

Hanne Therese Utvær

Motivasjon blant elever med dysleksi i videregående skole: betydningen av å ha en «saying»

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Eli Raanes

Medveileder: Anna Järnerot

Mai 2021

Hanne Therese Utvær

Motivasjon blant elever med dysleksi i videregående skole: betydningen av å ha en «saying»

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Eli Raanes

Medveileder: Anna Järnerot

Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Elevmedvirkning er sentralt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og begrepet har fått en sentral plass i læreplanenes overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017). Flere studier, både nasjonalt og internasjonalt, setter søkelyset på viktigheten av å lytte til «elevenes stemme» (Barneombudet, 2017; Klein, 2003). Studier viser at mange barn og unge som mottar spesialundervisning føler at de verken blir hørt eller får medvirke i skolehverdagen (Barneombudet, 2017; Gibson & Kendall, 2010). En rekke studier viser også at det er en sammenheng mellom elevmedvirkning og skolemotivasjon (Danielsen, Skaar & Skaalvik, 2007, Ryan & Deci, 2017). Studier viser også at elevenes motivasjon for skolearbeid synker med økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I tillegg viser forskning at elever med lærevansker har store utfordringer med motivasjonen (Lyster, 2019). Det aktualiserer viktigheten av å utforske hva som kan fremme elevmedvirkning og motivasjon blant elever med lærevansker i videregående skole. For å avgrense oppgaven har jeg valgt elever med diagnosen dysleksi. Med dette som utgangspunkt utforskes følgende problemstilling: «Hvordan opplever elever med dysleksi i videregående skole å få medvirke i opplæringen og hvordan påvirker dette deres skolemotivasjon?».

Problemstillingen har blitt undersøkt gjennom kvalitative, semistrukturerte intervjuer ved to videregående skoler som inkluderer til sammen fem elever med dysleksi og to spesialpedagoger. Spesialpedagogenes perspektiver er inkludert for å utvide forståelsen av elevenes opplevelser og erfaringer. I arbeidet med å analysere intervjuene ble tematisk analyse benyttet. Elevenes perspektiv har blitt belyst og drøftet ved hjelp av Ryan og Deci (2017) selvbestemmelsesteori, samt tidligere forskning.

Analysen viser at samtlige elever opplevde at de hadde fått medvirke i tilretteleggingen i videregående skole. Dette skjedde i samarbeid med rådgiver, lærere eller spesialpedagog. Elevene fortalte at de hadde fått tilbud om ulike lese- og skriveverktøy, lydbøker, fritak i fag samt tilrettelegging i vurderingssituasjoner. To av elevene uttrykker at den videregående skolen hvor de nå er elev, er bedre på tilrettelegging enn tidligere skoler. De begrunner dette med at nåværende skole har mer kunnskap om diagnosen.

Selv om elevene var fornøyde med tilretteleggingen, viser datamaterialet at det er rom for forbedringer. Flere av elevene velger å ikke bruke hjelpemidler til tross for at de ser nytten av dem. Tekniske problemer og manglende kompetanse på førte til at de ikke prioriterte å benytte dem. Behov for bedre opplæring og oppfølging av hjelpemidlene støttes av spesialpedagogene. Analysen viser videre at både elever og spesialpedagoger opplever at tilretteleggingen er læreravhengig, og at dette kan skyldes ulikt kunnskapsgrunnlag og ulik tilretteleggingskompetanse for elever med denne diagnosen.

Både elevene og spesialpedagogene sier at elevmedvirkning er viktig for elevenes motivasjon. Prosjektet viser at motivasjon er et mangfoldig begrep og at datamaterialet gjenspeiler flere typer. Skolearbeid kan være både artig, interessant, og nyttig, men også demotiverende. De ulike typene motivasjon spiller sammen og glir over i hverandre og kan komme ulikt til uttrykk i ulike fag.

Mens flere elever uttrykker at de skulle ønske skolen var litt mer på når det gjelder å tilby tilrettelegging, sier spesialpedagogene at de oppmuntrer elevene til å ta kontakt. Mens noen elever opplever lese- og studiekurset stigmatiserende, er skolens hensikt det motsatte. Prosjektet viser at elever med dysleksi er like forskjellige som alle andre elever og at ulike tiltak oppleves ulikt. Det som fungerer godt for den ene trenger ikke å fungere godt for en annen.

Abstract

Student participation is central in the National Curriculum for Knowledge Promotion (Utdanningsdirektoratet, 2017). Several studies, both nationally and internationally, have focused on the importance of listening to "students' voices" (Barneombudet, 2017; Klein, 2003). Studies show that many children and young people who receive special needs education feel that they are neither heard nor allowed to participate in everyday school life (Barneombudet, 2017; Gibson & Kendall, 2010). A number of studies have also shown a relationship between student participation and school motivation (Danielsen et al., 2007; Ryan & Deci, 2017). Studies also show that students' motivation for school work decreases as they get older (Skaalvik & Skaalvik, 2015). In addition, research shows that students with learning difficulties have major challenges with the motivation (Lyster, 2019). It highlights the importance of exploring methods to improve student participation and motivation among students with learning disabilities in upper secondary school. To refine the master thesis, I have chosen students diagnosed with dyslexia. Based on this, the following research question is explored: "How do students with dyslexia in upper secondary school experience being able to participate in their education, and how does participation affect their school motivation?"

