egenhånd (elevens mestrings sone), og hva eleven får til med støtte og veiledning (den nærmeste utviklings sone). Tilpasset opplæring er viktig ettersom alle elever har forskjellige mestrings- og utviklings soner, og dermed ulike behov (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I en klasse er det ofte stor variasjon mellom elevene, og en lærer har en stor utfordring med å tilpasse undervisningen til alle elevene. I følge Covington (1984) kan elever som opplever gjentatte nederlag begynne å attribuere til evner, noe som fører til at selvet blir truet. Eleven kan dermed ta i bruk beskyttelsesstrategier for å beskytte selvet sitt. Dette kan vise seg gjennom lav innsats og motivasjon. Eleven kan på den måten attribuere et dårlig resultat til noe kontrollerbart. Dette er svært uheldig da det samtidig fratruer eleven muligheten til å lykkes. Bruk av selvbeskyttende strategier kan føre til lært hjelpeløshet, som er svært uheldig. Det er nødvendig med tilpasset opplæring i alle læringssituasjoner for elevenes trivsel, motivasjon og mulighet for mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Det skilles mellom tre kriterier for en inkluderende skole: rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier. Med *rammekriterier* menes de rammevilkårene skolen arbeider innenfor. Det vil si hvilke muligheter og begrensninger skolen har for å kunne være en inkluderende skole. Rammekriterier er blant annet økonomi, fysisk utforming av skolen, lærerressurser, kompetanse på

skolen og læreplaner. Tilpasset opplæring etter elevenes evner og forutsetninger er viktig for at en skole skal være inkluderende. Er det stor spredning mellom elevene vil det kreves stor lærertetthet og kompetanse hos lærerne, for at skolen skal kunne gi en tilpasset undervisning, og være inkluderende. *Prosesskriterier* vil si hvordan skolen organiserer undervisningen, hvilke arbeidsmetoder skolen bruker, samarbeid med hjemmet og graden av tilpasning og differensiering av undervisningen. *Opplevelseskriterier* vil si hvordan elevene opplever skolen sosialt, kognitivt og emosjonelt, og hvordan elevene utvikler forventning om mestring, motivasjon, selvværd og hvordan de trives på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

3. FORSKNINGSMETODE OG FORSKNINGSPROSESS

Vi vil i dette kapittelet beskrive våre metodiske valg, og hvordan de har påvirket vår forskningsprosess. Problemstillingene vi har ønsket å finne svar på i denne oppgaven er:

1. *Hvordan tilrettelegger tre videregående skoler undervisningen for at elever med dysleksi skal oppleve mestring og utvikle en positiv selvoppfatning?*

2. *Hvordan opplever fire elever tilrettelegging av undervisningen i videregående skole?*

For å få svar på våre problemstillinger forutsettes det en åpen tilnærming til forskningsfeltet. Vi brukte derfor en kvalitativ forskningstilnærming, og kvalitativt intervju som metode i denne oppgaven.

Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning studerer man mennesker i deres naturlige omgivelser (Langdridge, 2006), og en ønsker å forstå informanten sitt perspektiv (Postholm, 2005). En er opptatt av egenskaper ved et fenomen, og man søker etter å beskrive eller avdekke egenskaper og kvaliteter ved det man studerer (Langdridge, 2006). Kvalitativ forskning blir også forbundet med nær kontakt mellom forsker og intervjuobjekt (Thagaard, 2009). En kvalitativ forsker skal være åpen for det informanten sier og gjør, og videreføre deres perspektiv. Dette medfører en fleksibilitet ved at datainnsamlings situasjonene ikke er fast strukturert på forhånd, noe som kan gi forskeren tilgang til kunnskap som ellers er vanskelig å få tak i (Postholm, 2005). Kvalitativ metode egner seg godt til studier det er forsket lite på (Thagaard, 2009).

Valg av informanter

Ettersom vi replikerer en tidligere studie, var det naturlig for oss å ha de samme kriteriene i valget av informanter. For det første måtte spesialpedagogen ha ansvaret for en del av den organisatoriske tilretteleggingen for elever med dysleksi. Spesialpedagogen måtte også være den personen som utredet elevene for lese- og skrivevansker, og som hadde kontakt med PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste). Det var også viktig for oss at spesialpedagogen var reflektert over egen praksis og hadde kunnskaper om lese- og skrivevansker.

I januar 2012 tok vi kontakt med aktuelle videregående skoler via oppmøte, mail og telefon. Vi kontaktet 28 skoler, hvor fire av disse var interessert i å delta i vår forskning. Vi sendte så et informasjonsskriv til spesialpedagogene om prosjektet vårt og avtalte et møte. De ble samtidig forespurt om de kunne kontakte elever som var aktuelle for oss. På møtet gikk vi gjennom detaljer om studien vår, og avtalte tidspunkt for når intervjuene skulle finne sted. Vi avtalte å gjøre intervjuene i mars ettersom vi måtte få godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) før vi kunne begynne med intervjuene (Vedlegg 1).

Spesialpedagogene fungerte som portvakter for oss, ettersom de ble spurt om å finne elever som kunne passe til vår studie. Portvakter er personer som kan åpne eller blokkere tilgangen til en organisasjon eller et miljø (Hammersley & Atkinson, 1996 i Thagaard, 2009). Vi intervjuet tre spesialpedagoger og fire elever i den videregående skole for å få et bilde av tilretteleggingen skolen gir til elever med dysleksi, og hvordan dette ble oppfattet av elevene. Den ene spesialpedagogen trakk seg dessverre før intervjuet fant sted. Vi føler likevel at vi fikk nok informanter til å gjennomføre prosjektet vårt.

Kriteriet vi hadde til elevene var at de var klar over sine vansker og villig til å uttale seg om disse. Dersom eleven vi hadde intervjuet ikke hadde vært komfortabel med å snakke med oss om sine vansker, kunne han/hun ha gått i forsvarsposisjon for å beskytte sitt selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette kunne ført til at eleven ville prøve å skjule sine vansker og dermed ikke svare oppriktig på våre spørsmål, noe som ville gitt oss feilaktige data. Vi ønsket heller ikke å utsette noen av våre informanter for situasjoner som kunne oppleves som ubehagelig.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er en verdifull metode å bruke for å samle inn data. Det er en fleksibel metode som gjør det mulig å samle inn detaljert materiale (Langdridge, 2006). Intervju blir som oftest delt inn i tre kategorier, og disse blir gjerne kategorisert som ustrukturert-, strukturert og semistrukturert intervju. *Ustrukturerte intervjuer* kjennetegnes gjerne ved at de mangler et forhåndsbestemt oppsett (Langdridge, 2006). Et slikt intervju kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant, hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd (Thagaard, 2009). Denne type intervju er fleksiblet og utforskende, og nyttig når en vet lite om emnet på forhånd. Ved denne datainnsamlingsmetoden blir forskeren selv et viktig instrument i datainnsamlingen (Thagaard,

2009). *Strukturerte intervjuer* baseres på faste spørsmål, og intervjueren holder seg til den organiserte rekkefølgen på spørsmålene (Langdridge, 2006). Denne tilnærmingen kan benyttes når sammenligninger mellom informanter er viktig, siden alle informantene har svart på de samme temaene (Thagaard, 2009). *Semistrukturerte intervjuer* kan bruke et standardisert oppsett med forhåndsbestemte spørsmål. Spørsmålene kan stilles i bestemt rekkefølge, men rekkefølgen kan også bestemmes underveis (Thagaard, 2009). Spørsmålene er gjerne åpne og den som intervjuer kan følge opp med oppfølgingsspørsmål hvis intervjuobjektet kommer med en digresjon. Intervjueren sier lite, slik at den som intervjues kan utbrodere sine svar slik at man får frem intervjuobjektet sine ytringer og meninger (Langdridge, 2006). Denne formen for intervju er mye brukt i kvalitativ metode, og karakteriseres som en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2009). Forskeren følger informanten sin fortelling, men får likevel informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet. Fleksibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informanten sine forutsetninger. Det er også viktig at den som intervjuer er åpen for at informanten kan ta opp temaer som ikke er planlagt i forkant. Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant, og som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2009). I vår oppgave har vi brukt et semistrukturert intervju som metode.

Et karakteristisk trekk ved et intervju er at forskeren etablerer en direkte kontakt med informanten. Relasjonen som utvikles mellom informant og forsker kan være viktig for den informasjonen forskeren ønsker å få av informanten. Datainnsamling foregår ved en åpen interaksjon mellom forsker og informanten, og forskeren sin nærhet og sensitivitet i forhold til informanten er viktig, siden forskeren bruker seg selv som et middel til å få informasjon (Thagaard, 2009). Et intervju bør foregå i omgivelser som skjærmer intervjuobjektet for forstyrrelser. Før intervjuet starter bør intervjueren være rolig, slik at det oppstår en behagelig atmosfære, da dette kan få betydning for intervjuforløpet (Kvale, 1997 i Postholm, 2005). Det er en fordel om intervjuet tas opp på bånd slik at intervjueren kan bruke all sin oppmerksomhet på det informanten sier. I en intervjusituasjon bør intervjueren stille spørsmål som er relevante for tema, og det er derfor viktig at intervjueren har forhåndskunnskaper om tema det forskes på. Kvale (1997, i Postholm, 2005) hevder at det også er en fordel om intervjueren setter seg inn i intervjuobjektet sin situasjon, slik at spørsmålene oppleves som relevante for intervjuobjektet.

Utforming og utprøving av intervjuene

En forutsetning for et godt intervju er som nevnt over at den som intervjuer har forhåndskunnskaper om temaet det forskes på (Kvale, 1997 i Postholm, 2005). Vi har opparbeidet god kjennskap til temaet dysleksi gjennom vår mangeårige skolegang og vi har også lest oss opp på området dysleksi, selvoppfatning og motivasjon før vi begynte med intervjuene.

Siden vi replikerer Roksvåg (2011) sin studie, har vi brukt samme intervjuguide som henne (Vedlegg 2 og 3). Roksvåg (2011) var med i en veiledningsgruppe med andre masterstudenter som gjorde samme studie som henne, bare på andre skoleslag. En av gruppene gjorde et intervju før henne, og oppdaget da noen svakheter ved guiden til spesialpedagogene. Det manglet noen spørsmål i forhold til mestring og motivasjon, og de videreutviklet derfor intervjuguiden ytterligere. Ettersom intervjuguiden var brukt og videreutviklet av flere før oss, følte vi oss trygge på å bruke den. Roksvåg uttrykte heller ingen svakheter ved noen av intervjuguidene i sin oppgave, noe som også førte til økt trygghet ved bruk av dem.

Kvalitative intervju inneholder ofte personlige temaer som krever fortrolighet for at informanten skal ville åpne seg. Rekkefølgen av temaene kan derfor være avgjørende for hvordan intervjuet forløper seg (Thaagard, 2009). Intervjuguidene (Vedlegg 2 og 3) startet derfor med enkle innledende spørsmål, før vi så kom inn på de mer følelsesladde spørsmålene. Til slutt avrundet vi intervjuet med noen nøytrale spørsmål. Dette er for at intervjuet skal få preg av en stigning mot et høyere emosjonelt nivå, før det nedtones igjen på slutten (Thaagard, 2009). En velegnet start på et intervju er spørsmål som kan bidra til å berolige informantene. I intervjuet til spesialpedagogene gjorde vi dette ved å stille spørsmål ved informantenes bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Deretter fulgte spørsmålene vi ønsket mere reflekterte svar på. Dette var blant annet om tilretteleggingen ved den videregående skolen og temaer som mestring og motivasjon. Til slutt avrundet vi med nøytrale spørsmål som det er forholdsvis greit å svare på, slik at intervjusituasjonen avrundes (Thaagard, 2009). Her spurte vi blant annet om det var noe vi hadde glemt å spørre om, om det var noe mer de ville fortelle, og hvordan det hadde vært å bli intervjuet.

Elevene sin intervjuguide fulgte samme prinsipp som intervjuguiden til spesialpedagogene. Vi startet med enkle spørsmål som fritidsinteresser, hvor mange år de hadde i den videregående skolen, og studieretning. Deretter fulgte spørsmål som var mer emosjonelle, som spørsmål om skolehverdagen og vanskene deres. Til slutt avrundet vi med samme spørsmål som til

spesialpedagogene: om det var noe vi hadde glemt å spørre om, om det var noe mer de ville fortelle, og hvordan det var å bli intervjuet.

Bearbeiding av data- fra muntlig tale til skriftlig fremstilling

Når intervjuene var gjennomført, startet bearbeidingen av datamaterialet. Å transkribere muntlig tale til skriftlig tekst, gjør intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale og Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver en grunnregel i transkriberingen, og det er at det bør være skriftlige instruksjoner til de som transkriberer. De skriver også at, dersom det er flere som transkriberer intervjuer i samme undersøkelse, skal det brukes samme skriveprosedyre. Det kan være vanskelig å foreta språklige sammenligninger av intervjuene hvis det ikke er brukt samme prosedyre under transkriberingen.

Da vi hadde gjennomført alle intervjuene begynte vi å transkribere. Vi ble vi enige på forhånd hvilke skriveprosedyre vi skulle bruke, slik at vi kunne sammenligne informanter sine svar på en enkel og oversiktlig måte.

Det finnes ingen universell måte å transkribere et intervju på, men det finnes noen standardvalg som skal tas. Dette er at det bør redegjøres for hvordan en har transkribert i hver enkel undersøkelse. En bør derfor gjøre rede for om man i transkriberingen har registrert alle følelsesuttrykk, pauser, sukk og latter, eller om en har gjort språket mer skriftlig og formelt. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det ikke finnes noen standardsvar for denne prosessen, men at det kommer an på hva transkriberingen skal brukes til. Overført til vår undersøkelse valgte vi underveis å redusere registrering av latter og følelsesuttrykk, da vi opplevde at det ble en overvekt av disse uttrykkene. Ellers har vi registrert ordrett hva informantene sa under intervjuene. Vår transkribering resulterte i 71 dataskrevne sider. Dette dannet grunnlag for vår videre analyse.

Analyse

Under analyseprosessen ble datamaterialet kodet med utgangspunkt i temaer vi hadde i intervjuguiden. Dette omtaler Dalen (2011) som tematisering. Ved denne fremgangsmåten koder forskeren materialet under de samme temaene intervjuguiden hadde, slik at man kan finne ut hvor hovedtyngden i materialet ligger, og hvor hovedtyngden av analysen bør ligge (Dalen, 2011). Vår analyse resulterte i to hovedkategorier. Kategori 1 var hva tre videregående skoler gjør for å

tilrettelegge for elever som har dysleksi. Kategori 2 var om hvordan en elev ved hver av de tre skolene opplevde tilretteleggingen.

Kvalitet i kvalitativ forskning

Oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet er viktig i all forskning. Ordet *reliabilitet* betyr pålitelighet. Reliabilitet vil si om forskningen er pålitelig og tillitvekkende. Begrepet reliabilitet refererer i utgangspunktet til spørsmål om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat (Thagaard, 2009; Langdridge, 2006). Reliabilitetsbegrepet henger sammen med påliteligheten i målingen av enkeltpersonene ved målingstidspunktet. Resultatene behøver derfor ikke å kunne bli reprodusert ved nye undersøkelser, da det kan ha skjedd endringer i mellomtiden. Selv om en forsker studerer samme situasjon flere ganger, kan ikke forskeren opptre på samme måte og få de samme resultatene gang på gang. Forskeren reagerer forskjellig på ulike informanter, og på samme informant på ulike tidspunkter. Ved å opptre mekanisk, det vil si å forholde seg så lik som mulig i situasjoner som gjentar seg, vil informasjon gå tapt (Thagaard, 2009).

Corbin og Strauss (2008, i Thagaard, 2009) og Silverman (2006, i Thagaard, 2009) fremhever troverdighet når det gjelder vurdering av kvalitativ forskning. For å styrke en oppgaves troverdighet argumenterer Silverman (2006, i Thagaard, 2009) for at vi kan gjøre forskningsprosessen gjennomskiktig. Det innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn. I metodedelene har vi nøye beskrevet hvilke valg vi har gjort og begrunnet disse. Reliabiliteten kan også styrkes ved at flere forskere samarbeider og diskuterer avgjørende beslutninger i forskningsprosessen, eller ved at en annen forsker trekkes inn for å utføre en kritisk evaluering av fremgangsmåtene i prosjektet (Seale, 1999 i Thagaard, 2009). I denne studien har vi vært to forskere som har diskutert fremgangsmåtene kritisk, noe vi mener har styrket oppgavens validitet. I tillegg fikk vi gode tilbakemeldinger fra vår veileder, Sidsel Skaalvik, som har gjort lignende studier tidligere.

Begrepet *validitet* er assosiert med en studie som studerer det den sier at den skal (Boudah, 2011; Langdridge, 2006; Ringdal, 2007). Mer eksplisitt, er validitet den grad resultatene fra studien kommer fra selve forskningen og ikke fra tilfeldigheter eller feilaktige kilder. Validitet er knyttet til tolkning av data, og handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til. Vi kan

vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert (Silverman, 2006 i Thagaard, 2009).

Seale (1999, i Thagaard, 2009) utdyper hvordan vi kan tydeliggjøre forskningsprosessen gjennom hva han har betegnet som ”low-inference description”. Det vil si data som er konkrete og i så stor grad som mulig atskilt fra forskerens fortolkninger. Denne fremgangsmåten innebærer at forskeren gjør rede for hva som er referat fra intervjusamtaler og/eller notater fra observerbare hendelser, og hva som er forskerens vurderinger og kommentarer. Lydbåndopptak fra intervjuer gir grunnlag for å utvikle data som er preget av informantenes oppfatninger. Vi brukte lydbåndopptak ved utføringen av intervjuene, noe som gjorde oss i stand til å gjengi sitatene til informantene ordrett. Vi har i tillegg valgt å skrive ned latter, ironi og nøling da vi transkriberte intervjuene som gjorde tolkningen mer korrekt. I kapittel 4, ”Presentasjon av data”, har vi tydelig redegjort for hva som er informantenes stemme. De mange sitatene vi har brukt er videre begrunnelse for våre tolkninger.

Vi har som nevnt over valgt å replikere studien til Roksvåg (2011). Replikering er viktig ved tradisjonelle samfunnsvitenskapelige metoder. Det blir derimot ofte oversett på grunn av ønsket om å gjøre nye funn. Det er avgjørende å replikere for å kunne si om forskningsfunn er reliable og valide. Replikering er ikke bare en metode for å finne ut om funnene er pålitelige, det beskytter også faget mot falskneri (Langdridge, 2006).

I tillegg til forskningens reliabilitet og validitet må forskeren se på forskningsresultatenes *overførbarhet*. Forskningsresultatenes overførbarhet dannes på bakgrunn av fortolkningen. Spørsmålet er om den tolkningen som utvikles innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). Ettersom vi i denne studien har intervjuet tre spesialpedagoger, og fire elever kan vi ikke generalisere resultatene til å gjelde alle spesialpedagoger og elever med dysleksi, men vi kan gi et bilde av hvordan våre informanter opplevde tilretteleggingen. Lesere av studien vår kan ha lignende erfaringer og opplevelser som informantene i oppgaven, og resultatene kan oppleves som nyttige for dem.

Etiske betraktninger

Forskere har et individuelt ansvar for egen forskningsvirksomhet, metode og kvalitet i resultater (NENT, 2007). For å beskytte informantene bør man følge Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over etiske holdninger, ta rette valg i

etiske konflikter og styrke godt kjønn (NESH, 2006). Begrepet forskningsetikk kan brukes på flere måter. Det er grovt sett to måter å forstå begrepet på. Det første er som profesjonsetikk, som handler om hva som er en god vitenskapelig praksis. Det andre er som vurdering av konflikter mellom forskning og tungtveiende hensyn, som for eksempel menneskeverdet (St. meld. nr. 39).

Før vi kunne begynne med intervjuene, måtte vi melde prosjektet vårt inn til NSD (Vedlegg 1). De er et personvernombud for student- og forskningsprosjekter som gjennomføres ved alle universiteter, og andre utdanningsinstitusjoner. NSD sine hovedoppgaver er å vurdere student- og forskningsprosjekter i forhold til personopplysningsloven og helseregisterloven, gi informasjon og veiledning til den enkelte forsker, student og institusjon om personvern og forskning. Alle student- og forskningsprosjekter hvor man behandler personopplysninger skal meldes til NSD.

Personopplysninger vil si opplysninger som kan direkte eller indirekte knyttes til en enkeltperson. Direkte identifiserbare opplysninger vil være navn, personnummer, og/eller andre persontydelige kjennetegn. Indirekte identifiserbare opplysninger vil for eksempel være om man har en navneliste eller liste med personnummer, og en atskilt liste med referansenummer til disse personene. Dette vil være indirekte personopplysninger uansett hvem som oppbevarer listen, og hvor. En person vil også være indirekte identifiserbar hvis det er mulig å identifisere personen gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel alder, kjønn, yrke, diagnose kombinert med bostedskommune eller institusjonstilknytning (NESH, 2006).

Intervjuene ble ikke satt i gang før informantenes informerte og frie samtykke fant sted. Vi opplyste om at de til enhver tid kunne avbryte sin deltakelse uten at dette ville påvirke dem på noen som helst måte. At samtykket er fritt betyr at de ikke blir tvunget eller presset til å delta i prosjektet. At det er informert betyr at deltakerne informeres om det som angår deres deltakelse i forskningsprosjektet (NESH, 2006).

Konfidensialitet er et annet viktig etisk grunnprinsipp ved forskning. Informantene i prosjektet vårt har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold behandles konfidensielt (Thaagard, 2009; NESH, 2006). Behovet for vern om privatlivets fred er bakgrunnen for dette kravet. Ved oppstart av intervjuene spurte vi om samtykke til å ta opp intervjuet på digital opptaker, og vi fortalte at opptakene bare skulle brukes av oss, og slettes etter bruk. Vi opplyste også om at all informasjon ville bli anonymisert ved bruk av pseudonymer, og at det ikke vil være mulig å spore opplysningene tilbake til dem (NESH, 2006; Postholm, 2005; Thaagard, 2009).

Ettersom kvalitative undersøkelser ofte foregår i små og gjennomsiktige miljøer, er vernet av tredjepart spesielt viktig. Intervju fører gjerne til at man får informasjon om flere enn de som er i fokus i studien. Dette kan føre til ringvirkninger og konsekvenser for personer som ikke selv inngår i forskningen. Det er derfor viktig å vurdere og foregripe eventuelle virkninger på tredjeparter som ikke er direkte inkludert i forskningen (NESH, 2006). Før vi begynte med intervjuene minnet vi både spesialpedagogene og elevene på at de ikke skulle gi ut informasjon om andre enn dem selv, dette for å hindre at vi fikk informasjon om en tredjepart.

Det siste etiske grunnprinsippet vi vil trekke frem her er kravet om respekt for menneskeverdet: *Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet* (NESH, 2006 s. 11). Dette punktet blir sett på som et overordnet punkt for de prinsippene som bør gjennomsyre all kvalitativ forskning (Postholm, 2005).

4. PRESENTASJON AV DATA

Dette kapitlet omhandler en presentasjon av informantene, og en presentasjon av resultatene fra intervjuene våre. Målet med datainnsamlingen var å få innsikt i hvordan spesialpedagoger på tre ulike videregående skoler tilrettelegger for elever som har dysleksi, og hvordan de vurderer opplæringstilbudet. Vi ønsket også å få innsikt i hvordan en elev med dysleksi på hver av de tre skolene opplever og vurderer tilretteleggingen, og om opplæringen påvirker deres selvoppfatning og motivasjon for skolearbeidet. I den første delen av datapresentasjonen vil vi presentere spesialpedagogene, deretter vil vi ta for oss de ulike temaene knyttet til opplæringen slik det framgår av intervjuguiden med spesialpedagogene. I den andre delen av datapresentasjonen vil vi presentere elevenes stemme, og gi en kort innføring om læreren deres. Deretter tar vi for oss tema hentet fra intervjuguiden med elevene.

Del I Spesialpedagogenes stemme

Presentasjon av informantene

Lena er utdannet lærer og har videreutdanning i praktiske estetiske fag. Hun har også mastergrad i spesialpedagogikk, hvor hun har fordypning i psykososiale vansker. Skolen *Lena* jobber på er en yrkesfaglig videregående skole. *Lena* jobber som rådgiver i 50% stilling, på restaurant og matfag, og som spesialpedagog i 50% stilling for hele skolen. *Lena* er den eneste på skolen som har spesialpedagogisk kompetanse, og skolen har manglet et spesialpedagogisk team. *Lena* har nå tatt initiativ til å danne et ressursteam, hvor de nylig har begynt med møter. I teamet deltar to avdelingsledere og to kontaktlærere, PP-tjenesten og *Lena*, som også skal drive ressursteamet. Drømmen til *Lena* er at ressursteamet skal bli vellykket. I følge *Lena* har skolen et stort omfang av elever med spesielle behov. Skolen har 500 elever, og av disse er det omtrent 250 elever med behov for stort omfang av spesialpedagogisk tilrettelegging.

Marie har hovedfag i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk. Hun jobber på en skole som har både yrkesfaglige studieretninger og studiespesialiserende. *Marie* jobber som rådgiver i 50% stilling, og som spesialpedagogisk koordinator i 50% stilling. Hun forteller at det er et mangfoldig, og stort engasjement blant lærerne på skolen. Det er mange lærere og yrkesfaglærere ved skolen som har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk. Det er også en egen

spesialpedagogisk koordinator på hver avdeling på skolen. Marie synes den spesialpedagogiske kompetansen på skolen bra, men understreker at det likevel alltid er behov for kompetanseheving.

Bente er utdannet formingslærer, og har tatt embetseksamen i spesialpedagogikk. Hun har jobbet som lærer i et kvinnefengsel tidligere, og det var der hun fikk interesse for spesialpedagogikk. På skolen hvor hun er ansatt jobbet hun først som spesialpedagog, men stillingen hennes har nå blitt gjort om til en delt spesialpedagog- og rådgiverstilling. I denne stillingen har hun ansvar for alle som har krav på spesialundervisning, men det er ikke hun som har spesialundervisningen. Hun samler inn alle individuelle opplæringsplaner (IOP) og halvårsrapporter, og får gjort vedtak i forhold til omfanget på spesialundervisningen. Hvis det er mistanke om at en elev har problemer, så er det Bente som tester eleven, og eventuelt henviser til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjeneste). En ønskesituasjon for Bente i forhold til elever med dysleksi, ville vært at allmennlærerne også hadde spesialpedagogikk i fagkretsen, fordi da kunne de lettere skjønne hva hun snakket om. Hun skulle også ønske at skolen hadde mer ressurser slik at hun kunne være i hver norsk time, eller jobbe med elevene enten i små grupper eller en og en. Hun forteller videre at hun tidligere var mer inne i undervisningen, og hadde ansvar for enkelt elever som hun kunne drive lese- og skrivetrening med, men at denne spesialpedagogikk-ressursen ble borte når stillingen ble endret til en delt spesialpedagog- og rådgiverstilling.

Skolen Bente jobber på er en kombinert videregående skole, med både studiespesialiserende og yrkesfaglig utdanningsprogram. Ved skolen går det ca. 700 elever og 100 lærlinger. Omtrent 74% av elevene på skolen er minoritetspråkelige ved denne skolen, og mange har spesielle behov. Bente forteller at dette ikke er noe problem da de har veldig bra lærere og er flinke på tilrettelegging. Hun vurderer skolen som kjempe bra, fordi den har høy lærertetthet og et godt læringsmiljø. Skolen har bare en spesialpedagog, som Bente besitter i en 50% stilling. De har et R-team (ressursteam) ved skolen som består av rådgiverne ved skolen, en representant fra PP-tjenesten og en fra helsetjenesten. Ved skolestart har de i tillegg klasselærermøte hvor klasselærerne får orientering av Bente om hvilke elever som har ekstra behov og hva dette er. I november 2011 innførte skolen minimum 15 minutters konsentrert lesing i hvert fag per uke. Dette er fordi mange av elevene sliter med norsk og fordi språket kan være en stor undervisningshindring ved skolen. Ettersom Bente er den eneste spesialpedagogen ved skolen er det faglærerne som har ansvaret for tilretteleggingen for elevene.

Skolens rammefaktorer

Med skolens rammefaktorer mener vi de rammene en skole arbeider innenfor, og som skaper muligheter og begrensninger for å kunne være en inkluderende skole. Noen av de viktigste rammevilkårene ved en skole er lærerressurser og økonomi, fysiske forhold, læreplaner, kompetanse, læremidler, og holdninger og verdier. Betydningen av romslige rammer er at det gir gode muligheter for å gi en tilpasset opplæring. Trange rammer vil derimot kunne hindre en slik mulighet (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Ressurser

Når ressurser skal fordeles er det snakk om prioriteringer og hvilke verdier som har gjennomslag (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Bente sier at det spesialpedagogiske arbeidet fort blir nedprioritert når økonomien på skolen er stram. Det følger en ekstra pott penger med elever som har særskilte behov, men disse pengene blir inndratt hvis eleven slutter ved skolen, noe som går ut over det spesialpedagogiske arbeidet for de elevene som er igjen.

Når skolen får inn særskilte elever, så får du en pengepott i tillegg. Og vi har ganske mange (elever med særskilte behov). I vår kommune så er det sånn at pengene følger med elevene. Det er litt forskjellig fra kommune til kommune, men her er det sånn. Vi har i 750 elever og hvis en elev slutter, så blir vi fratatt pengene (Bente).

Lærerkompetanse

Lærernes kompetanse er en av de viktigste forutsetningene for å kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Det er ikke tilstrekkelig at lærerne kjenner begrepet og målet om tilpasset opplæring, de må også vite hva de skal gjøre for å realisere det. De må også ha tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre en tilpasset undervisning, og de må ha forventninger om å mestre undervisningen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Marie er fornøyd med den spesialpedagogiske kompetansen på sin skole. Hun forteller at hun og en kollega deler en 100% stilling som spesialpedagogisk koordinator som omfatter hele skolen, samtidig som det er en spesialpedagogisk koordinator på hver avdeling. Hun sier også at det er mange lærere som har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk, og mange yrkesfaglærere som har tatt spesialpedagogikk for yrkesfaglærere. Hun forteller også at skolen har et ressursteam som

samles jevnlig. I dette temaet sitter to skolekoordinatorer, helsetjenesten, en fra skolens ledelse og PP-tjenesten. Marie forteller videre at spesialkoordinatorene fra hver avdeling møtes ofte.

På skolen Lena jobber, er hun den eneste med spesialpedagogisk kompetanse. Bente er også den eneste med spesialpedagogisk kompetanse på sin skole. Det er faglærerne som har ansvaret for gjennomføringen av spesialundervisningen, og undervisningen foregår i klasserommet, fordi det ikke er ressurser til å ta elevene ut. Bente setter seg også inn i hvilke elever som har spesielle behov ved skolestart. Hun har møter med foresatte og kontaktlæreren til elevene ved skolestart. Hvis det er elever som ikke er utredet tidligere, er det ofte lærerne som kommer til Bente med bekymringene sine. Da tester hun eleven før hun eventuelt henviser videre til PP-tjenesten. Bente har kompetanse på å kartlegge om problemene til eleven skyldes lese- og skrivevansker, eller om det er minoritetsspråkelige vansker.

Når lærerne har fått en mistanke om at det kanskje er noen ting- også husk på at vi også har elever med minoritetsspråklig bakgrunn- og her kan det noen ganger være vanskelig å skille høna og egget. Er det faktisk dysleksi eller er det minoritetsspråklige problemer. Men som regel ser du det veldig fort. Men når lærerne har fått en mistanke, være seg i språkfagene, så spør de om jeg kan se på dette her. Også tester jeg dem, og da har jeg fått et innblikk, da ser jeg om det er noe, og hva det er. Mer trenger jeg ikke (Bente).

Lena setter seg inn i hvilke elever som har spesielle behov ved skolestart ved at hun mottar dokumentasjon fra grunnskolen. Alle elevene som begynner på skolen blir i august/ september kartlagt i matte, norsk og engelsk. Informasjonen skolen får av denne kartleggingen blir sammen med inntakspapirene, grunnlaget for videre tilrettelegging. Deretter er det kontaktlæreren sitt eget ansvar å sette seg inn i den pedagogiske rapporten som Lena skriver. Hun sier også at det er kontaktlæreren som skal gi informasjon til fellesfaglæreren. Lena beskriver denne prosessen som en kjede som er veldig sårbar, og det er veldig tilfeldig hvem som får informasjon og ikke.

Holdninger og verdier

Lærerens kompetanse er viktig, men lærerens holdninger og verdier er vel så viktig. Lærerens kompetanse, holdninger og verdier går over i hverandre. Når lærerne sier at elever ikke trenger trening i lese- og skriveferdigheter kan det ha med lærerens manglede kompetanse, holdninger eller verdier å gjøre. Dette er utslagsgivende for hva skolen gjør. Gode ramme faktorer krever ressurser, og blir et spørsmål om prioritering og hvilke verdier og holdninger som faktisk har

gjennomslag når ressursene skal fordeles (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I følge Bente er det ikke så mange dyslektikere i dag ved hennes skole, og de trenger ikke den samme tilretteleggingen de gjorde da hun begynte ved skolen for 12 år siden. De har hverken ressurser eller behov for å ta ut elevene.

Dyslektikere i dag trenger ikke det samme som de trengte da jeg begynte her for tolv år siden. For det har skjedd mye på de tolv åra. Det har skjedd noe i grunnskolen som har gjort at man fanger opp flere. Så av de dyslektikerne som vi har i dag, ja, hva skal jeg kalle det. Vi har noen sånn liksom dyslektikere. Også har vi noen få som virkelig har dysleksi (Bente).

Ja, for vi har jo ikke ressurser til å ta dem ut. Og dessuten så er ikke elevene på grunnskolenivå, hvor de trenger grunntrening. For når elevene kommer til oss, og vi ser at de oppnår treere og fireere i faget, for eksempel i norsk, så er vi på et annet nivå. Da er det å rette opp skrivefeil, og det kan man gjøre i timen. Særtreningstida er over. Du trenger ikke terpe på enkle og doble konsonanter. For det første så har du jo hjelpemidler, du har jo en PC, alle skriver jo på PC, så når du skriver for mange doble konsonanter etter hverandre så er i hvert fall retteprogrammet i Word såpass at det fanger opp det (Bente).

En elev med lave lese- og skriveferdigheter kan ha manglende avkodingsferdigheter. Hjelpemidler kan kompensere slik at eleven kan tilegne seg kunnskap, men det vil ikke forbedre ferdigheten. For å forbedre lese- og skriveferdigheter behøver man trening. Marie ønsker at det skal være mer spesialpedagogisk kompetanse i klasserommet. Hun har positive holdninger og verdier i forhold til tilretteleggingen for elever med lese- og skrivevansker, men det kan se ut som skolen mangler ressurser og kompetanse på dette området i klasserommet.