The research question has been investigated through qualitative, semi-structured interviews at two upper secondary schools including five students with dyslexia and two special teachers. The special teachers' perspectives are included to expand the understanding of the students' experiences. Thematic analysis was used to analyze the interviews. Students' perspectives have been illuminated and discussed using Ryan and Deci's (2017) self-determination theory, as well as by using previous research.

The analysis shows that all students felt that they had been allowed to participate in facilitation in upper secondary school. This took place in collaboration with a counselor, teachers, or a special teacher. The students said that they had been offered various reading and writing tools, audio books, exemptions in subjects, and facilitation in assessment situations. Two of the students expressed that the upper secondary school that they currently attend is better than previous schools. They supported this with the fact that their current school has more knowledge of facilitation and diagnoses.

Although the students were satisfied with the facilitation, the data shows that there is room for improvement. Several of the students chose not to use technical aids despite the fact that they saw a benefit to them. Technical problems and lack of expertise led to not prioritizing their use. The need for better training and follow-up in technical aids is supported by the special teachers. Furthermore, the analysis shows that both students and special teachers experience facilitation as teacher-dependent.

Both the students and the special teachers say that student participation is important for students' motivation. The project shows that motivation is extremely diverse. Schoolwork can be fun, interesting, and useful, but also demotivating. The different types of motivation interact with each other and can be expressed differently in different subjects.

While several students expressed a desire for the school to be more proactive when it comes to offering facilitation, the special educators say that they encourage the students to get in touch. While some students find the reading and study course stigmatizing, the intent of the school is the opposite. The project shows that students with dyslexia are as different as all other students, and that various measures are experienced differently. What works well for one does not always work well for another.

Forord

Denne oppgaven er min avslutning på fem år som lærerstudent på NTNU. Det har vært en krevende og utfordrende tid, men samtidig en artig og lærerik reise. Gjennom studietiden har jeg lært mye og møtt mange fine mennesker. Masteroppgaven min handler om elever med dysleksi i videregående skole. Deres opplevelser og erfaringer, har gitt meg kunnskap og innsikt som jeg tar med meg inn i arbeidslivet.

Selv om oppgaven er skrevet av meg, er det ikke jeg alene som skal ha æren for den. En stor takk til deltakerne som åpent fortalte om sine opplevelser og erfaringer. Tusen takk til de som hjalp meg å rekruttere deltakere. Jeg vil også takke mine veiledere. Takk til vennene mine som hatt tro på meg og mitt prosjekt og løftet meg opp når motivasjonen har vært lav. Tusen takk til «Dragvollkohorten». Dere har lyst opp dagene i masterperioden med latter og kake. Sist, men ikke minst, en stor takk til familien og spesielt mamma. Du har alltid støttet meg og hjulpet meg uansett hva det har vært.

Trondheim, mai 2021

Hanne Therese Utvær

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Formålet og begrunnelsen for prosjektet	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygging.....	2
2 Teorigrunnlag og begrepsforklaringer	3
2.1 Lese- og skrivevansker	3
2.1.1 Dysleksi- uenigheter om årsaken og definisjoner	3
2.1.2 Kjennetegn ved dysleksi	4
2.2 Tilrettelagt opplæring hos elever med dysleksi i videregående skole	5
2.2.1 Tiltak for elever med dysleksi	6
2.2.2 Kompenserende hjelpemidler og rettigheter for elever med dysleksi.....	6
2.2.3 Dysleksi Norge og dysleksivennlige skoler.....	7
2.3 Medvirkning og medbestemmelse	7
2.4 Motivasjon	8
2.4.1 Selvbestemmelsesteorien	8
2.4.2 Ulike typer motivasjon	8
2.4.3 Tre grunnleggende psykologisk behov	10
2.5 Tidligere forskning	10
2.5.1 Motivasjon.....	10
2.5.2 Elevmedvirkning	11
3 Metode.....	13
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver	13
3.1.1 Fenomenologi.....	13
3.1.2 Hermeneutikk.....	13
3.1.3 Forskerrollen og forforståelsen	14
3.2 Kvalitativ metode	15
3.3 Intervju som forskningsmetode.....	15
3.3.1 Utvelging og presentasjon av intervjupersonene.....	15
3.3.2 Utforming av intervjuguide	16
3.3.3 Gjennomføring av prøveintervju	17
3.3.4 Gjennomføring av intervjuene	18
3.3.5 Transkripsjonene	19
3.4 Analyseprosessen	19
3.4.1 Tematisk analyse	20
3.5 Prosjektets kvalitet	22
3.6 Etske betraktninger.....	23
4 Presentasjon av funn.....	25