Min ønskesituasjon i arbeidet med disse elevene er at det ikke skal være sånne ekspert-team som kan alt om dysleksi, men at det er mer kompetanse ute i klasserommet (Marie).

Oppsummering

Skolens rammefaktorer er utslagsgivende for de muligheter og begrensninger skolene har. Dette viser seg i skolens ressurser, kompetanse, og holdninger og verdier ved skolen. I intervjuene kom det frem at det her var store forskjeller mellom skolene. Bente har kompetanse til å si om problemene til en elev er av minoritetsspråkelig art, eller om det er snakk om lese- og

skrivevansker. Bente er den eneste spesialpedagogen på skolen hvor hun jobber. Marie er fornøyd med kompetansen på skolen sin, og fortalte at de hadde mange med spesialpedagogisk kompetanse på de ulike avdelingene. Lena er også den eneste spesialpedagogen på sin skole, i likhet med Bente. Hun skulle ønske det var mer kompetanse på dette området. Lena har også opprettet et ressursteam hun håper skal fungere. Hva skolen gjør i forhold til tilrettelegging avhenger av ressurser, holdninger, verdier og kompetanse ved skolen, og hvordan skolen bruker ressurser avhenger av holdninger og verdier på skolen.

Prosesskriterier

Prosesskriterier handler om hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen. Det dreier seg blant annet om hvordan skolen organiserer undervisningen, hvilke arbeidsformer de bruker, og hvordan de tilrettelegger for elever. Viktige prosesskriterier er graden av tilpasning og differensiering av undervisningen. Det er også viktig hvordan skolen organiserer arbeidet, slik at alle elever kan bidra og delta aktivt i det faglige fellesskapet. Den beste garanti for kvalitet i undervisningsprosessen ligger i holdningene, kunnskapene og ferdighetene hos hver enkelt lærer. Lærere som føler entusiasme for sitt arbeid, som er godt kvalifiserte og eksperter i det de underviser i, er de viktigste faktorene for å fremme elevenes læring (NOU, 2000:14).

Styrking av lese og skriveferdighetene

I St. meld nr. 30 står det at en urovekkende stor gruppe elever ikke tilegner seg tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter under obligatorisk skolegang. Dette kan medføre at en stor gruppe elever utvikler lav selvoppfatning. Lav motivasjon kan også følge av en manglende opplevelse av mestring.

Marie understreker at hun synes det er viktig at lærere har bevissthet om dysleksi, og hvilke utfordringer som er knyttet til det. Hun sier også at hun opplever at mange elever med lese- og skrivevansker har en lav bevissthet om egen læring. Hun skulle ønske at dette kom inn i skolen tidligere, allerede på barneskolen. Hun sier videre at opplæringen i lesing og skriving i grunnskolen bør intensiveres.

Ja, jeg må si at jeg blir overrasket når et såpass stort antall kommer med så lave forutsetninger, knyttet til forskjellige fag. Jeg tenker at opplæringen knyttet til grunnleggende ferdigheter må intensiveres, og satses mye mer på i grunnskolen (Marie).

Lena sier at hennes ønskesituasjon er at det skal etableres egne grupper for elever med lese- og skrivevansker. Hun ønsker at det skal etableres norskkurs, lesekurs eller skrivekurs for elever som sliter faglig på tvers av klassetrinn og studieretning, og at kursene drives av interesserte lærere med kompetanse. I motsetning til Lena ønsker Marie at lærere generelt hadde mer kompetanse om lesing og skriving, og at det ikke var behov for ekspertteam som tok seg av undervisningen.

Jeg har en drøm om at det ikke skal være så vanntette skådder mellom disse gruppene, men at man kan kjøre et norskkurs, lesekurs eller et skrivekurs for elever som sliter på tvers av grupper og klasser og sånn. Men igjen da må man ha lærere som ønsker å jobbe sånn. Lærere som ønsker å gi litt mer og som har lyst (Lena).

Skolene til Marie og Bente har ikke noe lese- og skrivekurs for elever med dysleksi, men Bente nevner prosessorientert skriving som en form for skrivetrening:

Ikke det jeg vet. Men nei, det er ikke noe ren lese- og skriveopplæring når de begynner på videregående skole. Ferdig med det nå, hehe (Marie).

Nei, ikke noe ekstra. Det er veldig mange som bruker prosessorientert skriving. Og det er jo en form for skrivetrening (Bente).

Kompensatoriske tiltak

Elever med lese- og skrivevansker kan profitere på bruk av kompensatoriske hjelpemidler. Med kompensatoriske hjelpemidler menes hjelpemidler som hjelper en person med å fungere på det området hvor han/hun har vansker. En dyslektiker med lav lesehastighet vil for eksempel ha stort utbytte av et høytlesningsprogram som gjør tekst om til tale. Skolen er ansvarlig for å søke om hjelpemidler for elever i grunnskole/videregående skole - samt forestå nødvendig opplæring og support (Tildeling av hjelpemidler, 2012). Kompensatoriske tiltak kan også være i form av forlenget tid ved prøver, muntlig prøve istedenfor skriftlig prøve eller bruk av ulike tekstbehandlings program. Kompensatorisk programvare kan erstatte manglende ferdigheter (Høien og Lundberg, 2000).

Lena forteller at det er opp til hver enkelt lærer å benytte ulike programvare, som Lindys eller Lingright i sin undervisning. I utsagnet nedenfor gir hun tydelig uttrykk for at hun har liten tro på

at digitale hjelpemidler fungerer slik de skal, fordi lærerne som skal veilede elevene har for lav kompetanse på området.

Når vi snakker om hjelpemidler, så heter det så fint digital programvare, og det er bare tull. Det fungerer ikke i det hele tatt. For det første så har vi ikke ordentlige maskiner, det er laptopen det tar en halvtime å komme inn på. Det kan godt hende det finnes masse bra programvare, men det er ingen lærere som er i stand til å bruke det i undervisningen. Du kan ha en idé, men det går ikke an å operasjonalisere den, og sette den ut i praksis. Så det er hvert fall en livsløgn at det er bra med programvare. Man bare underviser som man har gjort før, og det er ganske kritisk synes jeg (Lena).

Som Bente har sagt over så har alle elevene tilgang på PC. Og hun mener at retteprogrammet i Word holder for elever med dysleksi.

Praktisk tilrettelegging

I både grunnskolen og videregående skole har elever med spesifikke lese- og skrivevansker rett til tilrettelagt undervisning, og eksamen som tar hensyn til deres spesielle vansker (Kunnskapsdepartementet, 2010). Hensikten med tilrettelegging er å gi elevene muligheten til å få vist sine kunnskaper på lik linje med andre elever. Når det gjelder opplæring på grunnskolenivå og videregående opplæring, så hjemler lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringsloven) elevene rett til tilrettelagt undervisning (§ 5-1 i opplæringsloven).

Bente forteller at det hender de tar vekk elever med lite eller middels vansker fra spesialundervisningen. Elevenes karakterer danner utgangspunkt for hvor vidt de vil bli tilbudt spesialundervisning. Hun sier videre at skolen vegrer seg for å henvise elever til PP-tjenesten, fordi det vil føre til stort merarbeid.

Vi har veldig god erfaring i tilrettelegging, og det er ikke bestandig vi behøver å ha spesialundervisning. Og nå har jo PP-tjenesten og det offentlige omdefinert hva spesialundervisning er. Ja, man ser på karakterer og sier at de som ligger i øverste skala på karakterskalaen, da snakker man ikke spesialundervisning (Bente).

Dette er fordi det medfører et veldig stort merarbeid for lærerne. Det med å skulle skrive mange IOP-er, skulle ha blikket på noen elever, det er jo ofte flere, og i noen klasser er det mange som har problemer. Også å skulle skrive halvårsrapporter i tillegg til å skrive vurderingsrapporter

da. Så derfor må vi ha litt is i magen noen ganger. Det skal være redelig, men man må også være litt taktisk. Men sånn er det, sånn er virkeligheten (Bente).

Vi ser her at det er karakterene som er utslagsgivende for om eleven får spesialundervisning, og ikke ferdighetene. Dette kan føre til at elever som har gode karakterer ikke får hjelp selv om de har krav på det. Hvis eleven for eksempel får karakteren fire, og dermed ikke får spesialundervisning, mister eleven muligheten til å forbedre karakteren og redusere strevet med å oppnå denne karakteren. Lese- og skrivevansker er en spesifikk vanske som kan hindre elever fra å ta i bruk de evnene og ferdighetene de har. Det er derfor viktig at elever med problemer på dette området får den tilretteleggingen de har krav på.

Lena sier at det er opp til lærerne å tilrettelegge undervisningen til hver enkelte elev. Siden det er en stor skole, så har norsklærerne, undervisning i flere ulike klassetrinn og ulike studieretninger. Hun sier også at de fleste faglærerne har universitetsutdannelse og flere av dem er filologer. Problemet med faglærersystemet er at lærerne ikke får et nært forhold til elevene. Det blir vanskelig å bygge en relasjon med elevene, siden læreren løper fra en undervisningsøkt til en annen.

Når vi spør Lena om hvordan de på hennes skole legger til rette undervisningen for elever med lese- og skrivevansker gir hun følgende beskrivelse:

Først og fremst så er jeg opptatt av det med mestring, jeg er også opptatt av det med bekreftelse, og at men er ærlig i møtet med elever. At man sier, ok du sliter, men du kan få til veldig mye. Jeg er veldig opptatt av at elevene skal få et forhold til læringsstrategier. Og at elevene opplever at de er aktør, og at de har hovedrollen i eget liv, og at de ikke bare opplever at de er fremmedgjorte som mange er. Så da tenker jeg at det ikke er så farlig å ha lese- og skrivevansker så lenge man vet om det, og at man kan snakke om det og være aktiv selv i forhold til det (Lena).

Her sier Lena at målet med undervisningen er at elevene skal bli aktører i eget liv. Det er dette som gjennomsyrrer hennes undervisning. Mens Marie er opptatt av hvilke hjelpemidler hun skal bruke. Av tilrettelegging har skolen til Marie PC-er som elevene kan søke om å få bruke. På disse PC-ene ligger programmet CD-ORD, som er et program for elever med lese- og skrivevansker. Bente sier at elever med dysleksi ikke får noe særbehandling når karakterene skal settes, men at de kan få en annen form for formulering på oppgaver.

Altså til eksamen så får de akkurat de samme oppgavene og de skal ikke ha noe særvurdering. Har du dysleksi og får samme oppgave som de andre, og du gjør det dårlig, så får du en toer og de andre får tre. Du får ikke noe treer fordi du har dysleksi (Bente).

Det kan jo gå på formulering, en annen form for formulering på oppgaven. Hvis det er en elev som har store lesevansker, så kan de få en annen form for formulering. Men selve innholdet, selve målet, det er det samme for alle elevene (Bente).

I programfagene sier Lena at det skal være en lærer på femten elever, mens i fellesfag, som norsk, matte og engelsk, ønsker de, og prøver å gjennomføre at det enten er to lærere på femten elever, eller at de slår sammen, slik at det er tretti elever og tre lærere. Lena forteller også at det blant lærerne ikke er noe bevisst forhold til spesialpedagogikk, og at det er et lite prioritert område. Hun sier også at det er helt tilfeldig hvem som får ansvaret for gjennomføringen av spesialundervisningen, og at dette ofte er ufaglærte assistenter. Det gjennomføres ikke individuell opplæring på skolen, men det kan forekomme at en liten gruppe blir tatt ut av klassen for spesialundervisning, men dette er også helt tilfeldig, og opp til hver enkelt lærer, sier Lena.

En ting som er viktig når vi deler elever inn i grupper. Dette er kjempeviktig. Da settes elever, la oss si at du har åtte elever i en liten gruppe i norsk. I denne gruppen har du to med ADHD, så har du to serbere som ikke kan norsk, også har du en med generelle lærevansker og en med lese- og skrivevansker. Ja det er sånn det deles inn! Så skal du klare å hjelpe hun med lese- og skrivevansker, når de to med ADHD bråker hele tiden, og de to serberne ikke kan norsk, og de skjønner ikke noe. Da har du en kjempeutfordring, sånn didaktisk. Og sånn blir det delt. Og sånn bruker vi ressurser. Dette er jo en kjemperessurs ikke sant? For da er det bare åtte eller seks elever, men dette er ikke nødvendigvis noe hjelp for den eleven som sitter der med lese- og skrivevansker (Lena).

Oppsummering

Lena forteller oss at hennes ønskesituasjon i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker, er at det skal opprettes egne grupper for elever med lese- og skrivevansker, men at skolen mangler ressurser og lærere som ønsker å jobbe på denne måten. Det kan synes som om Lena har de rette holdningene og verdiene i forhold til dette arbeidet, men at hun mangler ressurser og lærerkompetanse innenfor dette området, til å kunne opprette disse gruppene og jobbe på denne måten. Det samme gjelder Marie, som også understreker viktigheten av spesialpedagogisk

kompetanse. Hun skulle ønske det var mer spesialpedagogisk kompetanse i klasserommene, slik at man kunne unngå ekspertteamene. Bente og Marie hevder at elever på videregående skole ikke har behov for trening i lesing og skriving lenger, siden de går på videregående skole. En slik holdning kan føre til at elever med behov får trening på disse områdene ikke får det, siden de går i videregående skole. Hjelpemidler i undervisningen kan hjelpe elever til å utnytte sine evner på tross av sine manglende ferdigheter. Vi kan se at det innenfor dette området er ulike holdninger blant spesialpedagogene. Bente mener at rettskrivningsprogrammet i Word er tilstrekkelig for elever med lese- og skrivevansker. Lena derimot hevder at programvare i undervisningen er noe som ikke fungerer i praksis, siden lærerne mangler kompetanse for å kunne bruke det i sin undervisning. Bente forteller også at det kan forekomme at skolen unnlater å melde opp elever med middels eller lite omfang til PP-tjenesten, siden det vil bli merarbeid for lærere. Dette kan tyde på at skolen bagatelliserer vanskene til elever med lese- og skrivevansker. Lena uttrykker også frustrasjon over hvordan skolen deler inn grupper som skal ut av klassen for å ha spesialundervisning.

Hva gjør skolen for at eleven skal oppleve mestring og utvikle en positiv selvoppfatning

I skolesammenheng blir vi kontinuerlig vurdert av både medelever og lærere. Disse vurderingene utgjør en viktig kilde til vår vurdering av oss selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Skolen skal derfor legge til rette for at elevene skal oppleve mestring og utvikle en positiv selvoppfatning.

Nivåbasert inndeling av elevene i grupper etter faglig nivå

Bente forteller oss at skolen hun jobber på deler inn elevene i grupper etter fagnivå for å kunne gi tilrettelegging. Skolen prøver dermed å løse tilpasset opplæring gjennom nivåbaserte grupper. Ved å dele inne elevene etter fagnivå kan det gi eleven en bedre tilpasset opplæring, om elevene har tilsvarende vansker. Det kan være stigmatiserende å bli delt inn i grupper. Elever med lese- og skrivevansker kan komme i gruppen med lavt nivå på grunn av sin vanske. Bente forteller i tillegg at elever med dysleksi kan bli vurdert som dumme eller trenge:

Så man skal tenke over hva man gjør i form av tilrettelegging. Det er derfor vi kaller det for nivå, for hvis vi tester elevene i forhold til matematikk, også ser vi på hvilket nivå de er, også sier vi at: du skal komme i den gruppa hvor det er om å gjøre å stå, og det er jo en form for segregering, det er jo det, men (Bente).

Det var ugreit en periode for det var elever som vi har hatt her som kom til meg og som hadde med seg en utredning som var så tykk og svær på atferdsproblemer, også var det ikke det som var problemet. Også når vi tok fatt i det, og snakka med gutten og sa at: det er jo dysleksi du har, det er ikke noe annet. Han stod i døra, en stor røslig kar, så ned i gulvet også sa han: jeg har alltid blitt betrakta som litt treig. Og da tenker jeg.. Ja, stakkars (Bente).

Styrking av selvoppfatning

Selvoppfatning er et resultat av de erfaringer vi gjør i sosiale sammenhenger, og hvordan vi selv tolket disse erfaringene. Selvoppfatning er derfor et resultat av samspillet mellom personen og hans eller hennes miljø (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Selvoppfatning er også et resultat av autentiske mestringserfaringer. Covington (1984) hevder at elever har behov for å verdsette seg selv, og dersom selvverdet blir truet ønsker de å beskytte det. Bente sier at en måte å beskytte selvverdet på er ved å skrive så ingen skjønner det.

De sitter å knotskriver så ingen skal se det. Ingen skjønner hva som står. Det er så knotete og smått og ja. Jeg har hatt barn til lærere her, folk i tredveårene som ikke ville vise meg hva de skrev.. Og ja, de var supre lesere, men kunne ikke skrive, og det er klart det gjør noe med deg (Bente).

Hvis du ikke har knekt koden som syvåring, da må du finne på noe annet. Da blir du kanskje klovnen i klassen. Du tar på deg skurkerollen. Vi har elever som gjør det her og, som sliter veldig og som har fått det, hva skal jeg si, som en del av atferden sin. Masse fravær, finner på all galskap en ikke skal finne på, for å bli avleda (Bente).

På spørsmål om hvordan man kan styrke elevenes selvoppfatning i skolen svarte spesialpedagogene at det er viktig å gi støtte, vise at de ikke er alene om å ha vansken, og å gi håp og tro på at det er mulig å lære:

Støtte. Også dette her med at de ikke er alene. Du er ikke den eneste som har dysleksi. Da pleier jeg å komme med alle disse her navnene på kjente personer. Og sier at de har jo klart seg...Det viktigste er å se eleven. Det er det absolutt viktigste. Også om du har en eller to konsonanter for mye så synes jeg det er underordna...Så det er om å gjøre å støtte eleven på en sånn måte at de skjønner at de klarer seg selv. Det at de tørr å spørre, tørr å bli sint, tørr å kjenne på det å møte motgang (Bente).

Det er ikke alltid de klarer å bevare troen på seg selv, men det å bygge opp den, hvis de ikke har det, og det å aldri ta fra de håpet, og det å gi de håp. Ikke alltid fokusere på de utfordringene og problemene som ligger der, men heller se muligheter, tror jeg mange elever hos oss strever med (Marie).

Mestringserfaring

Mestringserfaringer vil si tidligere erfaringer en har gjort med å mestre bestemte oppgaver, dette øker forventningene om å mestre tilsvarende oppgaver senere. Erfaringer med å mislykkes derimot vil svekke forventninger om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

For å skape forventning om mestring mener Bente at elevene må få anledning til å prøve seg. Vi stilte spørsmål om hvordan man kan gi elever med dysleksi mestringserfaring i skolen. På dette svarte Bente:

Ved at de får anledning til å prøve seg. Altså som lærer, så kan du ikke gi eleven mestring hvis ikke eleven prøver seg. Så det ligger ikke bare hos læreren eller tilretteleggeren, men det ligger hos eleven. Eleven må forsøke å komme et steg videre. Ellers er det ingen vekst (Bente).

For å skape et trygt læringsmiljø sier Lena at man må ha trygge elever, og trygge elever får man ved å se hver enkelt elev. Hun sier også at på yrkesfaglig skole har man en unik sjanse til å gi hver enkelt elev mestringserfaringer. Her kan alle elever oppleve mestring, sier Lena.

Det er en unik mulighet til å gi elever mestringsfølelse på yrkesfaglig skole, sammenlignet med studiespesialiserende. Fordi vi har verkstedene, der man har en kjempemulighet til å bygge relasjoner og å gi alle mestring, selv om man er litt dårlig til å lese eller skrive kan man være utrolig god på kjøkkenet eller i verkstedet. Så der har vi en kjempesjanse (Lena).

Vi har elever som har krav på spesialundervisning, men de sier det at: ja, men jeg vil ikke ut av klassen. ja, for jeg har fått nok av det i barne- og ungdomsskolen. Jeg vil ikke i den dumme gruppa jeg (Bente).

Det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2005). For å skape et trygt læringsmiljø for elever med dysleksi, sier Bente:

Det er åpenhet fra begge sider. Altså at læreren er klar over at eleven har problemer, men også at eleven innser hvilke problemer en sliter med. Fordi da vil eleven være spørrende og ta i mot. Og læreren kan gi. Men hvis det er at man ikke vil jobbe med problemet sitt, så blir jo det litt vanskelig (Bente).

Bente har en holdning om at elevene må være klar over problemene en sliter med, og at de må ønske å ta i mot hjelp. Elever med dysleksi kan ha opplevd mange nederlag i løpet av sin skolegang, som kan ha svekket deres tro på mestring i fremtiden. Dette kan påvirke motivasjonen og selvoppfatningen til eleven negativt. Dette kan vises ved at eleven virker umotivert. Det er derfor viktig at spesialpedagogen vet om de sekundære vanskene dysleksi kan gi, og hjelpe elevene med å bygge opp mestringsforventninger og motivasjon for skolearbeid.

Oppsummering

For at elevene skal oppleve mestring og utvikle en positiv selvoppfatning deler skolen til Bente elever inn i grupper etter faglig nivå. Dette gjør de for å kunne gi en mer tilpasset opplæring til elever som er på samme nivå. Som Bente selv påpeker kan det være stigmatiserende for en elev å komme i den gruppen hvor det er om å gjøre å stå. Elever med en spesifikk vanske, som dysleksi, kan komme i en slik gruppe fordi de ikke mestrer lese- og skriveferdighetene fullt ut. I disse gruppene kan det være lavt evnemessige elever, eller elever som ikke har noen interesse for faget. Dette kan virke inn negativt på elever med gode evner, men med dårlige lese- og skriveferdigheter.

I forhold til selvbeskyttende strategier sier Bente at hun har erfaring med dyslektikere som ikke forstår sin egen håndskrift, og at man kan ta på seg en rolle som klassens klovn for å skjule sine vansker. For å styrke elevenes selvoppfatning sier spesialpedagogene at det er viktig å se og støtte elevene, og vise at de ikke er alene om å ha dysleksi. Bente sier at elevene må få anledning til å prøve seg, slik at de kan få forventninger om mestring. Lena sier at man må ha trygge elever, og trygghet er en av forutsetningene for å lære. Marie understreker at det er viktig å gi elevene håp, og at man burde fokusere mindre på problemene, og mer på mulighetene disse elevene har.

Spesialpedagogens vurdering av skolens arbeid

Intervjuene viser også at det er noe delte meninger hos spesialpedagogene om hvordan de vurderer skolens arbeid, og om den spesialpedagogiske kompetansen skolen har. Marie vurderer skolens

arbeid med elever som har lese- og skrivevansker som forholdsvis bra:

Det går litt opp og ned, det er jo forholdsvis bra. Men det kan alltid bli bedre (Marie).

Når vi spurte Bente om hvordan hun vurderer skolen sitt arbeid med lese- og skrivesvake elever svarte hun at det er veldig bra. Særlig etter at de fikk i gang femten minutters lesing daglig. Hun sier videre at de har et veldig bra miljø og dyktige lærere. Hun skulle derimot ønske at flere lærere ved skolen hadde spesialpedagogisk kompetanse slik at de forstod henne bedre da det var snakk om elever med behov for tilrettelegging.

Som en veldig bra skole, med veldig bra lærere som har et veldig allright elevsyn, og som er kjempe flinke på tilrettelegging. Ja, virkelig. Så derfor er jeg ikke bekymra når vi får inn elever som skal ha IOP eller skal ha noe form for spesialundervisning eller tilrettelegging eller noe sånt. Jeg vet de får det de skal ha (Bente).

Så hvis alle lærere hadde spesialpedagogikk som en del av, enten norsklærere på videregående skole eller mattelærere, så skjønte de hva jeg snakka om. Men på videregående skole er det stort sett bare universitetsutdanna folk, så det er absolutt et behov (Bente).

Lena var mindre fornøyd med skolens arbeid med elever som har lese- og skrivevansker. Lena jobber på restaurant og matfag, som består av et moderne bygg med jevn fordeling av både gutter og jenter, etniske minoriteter og øst og vest. På de andre studieretningene sier Lena at det er gamle lokaler og gamle tradisjoner, som mestertradisjoner med mesterbrev.

Jeg synes at yrkesfaglig videregående skole er elendig på tilrettelegging for elever som har lese og skrivevansker. Det er ikke et prioritert område i det hele tatt... Vi har også mange gamle lærere, vi har lærere som har vært ute i industrien, eller ute i yrkeslivet som har blitt slitne av det, og som nå begynt å jobbe i skolen, og det er ikke sikkert at det er helt match med den elevgruppen vi har, og de behovene de har. Det er ofte stor avstand, synes jeg, mellom lærer og elev. Og jeg synes ikke lærerne har knekt koden i forhold til elevenes motivasjon... Jeg synes at skolen vår, vi har en tung elevgruppe, det er veldig mye feil på videregående skole, og det er et system som er helt ute å kjører (Lena).

Lena har de rette holdningene og verdiene, men hun mangler lærere som er villig til å gi det lille ekstra. Hun er engasjert og ivrig i sitt arbeid, men hun manglet ressurser og lærerkompetanse. Hun opprettet et ressursteam som hun ønsker skal fungere. Det kan virke som at Bente bagatelliserer

lese- og skrivevansker. Elever med krav på spesialundervisning kan dermed ikke få den tilretteleggingen de har behov for. Skolens kompetanse og ressurser er viktig, men skolens og lærernes holdninger og verdier er utslagsgivende for hva skolen gjør.

Del II Elevenes stemme

Presentasjon av elevene

Michelle er elev på skolen hvor *Lena* er lærer. *Lena* er rådgiver i 50% stilling og spesialpedagog i 50% stilling for hele skolen. *Lena* er den eneste på skolen som har spesialpedagogisk kompetanse. *Michelle* er 16 år og går grunnkurs i restaurant- og matfag. Da *Michelle* skulle fortelle om seg selv, presenterte hun seg selv som “jeg har aldri vært en som har vært flink på skolen”. Senere sier hun også at hun har drevet mye med sport, hun har blant annet drevet med fotball, tennis, fekting og svømming, hvor hun også har tatt gull. *Michelle* beskriver seg selv som en aktiv og veldig sosial jente. Hun beskriver klassen sin som multikulturell, med mange hyggelige og positive klassekamerater. Etter videregående skole vil *Michelle* jobbe med elever som har lese- og skrivevansker, siden hun opplever at det mangler kompetanse på dette området blant lærere på skolen.

Kenneth går på skolen hvor *Marie* jobber som rådgiver i 50% stilling, og som spesialpedagogisk koordinator i 50% stilling. På skolen til *Kenneth* er det mye engasjement blant lærerne. Det er mange lærere og yrkesfaglærere ved skolen, som har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk. *Kenneth* er 17 år, og er i sitt andre år på elektrofag. Han er glad i å trene på fritiden og trener innebandy og på treningsstudio. Han svarer kort på spørsmålene våre, og fremstår som litt sjenert. Han var skolelei da han skulle begynne på videregående og valgte derfor et praktisk fag. Han synes det er vanskelig å se for seg fremtiden siden han ikke er så glad i å lese, men han ønsker først og fremst å bli ferdig med fagbrevet, og senere bli ingeniør. Han trives i klassen, men opplever at de er veldig forskjellige. Han sier videre at det er mange i klassen hans som har konsentrasjonsproblemer og andre problemer, og at det er vanskelig å konsentrere seg i timen. Han liker best de praktiske fagene, og synes de teoretiske fagene fort blir kjedelige. Han skulle ønske de var mer rettet mot det praktiske arbeidet.

Ståle er elev ved skolen hvor *Bente* jobber. *Bente* er den eneste med spesialpedagogisk

kompetanse. Bente er spesialpedagog i en 50% stilling, og rådgiver i 50% stilling. Ståle er 18 år og går andre året på Teknologi og Industriell produksjon (TIP). Han forteller at han alltid har drevet med sykler og biler, og at han jobber tre ganger i uka med å være skiinstruktør i slalåm på vinteren. Han sier videre at han skrur mye bil på fritiden og at han har lyst til å bli bilmekaniker. Han ser på seg selv som veldig aktiv og engasjert i de praktiske fagene, men ikke fullt så aktiv i de teoretiske fagene, som samfunnsfag og engelsk. Han trives godt i klassen, men synes det ikke alltid er så godt læringsmiljø. Dette fordi noen av elevene i klassen ikke har planer om å bli bilmekanikere, de bare oppholder seg der. Han synes videre at det er et veldig lavt nivå i klassen og dette gjør at han føler han ikke behøver noe ekstra undervisning, eller tilrettelegging. Han synes lærerne er veldig gamle og kjedelige, men forteller at de har en vikar innimellom som er flink og engasjerende. Vikaren legger undervisningen i de teoretiske fagene opp mot det praktiske noe han synes er veldig fint.

Jon Martin går også på en kombinert skole. Kontaktlæreren ved Jon Martin sin skole trakk seg fra studien vår, men vi velger likevel å bruke intervjuet med Jon Martin. Jon Martin er 17 år og går på andre året på studiespesialiserende linje. Når vi spør han om han kan fortelle litt om seg selv og hans interesser svarer han at han er glad i å sitte på PC-en og noen ganger trene og holde seg i form. Han trives i klassen og synes alle står opp for hverandre. Han prøver å følge med i timene, fordi han er redd for å ikke kunne klare å tilegne seg denne kunnskapen på egen hånd. Han forteller videre at det ikke ble oppdaget at han hadde dysleksi før etter første året på videregående. I fremtiden ønsker han å gå i militæret, og senere studere økonomi. Skolen Jon Martin går på er en liten skole i forhold til de andre skolene i studien vår. Ved skolen går det i underkant 140 elever og det er ansatt 30 lærere. De har ingen spesialpedagog ved skolen, men de har en rådgivertjeneste med to rådgivere. De har også en helsetjeneste som består av en helsesøster og en sosionom.

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

Opplevelsen av å ha dysleksi

På spørsmål om hvordan de (elevene) opplever det å ha dysleksi forteller Ståle, Kenneth og Jon Martin at de ikke tenker så mye over vanskene til daglig. Michelle uttrykker at hun er veldig frustrert over vansken sin. Alle nevner at de må jobbe dobbelt så mye som alle andre. Jon Martin som fikk vite at han hadde dysleksi for et halvt år siden, på andre året på videregående, synes det var litt skuffende å få diagnosen, men føler han samtidig fikk mange svar. Han synes også det er fint at alle snakker til han på samme måte som før.

Jeg tenker egentlig ikke over det fordi jeg tror ikke folk som har det tenker noe spesielt over det. Man er bare vant til å ha det. Samme som folk som har dårlig syn da, de er jo vant til det. Hehe (Kenneth).

Ja, det er rart på en måte. Det er, jeg har liksom hatt det hele livet, men ikke visst om det på en måte. Så man får på en måte en masse svar da, på hvorfor ting var som det var. Men samtidig så blir man litt skuffa, litt sånn hva skal jeg gjøre nå... For jeg har ikke lyst til å bli behandla annerledes bare fordi jeg har noe.. eh.. en sykdom på en måte, eller en vanske (Jon Martin).

Når jeg var yngre, så følte jeg at, du vet hekser i Disney filmer? Hvor de ga personer en forheksning? Selv om du ikke hadde gjort noe dumt, så kom det bare en heks å ga deg en lidelse. For eksempel Tornerose, som måtte sove i 100 år. Jeg skjønner ikke hvorfor jeg måtte få denne dritt lidelsen, denne såkalte sykdommen (Michelle).

Intervjuene viser at Jon Martin, Kenneth og Ståle sjeldent tenker på vanskene sine i dagliglivet, men vi ser at det samtidig skaper noen vansker for informantene. De synes alle at det medfører merarbeid. Jon Martin synes det var skuffende å få dysleksi og Michelle uttrykker stor frustrasjon over vansken sin. På spørsmål om hvordan vanskene kommer til uttrykk svarer Kenneth at det både kommer til uttrykk gjennom stillelesing, høytlesing og rettskrivning. Han sier videre at det merkes best når han leser høyt fordi det blir kommentert. Når han leser inni seg, er det ingen som påpeker at han leser feil. Han forteller også at han må lese teksten flere ganger, og da oppdager han ofte at det stod mer i teksten enn han først fikk med seg. Jon Martin synes det går på forståelse og hukommelse:

Det som er med dysleksien min da, det er at jeg kan lese, men det jeg leser går inn det ene øret og ut det andre, med en gang nesten. Så høytlesing og sånn kan være greit det, men det kan være jeg hopper over en setning og da må jeg hoppe tilbake igjen. Men når jeg får et spørsmål da, hva det er jeg akkurat har lest, så vet jeg ikke (Jon Martin).

Rettskrivingen synes Jon Martin har blitt bedre med årene, men han føler han fortsatt har mye igjen. Ståle sine vansker kommer til uttrykk gjennom skrivingen. Han sier han har mye skrivefeil, og må ofte gå tilbake å rette arbeidet sitt, noe som tar tid. Høytlesing synes han går greit, siden han må lese såpass sakte slik at alle skal få det med seg. Og når han leser for seg selv sier han at han leser nok litt saktere enn de andre.

Michelle forteller at hun ikke forstår sin egen håndskrift. Og at høytlesninger og fremføringer er det verste hun vet. Hun forteller at hun har gått ut av klassen for å kaste opp fordi hun var nervøs. Hun synes det går greit å lese enkle tekster, da hun lærer de utenat etter å ha lest dem noen ganger. Om hun leser en vanskelig tekst og ikke får til første setningen etter å øvd på den, så gir hun opp. Hun sier at hun kan gå ut av klasserommet og slå til døra, hvis lærerne tvinger henne til å lese høyt. Hun synes det er bedre å gå ut av situasjonen, enn å kaste pulten. Hun forteller videre at hun er sosial og aktiv i klassen. Hun trives godt, men ikke når de har matte og naturfag, da hun føler hun ikke forstår disse fagene. På ungdomsskolen ble karakterene tatt vekk i disse fagene, og hun fikk på grunn av dette mindre teorioppgaver og mer praksisoppgaver. Dette angrer hun veldig på i dag, fordi hun føler at hun mangler mye grunnleggende kunnskap i disse fagene. Michelle beskriver en hendelse i klassen slik:

Før jul hadde vi en teorioppgave, og alle i klassen hadde brukt 1 ½ time på å løse den, mens jeg hadde brukt sånn 3 timer på å få et svar. Så når de andre er ferdig ler de og har det gøy, mens jeg prøver å fokusere. De roper på meg, og maser på at jeg skal komme. Men jeg vil bare bli ferdig med oppgaven. De skjønnte ikke hintet mitt, så jeg klikket. Jeg smalt igjen boken og døra, og gikk ut av klassen. Jeg begynte å gråte. Akkurat den uka hadde vært så hard, siden vi hadde begynt med teori, og jeg skjønnte at jeg manglet så mye teori innenfor matte og naturfag (Michelle).

Jon Martin trives i klassen og sier at han går i en fin klasse hvor alle står opp for hverandre og tar vare på hverandre. På spørsmål om hvordan han oppfører seg i timene svarer han:

Jeg prøver å følge med på hva læreren sier fordi det er alvorlig på en måte, hvis ikke jeg får det med meg, så er det ikke noe vei tilbake. Så jeg må liksom ta notater hele tida (Jon Martin).

Kenneth trives i klassen, men synes det er slitsomt å følge med i lengden. Han synes fagene som gir mest glede er praksisfagene. Kenneth forteller at han ikke liker fag som innebærer mye lesing, som norsk og engelsk. Det synes han er kjedelige fag. Ståle sier at han trives i klassen, men at klassemiljøet ikke alltid er like bra:

Ja, til tider er det bra, men så har vi noen som er på videregående skole, eller de er i klassen, som jeg tror ikke har planer om å bli bilmekaniker, men som oppholder seg der så da kan det være med på å ødelegge litte grann da. Men så har læreren kommet med en sånn løsning at hvis de kommer mer enn fem minutter for seint, så kommer de ikke inn i klassen og da blir

det veldig bra, for dem er ofte forseine. Hehe. Da kommer dem ikke inn... Når vi har bilfag så synes jeg selv er veldig aktiv. I norsk kan jeg være aktiv, men litt mindre aktiv i samfunnsfag og engelsk (Ståle).

Selvpresentasjon

Det første Michelle sa da hun skulle presentere seg selv var at hun aldri hadde vært flink på skolen. Hun ønsker ikke å vise følelser, i frykt for å virke svak:

Eh, jeg har aldri vært sånn flink på skolen (Michelle).

Jeg nekter følelsene mine å komme ut, fordi jeg vil liksom ikke vise de en sånn svak side, fordi jeg har ikke lyst til å vise at, åh siden hun har dysleksi så er hun sånn svak liksom (Michelle).

Ståle forteller at han er åpen om at han har dysleksi til venner. Han sier videre at han har venner som har dysleksi, som forstår vanskene hans. Han opplever også at klassekameratene gir han den tiden han trenger når de jobber med gruppeoppgaver. I likhet med Ståle er Kenneth åpen om sin dysleksi. Han synes det er litt vanskelig å forklare hvordan det er å ha dysleksi når han får spørsmål om det, ettersom han ikke vet hvordan det er å ikke ha det. Jon Martin sier også han er åpen om vanskene sine. Når vi spør om hvordan tilbakemeldinger han får på det sier han:

Dem tar det bra dem, dem støtter meg. Som er bra. Fordi uten det så hadde jeg vært skikkelig deprimert (Jon Martin).

Som vi ser hadde Jon Martin vært deprimert hvis ikke han hadde fått støtte fra venner. Dette viser at vanskene hans har stor påvirkning på selvoppfatningen hans.

Fremtidsorientering

Jon Martin forteller oss at han ønsker å gå i militæret etter videregående, og deretter studere økonomi. Han sier også at han må stå på i fremtiden for å nå målene sine. Jon Martin sier at dysleksien har påvirket valget videre, men at det er noe han må akseptere og jobbe med. Michelle vet ikke hvordan hun ser for seg fremtiden, og sier usikkert:

Eh.. åh.. jeg vet ikke. Jeg har bare et motto, og det er: Bare ta denne dagen som den kommer.

Men jeg vil egentlig jobbe med ungdommer, eller barn, som har lese- og skrivevansker, fordi jeg kjenner meg igjen i det, og da kan jeg hjelpe andre, siden jeg vet hvordan de har det (Michelle).

Ståle har lyst til å bli bilmekaniker, og han tror vansken hans har påvirket fremtidsvalget:

Ja, kanskje fordi jeg har blitt litt fort lei å drive å skrive og sånn da, så hva skal jeg si, hvis jeg hadde likt bedre å lese og skrive og fått det til bedre så kanskje jeg ikke hadde valgt den linja her. Jeg var veldig usikker før jeg begynte på denne linja her, altså jeg har vært med å skrudd bil og synes det har vært kjempe gøy, men jeg hadde liksom ikke bestemt meg for at det var bilmekaniker jeg skulle bli. Men på slutten av tiendeklasse så var jeg veldig lei å lese og skrive og sånn, så det var nok med på å bestemme hva jeg valgte (Ståle).

Kenneth sier han først og fremst har tenkt til å ta fagbrev i elektrofag, og deretter bli elektroingeniør. Det kan tyde på at Kenneth var skolelei, og at det påvirket valget av linje på videregående:

Ja, for jeg orka ikke mer skole. Sitte å lese og sånn. Så da ble det et praktisk fag (Kenneth).

Faglig tilrettelegging

Vi spør Michelle om hvordan hun synes skolen tilrettelegger for henne, og om hun synes det er noen personer som gjør situasjonen lettere. På dette svarer hun at hun ikke synes noen hjelper henne. På en positiv side har hun nettopp fått ny lærer i både naturfag og matte, som gjør fagene mer morsomme.

Jeg liker den nye mattelæreren min veldig godt. Siden vi lager mat nå, også bygger vi ting og sånn. Så jeg synes hun er helt fantastisk, selv om hun er russer og det er litt vanskelig å forstå hva hun sier. Men hun har så gøy timer, så jeg har begynt å forstå ligninger og deling og sånn... Også har vi fått ny naturfaglærer. Hun er fra Indonesia eller noe, og hun er ganske grei. Også forklarer hun mye bedre enn den gamle læreren. Han var bare en eldgammel mann som bare snakket om privatlivet sitt (Michelle).

Når Michelle skal beskrive tilretteleggingen hun får på skolen, sier hun:

Jeg føler egentlig ikke at de hjelper meg. For når det kommer til mat, så er det så mye teori. Og lærerne på skolen sier bare at jeg må lære meg teorien eller så klarer jeg ikke dette, og det sliter hjernen min helt ut. Jeg skulle ønske at jeg kunne få mer praksis, og at jeg kan være mer i fysisk bevegelse. Når jeg får et spørsmål i teorien jeg ikke klarer, da gir jeg bare opp da. Åh, jeg har så lite tiltro til norsk skolesystem, jeg synes det er så ræva (Michelle).

Michelle opplever at skolen er for teoretisk, og at hun ikke mestrer dette. Det påvirker selvoppfatningen hennes i stor grad. Den manglende tilretteleggingen fører til at Michelle har prøvd selvskading, alkohol, snus og røyk for å lindre smerten det medfører å ikke mestre skolehverdagen:

Det har vært mange ganger jeg har gått hjemmefra, uten å sagt hvor jeg har dratt, og jeg bare har gått rundt i en park og bare grått. Når det gjelder skole, og det er de verste dagene mine, så slår og skriker jeg, og når dette ikke hjelper, så kan det hende at jeg.. jeg vet ikke om dere vil ha med dette da, men jeg kan drive med selvskading. Fordi jeg føler at skolen tenker for mye teori. Denne skolen skal jo liksom være praktisk. Jeg synes at fredagene er som et helvete. Jeg har prøvd å snuse, røyke og drikke litt, siden jeg føler at det fjerner litt av den negative energien, når jeg ikke klarer å skrike eller slå vekk det vonde (Michelle).

Kenneth sier at de har PC på skolen som de kan jobbe med, men at de ikke får brukt den. På PC-en er det et program han ikke helt husker hva heter, men han tror det heter CD-ORD. Han bruker heller ikke dette programmet så mye fordi han synes det blir slitsomt. Han foretrekker heller at noen andre ser over arbeidet hans i etterkant.

Man får jo PC som man kan jobbe med, men vi får jo aldri brukt det for vi har jo aldri fag som vi skriver noe i da. De prøver å ha så mange lærere de kan i klassen, men ja, det blir ikke så bra jobbing uansett (Kenneth).

Når vi spurte om han fikk noen kompensatoriske hjelpemidler sa han at han fikk lydbøker i fjor, men at han ikke orket å bruke det fordi det tok så lang tid å få det på og finne sidene. Vi spurte Kenneth om det er noe han ønsket mer eller mindre av i forhold til tilretteleggingen:

Ja, eller det er ikke så mye av det nå da. Men før på ungdomsskolen så var det sånn ekstraundervisning, eller at du ble tatt ut av klassen da, og skulle sitte i mindre gruppe, men jeg følte at man ikke fikk jobba noe særlig der, det er bedre å sitte i klassen. For hvis du sitter med folk som jobber bra da, så blir det lett å jobbe selv, men hvis du blir tatt ut i

grupper så er det- så er ingen motivert. Så da er det ikke lett å jobbe» (Kenneth).

Jon Martin forklarer tilretteleggingen han får slik:

Jeg får egne planer i for eksempel de faga jeg sliter i, jeg kan selvfølgelig spørre om å ha egne planer i de faga jeg vil ha og jeg kan få bøker og sånn på lydbok, men det har jeg ikke særlig lyst på. For da har jeg heller lyst til å lese, og gjøre det sjøl på en måte. Men jeg får egne planer da. Og dem velger ut oppgaver som er enklere (Jon Martin).

På spørsmål om hvordan de enklere oppgavene er sier han:

De er bedre forklart og det er ikke sånn super mye skriving på en måte. Så jeg får litt mindre skriving og samtidig som jeg skjønner hva oppgaven dreier seg om (Jon Martin).

På spørsmål om hva han synes fungerer i forhold til tilrettelegging, synes Jon Martin at det er fint å få enklere oppgaver, fordi han da forstår mer. Dette fører til at han svarer bedre på oppgaver. Han sier videre at han får PC, og at han kan få lydbøker hvis han vil. Han sier også at han fikk bruke PC på forrige prøve og at det da gikk fortere å skrive, han slapp derfor å tenke på om læreren forstod håndskriften hans. Jon Martin er usikker på om han vil ha noe mer tilrettelegging, fordi han ikke vil skille seg ut. Han sier videre at: *For jeg klarer jo selvfølgelig å følge med, og lese og sånn.* På spørsmål om hva tilretteleggingen gjør for han svarer han:

Motivasjonen blir bedre, men det er noen ganger jeg mister den helt liksom. Men da er det bare å bygge den opp igjen. Mestringa, det funker det.. der får jeg liksom en mestringsfølelse som gjør at jeg får lyst til å gjøre mer av det. Så det hjelper å bruke PC og lettere oppgaver (Jon Martin).

Ståle føler at bestefaren letter situasjonen hans i forhold til lekser. Han synes også at en av lærerne hans er flink til å hjelpe han med de tingene som er vanskelige. Han forteller også at han fikk tilrettelegging på barneskolen og litt på ungdomsskolen, men at det ikke fungerte så bra, og han har derfor dårlige erfaringer i forhold til dette:

Da jeg gikk på ungdomsskolen, så hadde jeg litt vansker med å gjøre lekser, så da var jeg – for da var bestefaren min pensjonert- så da var jeg hos han å gjorde lekser. Det hjalp bra. Veldig mye. Men lærerne, nei, ikke så veldig mye. Eller han siste læreren jeg har nå, han er flink til å hjelpe meg med de tingene jeg synes er vanskelige da (Ståle).

Jeg fikk mye tilrettelegging på barneskolen, og litt på ungdomsskolen, men det på ungdomsskolen fungerte ganske dårlig rett og slett. Det ble litt oppsamling av folk som var litt skolelei da, så det ble litt tull (Ståle).

Ståle ønsker ikke å bli tatt ut av klassen sin, fordi han føler at nivået i resten av klassen er såpass lavt at han klarer å være med i timen. På spørsmål om han får tilrettelegging på skolen han går nå svarer han:

Nei, ikke så mye. I engelsk kunne det vært litt mer tilrettelegging, men jeg synes som sakt det er så lavt nivå i klassen at det går greit (Ståle).

Ståle sier at de har PCer i klasserommet, som de har tilgang til ved behov. Men at det kun er vanlig Word på PC-en. På spørsmål om han ønsker mer tilrettelegging, svarer han at han skulle ønske de hadde retteprogrammer som var rettet mot dyslektikere. Han sier også at tilretteleggingen påvirker motivasjonen og innsatsen for skolearbeidet hans:

Ja, veldig. Altså veldig hvordan lærerne legger opp undervisningen (Ståle).

Mestringsopplevelser og motivasjon

Michelle føler at hun får mer mestringserfaringer utenfor skolen. Hun jobber som frivillig blant annet på kvinnedagen, Ulla Rock og Uka.

Jeg føler at det går bra akkurat nå, jeg har en positiv måned nå, eller en positiv sesong. Siden jeg har fått være med på Ulla Rock og Uka og sånne arrangementer. Jeg har fått lov til å være med å komme med ideer og være meg selv, og vise at jeg kan noe. Jeg blir sånn glad-stresset av dette, fordi jeg føler at noen har sett meg, og at de ser at jeg faktisk kan gjøre noe, selv om det krever at jeg bruker litt tid. Jeg synes det er så gøy, så jeg har ikke noe i mot å komme tidlig og være til sent, fordi jeg føler at de ser meg som et menneske og ikke som et problem, og da blir jeg så glad (Michelle).

På spørsmål om hva som motiverer Kenneth sier han at han har lyst til å gå videre i studiet:

Ja, det er at jeg har lyst til å få bedre karakterer enn broren min da, hehe. Også tanken på at jeg har lyst til å gå videre i studiet (Kenneth).

Jon Martin synes det er greit å snakke om vanskene sine med lærere fordi han opplever at de forstår han, og det øker motivasjonen hans. Han synes videre at når han får tilbakemeldinger på at han har forbedret seg blir han glad, mer motivert for å dra på skolen, til å stå på og gjøre skolearbeidet så godt han kan. Fagene som gir han mest glede er historie, filosofi og internasjonal engelsk. De fagene som gir Jon Martin mest trøbbel er matte og norsk. Han synes det er en god idé at elever med dysleksi snakker med læreren dersom de er umotiverte:

Man burde snakke med læreren, forklare hvorfor man føler seg umotivert og hvorfor ting er som de er. Og spør heller om lettere oppgaver, for det er ikke noe flaut det. Du er ikke dummere (Jon Martin).

Ståle synes det er viktig at lærerne er engasjerte og legger undervisningen opp mot den linjen han går. Han synes at fagene blir mer interessante, og han opplever at klassen blir mer aktiv. De fagene han liker mest og minst er:

De bilfagene er vel de jeg gleder meg aller mest til. Og det er vel engelsk og samfunnsfag som er litt kjedelig da. Men vi får noen ganger en vikar og han legger det veldig opp til PIL da, så det blir morsomt å ha timene, men de andre lærerne har ikke så mye greie på bil, og da blir det veldig trøtt og kjedelig da (Ståle).

Forventning om mestring

Kenneth fortalte at han valgte et praktisk fag fordi han ikke orket mer skole. Han var lei av å lese og skrive. Han har et mål om å bli ingeniør. Han sier også at det ikke skal så mye til før han mister motivasjonen:

Egentlig har jeg ikke lyst til å jobbe ute, men tanken på at jeg ikke er så glad i å lese så blir det vanskelig å vite hva man vil da. Men først er planen å få fagbrevet også tenkte jeg å få lære meg å bli ingeniør da... Hvis jeg klarer å konsentrere meg skikkelig så er det bra, men i det sekundet noen sier at jeg gjør noe feil så faller du helt ut av det. Da orker du ikke jobbe mer nesten (Kenneth).

Jon Martin har forventninger om å fullføre videregående, og studere videre etter dette. Han sier at lettere oppgaver hjelper han til å få ståkarakter i alle fag. Når man mestrer oppgaver blir han mer

motivert:

De lager på en måte en egen plan for meg. Og for de som har dysleksi på skolen, ja for jeg er ikke den eneste. Men ja så det gjør liksom sånn at jeg får det til da. Og når jeg får det til så blir jeg mer motivert (Jon Martin).

Ståle har også forventninger om å fullføre videregående, og bli bilmekaniker. Michelle er ikke sikker på om hun klarer å fullføre den linjen hun går på nå, og sier hun vurderer å begynne på en skole for dyslektikere i Canada. Michelle opplever ikke seg selv som smart, og hun har lave forventninger til seg selv.

Jeg er ikke så smart, men det går bra for jeg forventer ikke å bli statsminister heller. Jeg vet ikke hva jeg kan bli jeg, Jeg kan jo ikke gå på høyskole, fordi det klarer jeg ikke (Michelle).

På spørsmål om hva hun ønsker å jobbe med i fremtiden, svarer hun at det er med barn og unge som også sliter med dysleksi.

Beskyttelsesstrategier

Michelle forteller at hun noen ganger sier til andre at hun har forstått hva de har snakket om, uten at hun egentlig har det. Hun forteller også at hun skjuler følelsene sine. Og at hun ikke vil at andre skal synes synd på henne siden hun har dysleksi:

Det kan hende at jeg har lystløgnet litt, hvis det er det det heter, og sagt til folk at jeg har forstått ting. Å få hjelp av venner er greit, selv om jeg smiler utenpå, så er jeg skikkelig lei meg inni meg. Så jeg kan små gråte litt, når det er ingen som ser det. Jeg har lært meg å skjule det. Sosialt sett så går det greit, siden jeg har lært meg å holde vekk følelsene mine. Jeg vil ikke at andre skal synes synd på meg, siden jeg har dysleksi. Bare fordi jeg er dyslektiker så skal jeg få så mye oppmerksomhet og sympati, de vet jo ikke noe hvordan det er (Michelle).

Ståle forteller at han ikke synes lærerne tilbyr han nok hjelp, uten at han tar kontakt selv. Jon Martin forteller også at han spør om å få ekstra hjelp:

Det er bare, du trenger ekstra hjelp, og du har ikke bedt om det. Du er samme person som du

alltid har vært (Jon Martin).

Elevens vurdering av skolens tilbud

Michelle forteller at hun savner mer konkrete tilbakemeldinger på skolearbeidet hun gjør. Hun opplever også at lærerne ikke har kompetanse til å undervise elever med dysleksi:

Jeg ikke har lært sånn komma og presens og alt det der. Men jeg tror innholdet mitt er på sånn 3ér nivå. Men når det kommer til karakterer da, så føler jeg at de bare sier sånn, bra jobba. De kommer ikke med noen hyggelige kommentarer om hva jeg gjorde bra, og hva jeg kan se mer på. De burde si sånn: du kunne fokusere litt mer på komma og mellomrom og sånne ting. Du mangler skriveferdigheter på det og det, for da kunne jeg øvd meg litt på det... Jeg føler at lærerne forklarer alt så vanskelig. De har liksom ikke den kapasiteten til å forklare til personer som meg... Men jeg synes at medelever er flinke til å forklare. De forklarer hvertfall så jeg skjønner. Så jeg blir egentlig ganske sjalu, eller deprimert og lei meg. Så det ender ofte med at jeg begynner å gråte når jeg kommer hjem, fordi de liksom har fått det til, og jeg må alltid bruke 2-3 timer mer (Michelle).

Michelle forteller også at hun ikke synes skolen hjelper henne i å tenke fremover. Hun synes også skolen mangler kunnskap om dysleksi.

Jeg skulle ønske de kunne fått flere folk som liker å snakke med sånne dysleksielever som meg (Michelle).

På spørsmål om hva skolen kan gjøre for å lette hverdagen til elever med dysleksi i skolen svarer Kenneth, Jon Martin og Ståle følgende:

Lærerne må prøve å holde de litt mer motivert og når man sitter å jobber med oppgaver så komme bort å hjelpe de. Det burde også være litt mer praksis, og lære teori gjennom det da og ikke bare sitte å lese og skrive når det er teori (Kenneth).

Jon Martin og Ståle ønsker at skolen skal tilrettelegge bedre ved at de skal få egne timer og egne lærere. Alle informantene ønsker at det skal være mer praksis, og at de skal lære teori gjennom praksis. På spørsmål om hva skolen kunne gjort annerledes svarer Jon Martin og Ståle følgende:

Nei, jeg vet egentlig ikke. Kanskje hatt egne timer, eller egne lærere for oss fordi det er enkelte ting som er veldig stort på en måte, som man ikke skjønner helt. Og liksom at de med dysleksi da får egen undervisning som er litt lettere, sånn litt bedre forklart. Ellers kan jo læreren sammen med alle sammen, bare at han forklarer den enda bedre for oss (Jon Martin).

På barneskolen var det veldig bra. På ungdomsskolen kunne de delt den gruppa så vi ikke var så mange i hver gruppe, for der var det mye tull. Så vi var vel tre klasser og da samla dem altså flere elever fra alle de klassene, så vi var en hel klasse tilslutt. Så det ble mye tull. Å delt opp hadde vært veldig bra. I mindre grupper... Det kunne vært bra med sånn skriveprogram som du prata om (Lindys, Lingright), sånn som hadde sånn rettskriving, jeg vet ikke helt hvordan det fungerer jeg, men sånn som hjelper å rette opp det man skriver da (Ståle).

5. DRØFTING

Drøftingen baserer seg på det teoretiske grunnlaget som ble lagt frem i kapittel 2, og presentasjon av dataene i kapittel 4. Vi vil begynne med å besvare den første problemstillingen:

1. Hvordan tilrettelegger tre videregående skoler undervisningen for at elever med dysleksi skal oppleve mestring, og utvikle en positiv selvoppfatning?

Økonomiske ressurser. Skolens rammefaktorer er avgjørende for om elevene får en tilpasset undervisning. Økonomiske ressurser er en viktig rammefaktor. Vi fikk ikke innsyn i skolens økonomiske ressurser, men slik det fremkom av empirien virket det ikke som økonomien var et problem. Ingen av informantene nevnte noe om dårlige økonomiske ressurser. Bente fortalte at skolen fikk penger for hver elev, og ekstra penger for særskilte elever, som de hadde mange av.

Lærerkompetanse. Skolen hvor Marie jobber har mye spesialpedagogisk kompetanse. Hun sier det er et stort engasjement blant lærerne innenfor dette området. Bente og Lena var de eneste på sine skoler som hadde spesialpedagogisk kompetanse. Bente sa tidlig i intervjuet at lærerne på skolen var flinke på tilrettelegging, men senere i intervjuet sa hun at hun ønsket at lærerne hadde mer spesialpedagogisk kompetanse, slik at de forstod hva hun snakket om. Data viser at det også var svært lite spesialpedagogisk kompetanse på skolen hvor Lena jobber. Det viser seg også at lese- og skrivevansker er et område det er lite kunnskap om, og et område som blir nedprioritert på skolen.

Holdninger og verdier er andre viktige rammefaktorer. Det er snakk om prioriteringer når ressurser ved skolen skal fordeles. Holdninger og verdier hos de ansatte på skolen er viktig i forhold til hva skolen prioriterer, og bruker ressurser på. Bente sier at dysleksi er en "liksom" vanske, og hun synes at elever med lese- og skrivevansker ikke behøver så mye tilrettelegging, og at det ofte går på å rette opp skrivefeil. Videre sier Bente at det forekommer at de tar vekk spesialundervisning fra elever som får gode nok karakterer, som hun mener er karakteren 3 eller 4. Elever med dysleksi som får disse karakterene, kan ha arbeidet svært hardt for å oppnå dette. At spesialundervisningen skal bli tatt bort fra disse elevene fordi de jobber hardt og får en grei karakter, kan da bli en straff. Hvis en elev med dysleksi får karakteren 3 og spesialundervisningen derfor blir tatt bort, kan dette føre til at eleven ikke får mulighet til å forbedre karakteren. Spesialundervisningen kunne derfor vært den faktoren som gjorde at eleven kunne oppnå høyere

karakter.

Bente forteller at de vegrer seg for å henvise til PP-tjenesten i frykt for å få mange elever med krav på spesialundervisning. Grunnen til dette er at det blir mye merarbeid på lærerne. Hun sier videre at det ofte er flere elever i en klasse som har problemer, og det derfor resulterer i mye arbeid for lærerne å skulle skrive IOP-er og halvårsrapporter, samtidig som de skal ha et ekstra blikk på flere elever. Et slikt syn på elever med lese- og skrivevansker kan være med på å bagatellisere vanskene deres. Det kan også virke som om elever med vansker, blir sett på som et problem blant ledelsen og lærerne. Eleven Michelle forteller at hun opplever å bli sett på som en byrde i skolesystemet, og hun søker derfor bekreftelse på arenaer utenfor skolen. Der opplever hun å bli sett som en person, og ikke et problem.

Bente og Marie mener at man er ferdig med lese- og skrivetrening på videregående skole, og at dette er noe som tilhører grunnskolen. I følge Lyster (2002) burde ikke lese- og skrivetreningen slutte når elevene har knekt den alfabetiske kode. Elever med lese- og skrivevansker kan bruke lang tid på å automatisere ordavkodingen og det kan være behov for mye trening på dette området. Om det er behov for lese- og skrivekurs, burde elevene få dette tilbudet, uansett hvilken skole de går på. Bente og Marie sine holdninger til lese- og skrivekurs er at de ikke skal holde på med dette på videregående skole. Det kan virke som denne oppfatningen overstyrer behovet enkelte elever måtte ha. Lena derimot ønsker at det skal etableres lesekurs, skrivekurs og norskkurs for elever som sliter på tvers av klassetrinn og studieretning. Slik det er nå blir de elevene som sliter, uansett vanske, plassert i samme gruppe. Hun sier at det er en svært stor didaktisk utfordring. Selv om gruppene bare har seks til åtte elever, betyr ikke det at eleven med lese- og skrivevansker får hjelpen den trenger. Lena synes at yrkesfaglig videregående skole er elendig på tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, og at det ikke er et prioritert område. Lena sine holdninger og verdier tilsier at lese- og skrivekurs burde prioriteres i skolen, men slik ressursene er fordelt på skolen blir elever med forskjellige vansker plassert i samme gruppe, noe som ikke fungerer adekvat.

Kompensatoriske tiltak er viktig for at dyslektikere kan fungere på lik linje med de andre elevene. I følge Bente har alle elevene på hennes skole tilgang til PC, og hun mener at rettesystemet i Word-programmet er tilstrekkelig for elever med dysleksi. En elev med lave lese- og skriveferdigheter kan ha manglende avkodingsferdigheter. Hjelpemidler kan kompensere slik at eleven kan tilegne seg kunnskap, men det vil ikke forbedre ferdigheten. For å forbedre lese- og

skriveferdigheter behøver man trening. Skolen til Bente har ikke noen andre kompensatoriske hjelpemidler for elever med lese- og skrivevansker. På en positiv side, sier Bente at elevene kan få opplest eksamensteksten, få oppgaven formulert annerledes eller ta eksamen muntlig i stedet for skriftlig der det er mulig. Lena forteller at det er opp til hver enkelt lærer å ta i bruk forskjellige programvarer i undervisningen. Hun mener at det fungerer svært dårlig. Hun mener at PC-ene skolen har er trege, og at lærerne ikke har kompetanse til å bruke programvarene i undervisningen. Lærerne underviser som de har gjort før, og det er svært kritisk, understreker Lena. Skolen Marie jobber på bruker flittig programmet CD-ORD. Kenneth, som er elev på skolen som Marie jobber på, forteller at de har tilgang på PC, men at de sjeldent bruker de. Han sier også at de har et program på PC-en som han *tror* heter CD-ORD. Kenneth orker derimot ikke å bruke dette, da han mener det tar for lang tid. Ingen av de andre elevene har noe programvare på PC-en, eller noe tilrettelegging annet enn PC. Det er skolene selv som er ansvarlige for å søke om hjelpemidler som kan kompensere for manglende ferdigheter (Tildeling av hjelpemidler, 2012). På de tre videregående skolene vi har vært, kan det synes som om digital programvare i undervisningen ikke er et prioritert område, det virker også som det er et område det er lite kunnskap om.

Styrking av selvoppfatning og mestring. På skolen som Bente jobber, deler de elevene inn etter hvilket nivå de er på. Dette medfører at noen elever kommer i gruppen hvor det er om å gjøre å stå, forteller Bente. Dette kan påvirke elevenes forventning om mestring. Andrews (1966) hevder at elever med lærevansker ofte befinner seg i et miljø hvor det forventes mindre av de enn det de egentlig er i stand til å mestre, og at de derfor justerer aspirasjonsnivået i forhold til forventningene i miljøet. Bandura (1986) understreker at forventning om mestring har betydning for atferd, motivasjon og tankemønster. Forventning om mestring vil også påvirke valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet når oppgaver blir vanskelige (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dersom en flink elev med spesifikke vansker blir plassert i en gruppe sammen med elever med generelle lærevansker, kan dette påvirke læringsutbyttet til eleven med spesifikke vansker. Det vil ikke være en adekvat tilrettelegging for denne eleven. Eleven kan senke sine forventninger om å mestre faglige mål, hvis forventningene om mestring i miljøet er lave. En elev som har lave forventning om å mestre en oppgave, vil raskere senke innsatsen, eller gi opp hvis de støter på problemer. Elever med høy forventning om mestring, har større utholdenhet når de møter problemer, (Bong, 2011 i Skaalvik og Skaalvik, 2005) de velger mer adekvate læringsstrategier og er mer selvregulerende i læringssituasjoner enn elever med lave forventninger om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Selv når en tar hensyn til evner har undersøkelser vist at elever med høye forventninger om mestring lærer bedre og løser flere problemer enn elever med lave

forventninger om mestring (Collins, 1982 i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Lena forteller at hun er opptatt av at elever med lese- og skrivevansker skal oppleve mestring, og at de skal motta positiv anerkjennelse. Hun synes også at det er viktig at elevene får et forhold til læringsstrategier, og at de opplever å være aktør i eget liv. Elever som er aktører i eget liv tar ansvar for eget liv, setter seg mål og reflekterer over læringsstrategier (Bandura, 2006). Ved at elevene er bevisst de ulike læringsstrategiene, kan de vurdere hvilke som fungerer, og endre strategi når det er behov for det. I følge Lena har man på yrkesfag en unik sjans til å gi elevene mestringserfaringer. Det er grunn til å tro at elever med lese- og skrivevansker vil oppleve lavere forventning om mestring i de teoretiske fagene, men dette mener Lena skolen kan unngå ved å knytte teorien til praktiske oppgaver. Elevene vi intervjuet var alle tydelige på at de opplever for mye teori i de praktiske fagene.

Marie er opptatt av å styrke elevenes selvoppfatning ved å gi elevene håp, slik at de kan bevare troen på seg selv. Hun mener at det i arbeidet med å bygge opp selvoppfatningen til elever med dysleksi er viktig å fokusere på det de kan, og ikke på deres begrensninger. Bente understreker at det er viktig å støtte elever med dysleksi. Hun mener det er viktig å vise eleven at de ikke er alene om å ha dysleksi, noe som kan bidra til å bygge opp selvoppfatningen til disse elevene. Andres eksempler er i følge Bandura (2006) en viktig kilde til forventning om mestring. Personer som ligner på en selv kan være gode rollemodeller for hva en person kan forvente å mestre selv. Når elevene får vite at det er andre som også har dysleksi kan det påvirke selvoppfatningen og forventning om mestring hos elevene. Hun sier også at man skal støtte eleven på en slik måte at de skjønner at de klarer seg selv. Hun vil at de skal tørre å spørre, bli sinte og tørre å møte motgang. Innenfor teori om selvoppfatning har forskere vært opptatt av elevrollen og hvordan elevene oppfatter seg selv på ulike områder. En person blir påvirket av tanker og følelser en har om seg selv. Man tar også valg avhengig av hva man selv tror man vil kunne klare. Det er denne individuelle tolkningen som har størst betydning for selvoppfatningen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Spesialpedagogenes vurdering av skolens arbeid. Bente sa at hun var fornøyd med skolens arbeid med elever som har lese- og skrivevansker. Data viser derimot at skolen ikke har så mange tilbud til disse elevene. Marie mener at skolen er flinke til å tilrettelegge for elever med dysleksi, men at det alltid kan bli bedre. Vi ser at skolen til Marie har få tilbud til elever med lese- og skrivevansker, i likhet med skolen til Bente. Dette gjelder også skolen hvor Lena jobber, men i

motsetning til Bente og Marie, synes Lena at arbeidet med elever med lese- og skrivevansker er helt elendig på skolen hun jobber. Hun fortalte videre at skolen har en tung elevgruppe, og at mange av lærerne ikke har knekt koden i forhold til deres motivasjon. Derfor opplever hun at det er lavt samsvar mellom læreren og elevgruppen. Hun uttrykker at det mangler mer engasjement blant lærerne på skolen hun jobber på.

På spørsmål om hvordan man kan gi elever mestringserfaring sier Bente at elevene må få anledning til å prøve seg. Bente mener at man som lærer ikke kan gi eleven mestring dersom eleven ikke prøver seg. Hun mener også at ansvaret ikke bare ligger på den som skal tilrettelegge, men også på eleven. Hvis en elev har gått igjennom barne- og ungdomsskolen og opplevd nederlag på nederlag, er det ikke sikkert eleven har forventninger om å mestre fremtidige oppgaver i skolen. Dette kan føre til at eleven virker umotivert ved for eksempel å yte lav innsats. Det er derfor viktig at spesialpedagogene har kunnskaper om hvilke sekundære vansker dysleksi kan gi, og hvordan dette kan komme til uttrykk. Elever som viser liten interesse, kan være opptatt av å beskytte sitt selvverd. Alle elevene vi intervjuet fortalte om dårlig tilrettelegging i grunnskolen. En elev som har lave forventninger om å lykkes, vil i hovedsak være opptatt av å gjøre konsekvensene av dette så små som mulig. Høy innsats blir sett på som et tveegget sverd, ved at man må ha høy nok innsats for å unngå skyldfølelse og straff fra læreren, men ikke så høyt at man risikerer å bli ydmyket om man prøver hardt, men likevel mislykkes. Høy innsats kan dermed øke sjansen for at man oppfattes som dum (Covington, 1984).

Mestringserfaringer vil si tidligere erfaringer med å mestre lignende oppgaver. Tidligere mestringserfaringer vil bidra til økt forventning om mestring av tilsvarende oppgaver, mens erfaringer en har med å mislykkes med oppgaver vil svekke forventninger om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Lena understreker at man på yrkesfaglig studieretning, har en unik mulighet til å gi elevene mestringserfaringer, sammenlignet med studiespesialiserende linje. Dette er fordi man på verkstedene har muligheten til å bygge relasjoner, og gi elevene mestring i de praktiske fagene, hvor elevene slipper å komme til kort med ferdighetene sine i lesing og skriving. Bandura (1977 i Skaalvik og Skaalvik, 2005) hevder at autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring. Dette påvirker igjen motivasjonen og atferden i læringssituasjoner. Det er derfor svært viktig at alle elever opplever mestringserfaringer på skolen. Alle elevene vi intervjuet uttrykte at det er for mye teori også i de praktiske fagene og Michelle følte at hun ikke mestret noen av fagene på skolen.

Som lærer og tilrettelegger er det som nevnt over viktig å ha kunnskap om mulige årsaker til lav innsats hos elevene, og kunne legge til rette undervisningen på en slik måte at eleven opplever mestring. Dette kan gjøres ved å sette opp mindre delmål og gi eleven oppgaver den har muligheter for å mestre. For å kunne gi eleven oppgaver den har mulighet til å mestre må oppgaven være tilpasset eleven, det er derfor viktig at læreren kjenner til elevenes mestringszone og nærmeste utviklingszone. Bandura (1986) sin teori om verbal overtalelse kan belyse dette. Læreren kan overtale eleven til å prøve seg på oppgaver, og vise at han/hun tror at eleven vil greie det. Dette kan gjøre at eleven prøver seg. Det er en forutsetning at læreren har tilpasset oppgavene slik at hun tror eleven vil klare det, og dermed få positiv mestringserfaring. Hvis eleven da får positiv mestringserfaring, kan dette føre til at eleven er mer motivert for å prøve seg på lignende oppgaver i fremtiden.

Bente fortalte at de har elever ved skolen som har krav på spesialundervisning, men som ikke ønsker å bli tatt ut av klassen. Dette er fordi de har dårlige erfaringer med å bli tatt ut “til den gruppa for dumme”, i grunnskolen. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Kenneth, Ståle og Michelle fortalte at de hadde dårlig erfaring med å bli tatt ut av klassen, og at det ofte var dårlig arbeidsmiljø i de gruppene. De har derfor dårlig erfaring med å bli tatt ut av klassen fra barne- og ungdomsskolen, og lav forventning om å få noe gjort i slike grupper. Det kunne vært svært nyttig for enkelte elever med lese- og skrivevansker å ta et skrive- eller lesekurs. Jon Martin forteller at han skulle ønske han kunne bli tatt ut av klassen sammen med de andre på skolen som har dysleksi, eller at læreren kunne forklart stoffet bedre til de elevene som ikke forstod det, i klasserommet. Dette kan være fordi Jon Martin ikke har blitt tatt ut av klassen på grunnskolen, og dermed ikke har negativ erfaring med dette. Lena fortalte som nevnt tidligere at hun skulle ønske de hadde kurs for elever med lese- og skrivevansker på tvers av klassene, men slik det var nå ble alle plassert i samme gruppe på tvers av behovene sine. Dette fungerte svært dårlig.

I neste del av drøftingen vil vi ta for oss elevens stemme. Hvordan en elev med dysleksi på hver av de tre skolene vi har vært på, opplever tilretteleggingen av undervisningen. Vi vil også se på elevene sine oppfatninger av seg selv og sine muligheter, i lys av skolens tilbud. Vår andre problemstilling er:

2. Hvordan opplever fire elever tilrettelegging av undervisningen i videregående skole?

For at skolen skal kunne tilrettelegge best mulig for elever med dysleksi er det viktig å ha kunnskap om hva dysleksi er, og hva det innebærer (Lyster, 2002). Bente mener at det i dag ikke er like mange dyslektikere som før, og at dyslektikere ikke har behov for den samme tilretteleggingen. Dette kan være en holdning som bidrar til at dysleksi blir en undervurdert vanske. Lærerne bidrar mye med å forme opplevelsen elevene får av seg selv. Lærernes holdninger vil være med på å påvirke hvordan elevene opplever sine vansker (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Innenfor teori om selvoppfatning har forskere vært opptatt av elevrollen og den oppfatning eleven har av seg selv på områder der eleven gjør erfaringer. Innenfor selvvrderingstradisjonen legges hovedvekten på personens vurdering av seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det første Michelle sa da hun skulle presentere seg selv, var at hun aldri hadde vært flink på skolen, og hun opplevde det å ha dysleksi som en forheksning hun hadde fått, selv om hun ikke hadde gjort noe galt. Det er tydelig at vanskene påvirker selvoppfatningen hennes. Jon Martin forteller at han hadde vært deprimert hadde det ikke vært for støtten fra vennen hans. Kenneth derimot tenker ikke så mye over at han har dysleksi, fordi han er vant til å ha det. Jon Martin beskrev det å få diagnosen dysleksi som en lettelse, det ga han svar på spørsmål, men han opplevde også at det var en skuffelse å få diagnosen. Ståle ga uttrykk for at han brukte lenger tid på lesing enn de andre, og at han brukte mye tid på å rette opp skrivefeil. Det kan virke som om guttene underkommuniserer, og at vanskene deres påvirker de i større grad enn det de gir uttrykk for. Rosenberg (1979 i Skaalvik og Skaalvik, 2005) nevner at andres vurdering er en viktig kilde til informasjon om oss selv. Han sier videre at man blir påvirket av miljøet vi befinner oss i, og har rundt oss. I skolesammenheng blir man som elev vurdert av både medelever og lærere, og ved å se på andres reaksjoner vil man få en oppfatning av hvordan andre vurderer en selv. Lærerne vil også være viktig i utformingen av denne opplevelsen. Ettersom læreren gir skriftlig og muntlig tilbakemelding på arbeidet elevene gjør, og elevene holder på med de samme oppgavene til en hver tid, vil det bli lett å sammenligne seg med andre. Dersom man alltid er den dårlige i klassen kan dette påvirke selvoppfatningen negativt.

St meld nr. 18 skriver at forskning viser at det er mange dyslektikere som opplever lav selvoppfatning og vonde minner fra skolen som et større problem enn selve lese- og skrivevanskene. Det står også at dyslektikere opplever en forbedret livssituasjon når skolen arbeider systematisk for at eleven skal oppleve tro på egen mestring.

Michelle forteller at hun skjuler følelsene sine fordi hun ikke vil virke svak. Dette kan tyde på at

Michelle har et truet selvverd og at hun ønsker å beskytte det. Dette kan ha en negativ innvirkning på motivasjon for skolearbeid. Michelle beskytter selvverdet sitt ved å si at hun forstår det som snakkes om i timen, selv om hun ikke gjør det. Dette kan føre til at hun ikke vil be om hjelp i timen for å skjule den manglende forståelsen. Ved å unnlate å spørre om hjelp kan hun komme inn i en ond sirkel, ved at hennes manglende forståelse kan øke dersom hun ikke får hjelp. Hun forteller også at hun blir lei seg når hun får hjelp av vennene sine, da de har forstått det de holder på med, og ikke henne. Hun holder tilbake følelsene sine da hun ikke vil at andre skal synes synd på henne fordi hun har dysleksi. Hun sier at de ikke vet hvordan det er. Det kan virke som Michelle bruker mye energi i løpet av skoledagen på å skjule vanskene sine. Hun forteller at hun er utmattet når hun kommer hjem og ikke orker å hjelpe til hjemme som foreldrene ønsker. Dette skaper ofte konflikter. Hun pleier å gå ut og gråte, og hun prøver ofte å få ut frustrasjonen sin ved å slå på en sekk når hun er hjemme. Michelle foretar også selvskading for å dempe smerten. Dette sier hun er fordi hun føler at skolen fokuserer for mye på teori. Hun forteller også at hun har forsøkt å døyve smerten på andre måter, som røyk, snus og alkohol. Som vi ser har Michelles problemer på skolen som har stor innvirkning på livet hennes, og påvirker henne på flere områder, både i og utenfor skolen.

Selvverdet vårt blir påvirket av områder som er høyt verdsatt i samfunnet og det miljøet vi tilhører. Elever som har lav kompetanse på disse områdene har som regel lavere selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Rosenberg (1965 i Skaalvik og Skaalvik, 2005) hevder at det er vanlig å devaluere områder hvor en har lav kompetanse. Det er derimot vanskelig å devaluerer kvaliteter som er høyt verdsatt i samfunnet. Skolen har høy verdi i samfunnet vårt, og dette lærer barn fra de er små. Lese- og skriveferdigheter blir høyt verdsatt i dagens samfunn og man finner sjeldent yrker som ikke stiller krav på dette området. Hvis man opplever å mislykkes på skolen kan dette føre til at man søker bekreftelse utenfor skolen. Michelle forteller at hun søker miljøer utenfor skolen. Hun arbeider frivillig på kulturelle arrangementer som blant annet Ulla Rock. Michelle forteller at hun opplever at hun kan være seg selv og hun får lov til å komme med ideer. Hun føler også at hun blir sett, noe som påvirker selvoppfatningen hennes positivt. Michelle forteller at hun er svært motivert og engasjert i arbeidet utenfor skolen, da hun føler hun mestrer det. Denne motivasjonen mangler Michelle på skolen. Der er hun heller motivert for å skjule vanskene sine.

Bandura (1986) understreker at mestringsforventninger har betydning for atferd, motivasjon og tankemønster. Mestringsforventninger vil påvirke valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet ved vanskelige oppgaver. Vi spurte informantene om deres vansker hadde påvirket deres valg av

videregående studieretning. Ståle mente det å ha dysleksi hadde påvirket hvilket studium han hadde valgt. Han sa at han var lei av å skrive, og at han trodde at han hadde valgt en annen linje om han hadde likt bedre å lese og skrive. Kenneth følte også dette. Han valgte en praktisk linje siden han var lei av lesing og skriving på skolen. Jon Martin mener at dysleksien også vil påvirke han i valget videre.

Forventning om mestring er en forutsetning for å bli agent i eget liv, hevder Bandura (Bandura, 2006). Å være agent i eget liv vil si å sette mål som inkluderer handlingsplaner og strategier for å realisere målene. Å være agent innebærer også å planlegge og se fremover, og man må ha evnen til å forutse sannsynlige utfall av fremtidige handlinger. Jon Martin har mål for fremtiden og vet hva han har lyst til å gjøre. Han forteller oss at han har lyst til å gå i militæret etter videregående, for deretter å studere økonomi. Dette ga han uttrykk for at han hadde forventninger om å mestre. Det er grunn til å tro at Kenneth også er agent i eget liv. Han hadde satt seg mål for fremtiden. Han ville først ta fagbrev i elektrofag, og deretter bli elektroingeniør. Han viser at han har valgt en strategi for hvordan han skal nå målet sitt om å bli elektroingeniør. Ståle sier at han har lyst til å bli bilmekaniker. Han fortalte oss at han alltid har synes det var gøy å skru bil, men at han var usikker på om det var det han ville bli. På slutten av tiende klasse var han derimot så lei av lesing og skriving at han valgte å søke seg inn på bilmekanikk. Hans erfaringer på skolen har påvirket valget hans om studieretning på videregående, men han virket fornøyd med valget likevel. Han var opptatt av å fullføre videregående slik at han kunne begynne som lærling. Vi opplevde at Kenneth, Jon Martin og Ståle var agenter i eget liv, da de hadde klare mål for fremtiden, og en strategi for hvordan målene skulle nås. Michelle hadde et ønske om hva hun ville jobbe med, men hun var usikker på hvordan hun skulle realisere dette.

Mestringserfaringer og motivasjon henger nøye sammen. Som nevnt tidligere er mestringserfaringer den viktigste kilden til forventning om mestring. Forventning om mestring er igjen avgjørende for motivasjon. Elever som har høy forventning om mestring har større utholdenhet når de møter problemer, de har større tro på å klare utfordringer, er mer selvregulerende i lærings situasjoner og velger passende læringsstrategier. Forventning om mestring er en forutsetning for en adekvat læringsatferd. Selv når en tar hensyn til evner, har forskning vist at elever med høye mestringserfaringer lærer bedre og løser flere problemer enn elever med lave forventninger om mestring (Collins, 1982 i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Tilpasset opplæring og differensiert undervisning er derfor avgjørende for at elevene skal få mestringserfaringer på skolen og økt motivasjonen for skolearbeid. Jon Martin synes lærerne

motiverer han til å komme på skolen. Han føler at de har forståelse for dysleksien hans. Han forteller videre at når lærerne forteller at han har forbedret seg, opplever han økt motivasjon og mer lyst til å jobbe med skolearbeidet. Ståle blir motivert når lærerne legger undervisningen opp mot hans studieretning. Dette nevner også de andre elevene. På spørsmål om hvilke fag som gir mest glede, og hvilke som gir mest trøbbel svarer informantene at de liker best de fagene de føler de mestrer, og liker minst de fagene de føler de er svake i.

Selvattribusjon vil si subjektive forklaringer på egne resultater, eller hvordan en person forklarer egen atferd (Skaalvik, 1995; Skaalvik og Skaalvik, 2005). Ståle, Kenneth og Michelle forteller at på grunn av sin dysleksi må de bruke dobbelt så lang tid på å skrive, gjøre oppgaver og lekser enn de andre i klassen. Og Jon Martin sier at han har akseptert at han har dysleksi, og vet han må jobbe mer. Det kan tyde på at informantene attribuerer resultater internalt og til noe kontrollerbart, ettersom de har innsett at de må jobbe dobbelt så hardt i forhold til de andre i klassen. Det kan virke som de opplever at innsats nytter.

Elevenes vurdering av tilretteleggingen av undervisningen. Michelle forteller oss at hun ikke føler skolen tilrettelegger for henne, og at hun ikke får noe hjelp. Hun skulle ønske at det var mer praksis på skolen, og at hun kunne vært mer i fysisk bevegelse. Hun sier også at lærerne fokuserer for mye på det teoretiske, og hun sier at hun får ofte høre at hun bare må lære seg teorien, eller så klarer hun ikke å fullføre. Michelle opplever dette som slitsomt og vanskelig. Det påvirker også selvpoppfatningen hennes, og motivasjonen i forhold til skolen på en negativ måte. På en positiv side synes Michelle at de nye lærerne hennes i matte og naturfag gjør fagene enklere. Hun forteller at den nye læreren er mer engasjert og gjør fagene mer praktiske, noe hun opplever som positivt.

Om den faglige tilretteleggingen sier Kenneth at de har PC-er i klasserommet, men at de ikke blir brukt. På PC-en har de programmet CD-ORD. Han har fått opplæring i dette programmet, men han synes det er for tungvint å bruke. Han forteller at skolen prøver å sette mange lærere i klasserommet, men på tross av dette mener han at det blir lite jobbing med skolearbeid. Han fikk lydbøker på skolen i fjor, men synes det tok for lang tid å finne sidene. Han valgte derfor å ikke ha det i år. Han synes det er bedre å jobbe i klassen enn å bli tatt ut slik han ble på ungdomsskolen. Dette er fordi det er bedre motivasjon i klassen, enn i de segregerte gruppene.

Ståle forteller at tilretteleggingen på barneskolen og litt av ungdomsskolen fungerte dårlig, ettersom det ble oppsamling av personer som var skolelei der. På skolen han går på nå, vil han

ikke bli tatt ut av klassen. Dette er fordi han føler at det er så lavt nivå i klassen. Han forteller at de har PC-er i klasserommet som de kan bruke, men at disse bare har retteprogrammet til Word. Han skulle derimot ønske de hadde programvare som var rettet mot dyslektikere. Han sier videre at tilretteleggingen i skolen påvirker motivasjonen og innsatsen for skolearbeid, og særlig hvordan lærerne legger opp undervisningen.

Jon Martin forteller oss at han er fornøyd med tilretteleggingen han får på skolen. Han får egne planer i fagene han synes er vanskelige. Han er også fornøyd med å få enklere oppgaver, hvor han ikke trenger å skrive like mye. Oppgavene er også bedre forklart. Han har også fått tilbud om lydbøker og PC. PC-en får han bruke på prøver, noe han synes er bra siden han da ikke trenger å bekymre seg for at lærerne ikke skjønner hva han skriver. Jon Martin føler at tilretteleggingen han får påvirker motivasjonen hans positivt. Han forteller at enklere oppgaver og tilgang til PC gir han mestringsfølelse som gjør at han får lyst til å gjøre skolearbeid.

Elevenes vurdering av skolens tilbud. Michelle vurderer ikke skolens tilbud spesielt bra. Hun føler at hun ikke får konkrete tilbakemeldinger på skolearbeidet sitt, og hun synes lærerne forklarer vanskelig. Hun synes heller ikke de har kompetanse til å tilpasse undervisningen til henne eller andre elever med dysleksi. Jon Martin kunne tenke seg egne timer for elever med dysleksi, hvor temaer ble tatt opp på en enklere måte. Han sier også at dette kan gjøres i klasserommet, men at læreren kan forklare stoffet bedre til de som har behov for det. Ståle kunne tenke seg at segregering kunne fungere, om de ble delt inn i mindre grupper. Han fortalte oss at hans tidligere erfaringer med grupper utenfor klassen resulterte i at gruppene ble like store som en vanlig klasse. Han skulle også ønske det var rettskrivningsprogram for dyslektikere på PC-ene.

På spørsmål om hva skolen kan gjøre for å lette hverdagen til elever med dysleksi svarer Kenneth at lærerne burde motivere elevene mer, og tilby hjelp når de arbeider med oppgaver individuelt. Han synes også at skolen burde tilby mer praksis, og at det burde undervises teori gjennom praktiske oppgaver. Samtlige av elevene vi intervjuet ønsket også at lærerne var mer engasjerte. Lærere som føler entusiasme for sitt arbeid, som er godt kvalifiserte og eksperter i det de underviser i, er de viktigste faktorene for å fremme elevenes læring (NOU, 2000: 14).

Forslag til tiltak skolen kan gjøre for å bedre elever med lese- og skrivevansker sin situasjon er flere. Elevene vi intervjuet hadde problemer med leseforståelse og rettskriving. Elevene trenger derfor trening på dette området, og lese- og skrivekurs kan bidra til dette. Svært ofte er det slik at

skolen legger liten vekt på undervisning som skal stimulere til bedre leseforståelse. Alt for ofte blir leseundervisningen avsluttet når lesekode er knekt og leseren har tilegnet seg en brukbar avkodningsferdighet. Dermed blir det opp til leseren selv hvilke forståelsesstrategier han skal tilegne seg (Austad, Engen, Høien og Skaathun, 1993).

Det kan virke truende og alltid være den dårligste eleven i klassen, læreren burde variere oppgavene slik at alle elever får vise at de kan noe. Det er også viktig å tilpasse oppgaver til hver enkelt elev slik at eleven opplever mestringserfaringer. Å vurdere mennesker på et generelt grunnlag kan virke negativt for personer som ikke har mulighet til å leve opp til et felles ideal. Lærerne bør etterstrebe å gi tilbakemeldinger som går på hver enkelt elev. Av kompensatoriske tiltak burde skolene bruke digital programvare rettet mot elever med dysleksi mer systematisk, og gi bedre opplæring til lærerne på dette området (Austad et al., 1993). Til sist er det viktig at skolene verdsetter og oppfordrer lærere til å ta videreutdanning i lese- og skrivevansker. På denne måten kan lærerne bli mer bevisste på hvor den enkelte elev sliter og hvilke følgevansker lese- og skrivevansker kan gi. Mer kompetanse på dette området i skolene kan endre holdninger og verdier slik at dette området blir mer prioritert.

6. AVSLUTNING

Våre problemstillinger var:

- 1. Hvordan tilrettelegger tre videregående skoler undervisningen for at elever med dysleksi skal oppleve mestring og utvikle en positiv selvoppfatning?*
- 2. Hvordan opplever fire elever tilrettelegging av undervisningen i videregående skole?*

For å svare på problemstillingene har vi intervjuet tre spesialpedagoger på tre forskjellige videregående skoler, og en elev på hver av disse skolene. Ettersom den ene spesialpedagogen trakk seg fra vår studie har vi en elev ekstra. Vi vil begynne med å svare på den første problemstillingen, som viser spesialpedagogenes stemme.

Bente og Marie synes skolene de jobber på tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker, mens Lena synes ikke skolen hennes gjør det. Det kommer derimot frem fra dataene at ingen av skolene har noen spesielle tilbud til elever med lese- og skrivevansker. Bente og Marie mener at det ikke skal være lese- og skrivekurs for elever på den videregående skolen, fordi dette er noe man er ferdig med. Lena skulle ønske det var kurs, men sier at de mangler lærere som vil jobbe med dette. Vi ser hvordan holdninger, verdier, og ressurser er avgjørende for hva skolen gjør av tilrettelegging. På skolene til Bente og Marie kan det virke som ledelsen mangler de rette holdningene og verdiene for å sette i gang tiltak, mens det på skolen til Lena er ressursene som er en hindring.

På skolen til Bente og Lena er det lite spesialpedagogisk kompetanse. Bente synes det burde vært flere av lærerne som hadde det, slik at de forstod hva hun snakket om. Lena skulle også ønske at flere av lærerne hadde spesial pedagogikk slik at de kunne tilrettelagt bedre for elever med dysleksi på de yrkesfaglige linjene. Hun sier at det nå er alt for mange gamle lærere fra industrien. På skolen hvor Marie jobber har de en spesial pedagog på hver avdeling. Hun skulle derimot ønske det var mer kompetanse i klasserommet.

Av tilrettelegging nevner Marie, Bente og Lena at elevene har tilbud om å bruke PC i undervisningen. På skolen til Marie kan elever med dysleksi bruke programmet CD-ORD. Skolene til Bente og Lena har ingen programmer som er for elever med lese- og skrivevansker. Lena sier at

hun i tillegg er misfornøyd med PC-ene de har siden de er trege og dårlige. Ved eksamen og prøver kan derimot elevene få oppgaveteksten opplest eller de kan få ta eksamen muntlig i stedet for skriftlig der dette er mulig. Dette er kompensatoriske tiltak som hjelper eleven med å vise sine evner og ferdigheter, på tross av sine vansker.

For å styrke elevenes mestringsforventning og selvoppfatning deler skolen til Bente inn elever etter nivå. Dette gjør de for å bedre kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Det kan være stigmatiserende å bli plassert i grupper etter nivå. Dysleksi er en spesifikk vanske, og elever som har dette kan komme blant elever som er lite motiverte eller andre generelle lærevansker. Lærerne kan også komme til å senke forventningene til de elevene på de laveste nivåene.

Det mest vesentlige for elever med dysleksi er at de blir tatt på alvor, og at man viser at man skjønner at de strever. Skolen til Bente unnlater å henvise til PPT i frykt for å få mye mer-arbeid. Elever kan også bli fratatt tilbudet om spesialundervisning hvis de får en god nok karakter. Dette bagatelliserer vanskene til elevene, og de kan bli fratatt spesialundervisningen de har rett på. Ved å frata elever med gode karakterer dette vil det kunne føre til at eleven ikke kan bedre karakterene sine eller utnytte sine evner og ferdigheter til fulle.

På skolen hvor Lena jobber er hun opptatt av at elever med lese- og skrivevansker skal oppleve mestring og motta positiv anerkjennelse. Hun synes det er viktig at elevene er aktør i eget liv og at de lærer seg ulike læringsstrategier. Hun skulle ønske at teorifagene ble knyttet til praksis i større grad. Marie er opptatt av å gi elevene håp og fokusere på det elevene får til. For å få til dette er det nødvendig å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Bente sier at det er viktig å gi eleven eksempler på andre kjente personer som har dysleksi slik at dette kan styrke elevenes motivasjon.

Som vi ser over er tilretteleggingen varierende på de tre skolene. Elevene får noen kompensatoriske tiltak som muligheten til å ta prøver og eksamener muntlig, og opplesing av oppgaveteksten. Dette kan gjøre det lettere for elever som sliter å vise sitt potensial og gjøre sitt beste. Skolene har derimot få tilbud for elever med spesifikke lese- og skrivevansker.

Den andre problemstillingen vår omhandlet hvordan elever på videregående skole opplevde tilretteleggingen. Data viser at elevenes vurderinger av skolens tilrettelegging er noe variert. Michelle uttrykker tydelig at hun er misfornøyd med tilretteleggingen hun får på skolen. Hun sier at hun verken får tilrettelegging eller hjelp. Dette påvirker motivasjonen og selvoppfatningen hennes

negativt. Hun sier også at det er for lite praksis og at skolen fokuserer for mye på det teoretiske. På en positiv side har Michelle fått ny mattelærer og naturfaglærer. Dette påvirker motivasjonen hennes positivt siden de nye lærerne har gjort disse fagene mer praktiske. Kenneth forteller oss at han har tilgang på PC og lydbøker, men at han ikke bruker disse hjelpemidlene da han opplever at de er tungvinne og at det tar for lang tid å bruke. Ståle har tidligere dårlig erfaring med å bli tatt ut av klassen. Han opplevde at gruppene var en oppsamling av elever som var skolelei, og dette påvirket hans egen motivasjon negativt. Ståle vil derfor ikke bli tatt ut av klassen, han opplevde dessuten at nivået i klassen var så lavt at han ikke hadde behov for å bli tatt ut. Ståle forteller også at han har tilgang på PC i klassen, men at han ikke bruker den så ofte. Han skulle ønske PC-en hadde retteprogrammer tilpasset elever med dysleksi. Jon Martin er fornøyd med tilretteleggingen han får, og han sier at det påvirker motivasjonen hans på en positiv måte. Han er særlig fornøyd med at han får egne planer i de fagene han synes er vanskelige, og at han får bruke PC på prøver. Han har også fått tilbud om lydbøker, som han avsto.

I denne oppgaven er det tydelig hvor viktig det er med kompetanse om dysleksi. Det er også vel så viktig med de rette holdningene og verdiene for at skolen skal kunne gi elever med dysleksi et godt opplæringstilbud. Man må endre holdninger før handling kan finne sted. Det er ledelsen som forvalter ressursene på skolen, og det er derfor viktig at de innehar spesialpedagogisk kompetanse slik at de prioriterer ressurser til elever med lese- og skrivevansker. Dersom en elev ikke får den tilretteleggingen han/hun har behov for kan eleven utvikle sekundære vansker. Det er derfor viktig at man tar elever med lese- og skrivevansker på alvor. Elevene må få oppleve mestring innen lesing og skriving slik at det påvirker deres motivasjon og selvoppfatning på en positiv måte. Med et godt tilrettelagt undervisningstilbud kan vanskene til elevene reduseres. Det er derfor viktig at lærere og spesialpedagoger har kunnskap om dysleksi og hvilke tiltak som kan bidra til styrking av deres vansker.

Nå er vår oppgave ferdigstilt, og vi er stolte av prosessen vi har vært gjennom. Dersom vi skal være kritisk til oppgaven vår, kan intervju som metode gi begrenset informasjon om tilretteleggingen i klasserommet. Det var derimot de subjektive opplevelsene og erfaringene vi ønsket å få et bilde av, og dersom vi hadde valgt en annen metode hadde ikke denne informasjonen kommet frem. Gjennom denne oppgaven har vi tilegnet oss bredere perspektiv og større innsikt om dysleksi. Vår utvikling av kunnskap og erfaring fra denne oppgaven styrker oss i vår fremtidige rolle som spesialpedagoger.

LITTERATURLISTE

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London: England.
- Andrews, R. J. (1966). The self-concept and pupils with learning difficulties. *Slow Learning Child*, 13, 47-35.
- Austad, I., Engen, L., Høien, T. Og Skaathun, A. (1993). *Lese- og skrivavanskar i vidaregåande skole*. Gjøvik: Cappelens forlag AS.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action- a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science* 2006, 1, 164 – 180.
- Boudah, D. J. (2011). *Conducting Educational Research. Guide to Completing a Major Project*. SAGE Publications, Inc.
- Bråten, I. (1994a). Skriftspråkets psykologi. Om forholdet mellom lesing og skriving. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Bråten, I. (1994b). *Learning to spell. Training orthographic problemsolving with poor spellers: A strategy instructional approach*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Bråten, I. (2007) Leseforståelse - innledning og oversikt. I Bråten, I. (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.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode; en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dysleksiforbundet (2012a). Lastet ned 23.05.2011 fra:

<http://dysleksiforbundet.no/?module=Articles&action=Article.publicOpen&id=237>

Dysleksiforbundet (2012b). Lastet ned 20.02.2012 fra:

<http://dysleksiforbundet.no/?module=Articles&action=Article.publicOpen&id=368>

Elvemo, J. (2000). *Lese- og skrivevansker. Teori, diagnose og metoder*. Fagboklaget: Vigmostad & Bjørke AS.

Finbak, L. (2005). Analyser av stavfeil. *Spesialpedagogikk*, nr. 09, s. 20-29.

Flem, A. og Finbak, L. (2005) Skriftspråklige ferdigheter: Lesing og skriving. I Sigmundson, H. og Haga, M. *Ferdighetsutvikling: grunnbok i utvikling av barns ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 97-115.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp. 301-330). London: Erlbaum.

Gabrielsen, E. (2003). Den viktige skriftspråkkompetansen. I Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A. og Gabrielsen, N. N. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gagné, E. D., Yekovich, C. W., og Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning* (2nd ed.). New York: HarperCollins College Publishers.

Gjessing, H. J. (1987). *Lese og skrivevansker: dyslexi: problemorientering, analyse og diagnose, behandling og undervisning*. (5. opplag) Bergen: Universitetsforlaget.

Hagtvet, B. E., og Lyster, S.-A. H. (2003). The spelling errors of good and poor decoders: a developmental cross-linguistic perspective. In N. Goulandris & M. Snowling (ed.): *Dyslexia in Different Languages. Cross-linguistic comparisons*. (s. 181 – 207). London og Philadelphia: Whurr Publishers Ltd.

Hofstad, L. F. (1994). *De vanskelige ordene, voksne dyslektikers lese- og skrivevansker*. Trondheim: Tapir.

Høien, T. og Lundberg, I. (2000). *Dysleksi- fra teori til praksis*. 4. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kaplan, H. B. (1980). *Deviant Behavior in Defence of Self*. New York: Academic Press.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009: 18). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

Kunnskapsdepartementet (2012). Videregående opplæring. Hentet 20.04. 2012, fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/videregaende-opplaring.html?id=87102>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Oslo: Tapir Akademisk Forlag.

Logometrica (2012). Lastet ned 23.02.2012 fra: <http://www.logometrica.no/index.cfm?id=304837>.

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

Lyster, S.-A. H. (2002). *Å lære å lese og skrive. – Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- NENT (2007). *Forskningsetiske retningslinjer for naturvitenskap og teknologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for naturvitenskap og teknologi.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nordahl, T. og Overland, P. (2006). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NOU (Norges offentlige utredninger) (2000: 14). *Frihet med ansvar. Om høyere utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roksvåg, A. C. (2011). "Vi skal gjøre så godt vi kan for at de skal få det til". *En kvalitativ intervjustudie om tilrettelegging for elever med dysleksi på den videregående skolen*. Norges tekniskvitenskapelige universitet, fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, institutt for pedagogikk, Trondheim.
- Rosenberg, M. (1968). Psychological selectivity in self-esteem formation, i C. Gordon og K.J. Gergen (red.): *The self in Social Interaction*. New York: Wiley.
- Skaalvik, E. M. og Bong, M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited. A few notable differences and important similarities, i H.W. Marsh, R. Craven og D.M. McInerney (red.), *International Advances in Self Research* (ss. 67-90). Greenwich, CT-: Information Age Publishing.
- Skaalvik, S. (1995). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Tapir.

- Skaalvik, S. (1999). *Hverdag, arbeid og utdanning. En studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt, NVI.
- Skaalvik, E. M. (2004). Prestasjonsorientering hindrer inkludering. *Spesialpedagogikk nr. 5*.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaathun, A. (2003). *Staving –grunnlaget for god skriveferdighet*. I Gabrielsen, E., Oftedal, M.P., Dahle, A. E., Skaathun, A. og Gabrielsen, N.N. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 103-128). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.
- Stortingsmelding nr. 39 (1998-1999). *Forskning ved et tidsskille*.
- Sæthre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse*. Norges tekniskvitenskapelige universitet, fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, institutt for pedagogikk, Trondheim.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tildeling av hjelpemidler (2012). Hentet 12.04.2012 fra:
<http://www.laeringsakademiet.no/vilduvitemer/1288335513/1288617956>
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning – Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 11
Fax: +47-55 58 96 5
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Sidsel Skaalvik
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.02.2012

Vår ref:29282 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29282	<i>Tilrettelegging for elever med dysleksi i den videregående skolen</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Sidsel Skaalvik
Student	Marlena Mia Sævarang

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marlena Mia Sævarang, Jegerveien 5, 2450 RENA

Kjersti Håvardstun

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarang@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Vedlegg 2

Intervjuguide 1 (spesialpedagogene)

Oppstart

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

Innledende spørsmål

- Antall år som spesialpedagog
- Utdannelse
- Arbeidsoppgaver
- *Hva er dine umiddelbare tanker knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet i skolen?*

Skolen

Hvordan vil du beskrive skolen din?

- Miljø/skolekultur
 - Sosialt miljø
 - Faglig miljø
 - Hva defineres som viktig
- Elever
 - Elevene generelt
 - Elever med spesielle behov
- Ressurser
 - Spespedkompetanse
 - Lærertetthet
 - Materiell

Hvordan ivaretar skolen elever med spesielle behov?

- Ansvar for spesialpedagogisk arbeid/utforming av IOP
 - Ledende spesialpedagog
 - Spesialpedagogisk team

- Ansvar for gjennomføring av undervisning
 - Spesialpedagog
 - Lærer uten spesialpedagogisk kompetanse
 - Ufaglært assistent
- Organisering
 - I klassen
 - I smågrupper
 - Individuelt

Dyslektikere

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

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

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

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

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

- utfordringer
 - Gleder
 - Belastninger
- Se disse punktene i forhold til:
- Elever
 - Kollegaer
 - Skoleledelse
 - Foreldre

Tilrettelegging

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

- Organisering
 - Spesialundervisning i klassen gjennom hele året
 - Spesialundervisning i liten gruppe/enetimer gjennom hele året
 - Leskurs
- Innhold
 - Lese- og skrivetrening

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

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

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

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

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

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

- Et trygt sted å være/uttrygghet
- 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 mening med det de holder på med

Egne tanker

Hva er din ønskesituasjon i arbeidet med disse elevene?

- Ressurser
- Kunnskap
- Forberedelse fra grunnskolen

Hvorfor er det viktig for deg?

Avslutning

Er det noe viktig vi har glemt å spørre om?

Hvordan opplevde du å bli intervjuet?

Tusen takk for at vi fikk intervjuer deg. Du har bidratt til viktig informasjon til vår forskning.

Vedlegg 3

Intervjuguide 2 (elev)

Oppstart

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

Innledende spørsmål

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

Tema: Klassemiljø, medelever, lærere

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

Tema: Det faglige

- *Hvordan tenker du deg fremtiden?*
 - *Opplever du at skolen hjelper deg med å komme dit?*
 - *Hvorfor/hvorfor ikke?*
 - *Hva ville du at de skulle gjort annerledes?*
- *Hvilke fag gir deg mest glede/trøbbel?*
- *Hvilke tilbakemeldinger får du fra lærere/foreldre/medelever på ditt skolearbeid?*
- *Hva er viktig for at du får lyst til å yte stor innsats i forhold til skolearbeidet?*

Tema: Dysleksi

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

Tema: Tiltak og tilrettelegging

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

Tema: Egne tanker

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

Avslutning

- *Er det noe du synes er viktig og vil fortelle om, som vi har glemt å spørre om?*
- *Hvordan opplevde du å bli intervjuet?*
- Tusen takk for at vi har fått intervjuet deg. Du har bidratt til viktig informasjon til vår forskning.