4.1 Elevmedvirkning i opplæringen	25
4.1.1 Elevenes forståelsen av begrepet elevmedvirkning	25
4.1.2 Elevmedvirkning i tilretteleggingen av opplæringen- elevers perspektiv	25
4.1.3 Elevenes opplevelser av tilretteleggingen- før og nå	27
4.1.4 Elevmedvirkning- spesialpedagogers perspektiv.....	28
4.1.5 Praktisering av elevmedvirkning	28
4.1.6 Fordeler med og følelsen av elevmedvirkning	29
4.2 Motivasjon	30
4.2.1 Ulike typene motivasjon.....	30
4.3 Kilder til motivasjon	32
5 Drøfting av funn	34
5.1 Retten til å medvirke i opplæringen	34
5.2 Tilrettelegging for elever med dysleksi på videregående skole.....	34
5.2.1 Tilbud om lese- og studiekurs.....	35
5.2.2 Hensiktsmessig opplæring i og bruk av hjelpemidler	36
5.2.3 Å bli tatt ut i mindre grupper.....	37
5.2.4 Å bli tilbudt hjelp versus å oppsøke hjelp.....	38
5.2.5 Lærernes kompetanse og god informasjonsflyt	38
5.3 Elevmedvirkning og skolemotivasjon	39
5.4 Elevenes skolemotivasjon uttrykt som en mengde	40
5.5 Ulike typer motivasjon.....	41
5.5.1 Autonome former for motivasjon	41
5.5.2 Kontrollerte former for motivasjon.....	42
5.5.3 Mangel på motivasjon	42
5.6 Intervju som metodisk tilnærming	43
6 Avslutning og veien videre	45
6.1 Oppsummering av problemstillingen og forskningsspørsmålene	45
6.2 Avsluttende refleksjoner og veien videre	46
Referanseliste.....	48
Vedlegg 1. Godkjennelse fra NSD.....	54
Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (elever)	56
Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (spesialpedagoger)	59
Vedlegg 4. Intervjuguide (elever).....	62
Vedlegg 5. Intervjuguide (spesialpedagoger).....	64
Vedlegg 6. Transkripsjonsnøkkel.....	66

Figurliste

Figur 1: Ulike typer motivasjon og reguleringer innenfor STD	9
--	---

1 Innledning

1.1 Formålet og begrunnelsen for prosjektet

Formålet med denne oppgaven er å utforske hvordan elever med dysleksi opplever elevmedvirkning i videregående opplæring, og hvilken betydning elevmedvirkning har for deres skolemotivasjon. Elevmedvirkning er sentral både i formålsparagrafen i opplæringsloven og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I formålsparagraf i opplæringsloven uttrykkes det at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det betyr at elevene skal bli i stand til å ta ansvar for egne liv og samtidig kunne være aktivt deltagende i fellesskapet med andre. Videre omtales elevenes rett til medvirkning på denne måten: «Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Elevmedvirkning er således en rettighet i norsk skole.

Elevmedvirkning er også fremhevet i Barnekonvensjonens artikkel 12, hvor det står at «partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet» (FNs barnekonvensjon, 1990). Elevene skal med andre ord være en aktiv deltager i opplæringen der de får uttale seg og bli hørt i læringsfellesskapet. De skal også få delta i beslutninger som angår deres egen læring. Det vil si at de skal delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanseutvikling og i sin egen faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Elevmedvirkning er sentralt i LK20 og begrepet har fått en sentral plass i læreplanenes overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge en dokumentanalyse av Jensen (2020) er elevmedvirkning mer fremtredende i LK20 enn det var i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), selv om begge læreplanverkene tar for seg elevene som aktive deltakere i egen læring. Gjennom å bruke ord som «aktiv deltagelse» og «elevmedvirkning» statuerer læreplanverket et læringsyn hvor elever betraktes som subjekter, med et iboende potensiale for vekst og utvikling, som er i stand til å kunne ta gode valg for egen læring og utvikling (Alver, 2020).

Evnen til å ta egne valg og medvirkning i seg selv læres derimot ikke gjennom teoretiske forklaringer, men må øves opp gjennom praksis (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Ifølge Elevorganisasjonens leder Kristin Schultz, skal ikke elevene bare bli hørt, de skal også bli lyttet til. Dialogen mellom lærer og elev fremheves som svært viktig i LK20 (Alver, 2020). Læreren, og andre yrkesgrupper i skolen, blir således svært viktig for elevenes opplevelse av elevmedvirkning i skolehverdagen.

Prinsippet om elevmedvirkning gjelder alle elever, også de med særskilt behov. I denne oppgaven er det elever med diagnosen dysleksi som settes i fokus. Barneombudets rapport «Uten mål og mening» viser at mange elever som mottar spesialundervisning, deriblant elever med dysleksi, føler at de verken blir hørt eller får medvirke i sin egen skolehverdag. De opplever heller ikke at de får den nødvendige hjelpen eller tilstrekkelig med informasjon for å kunne ta del i avgjørelser som angår dem selv (Barneombudet, 2017). Elever med dysleksi har ikke nødvendigvis krav på spesialundervisning, men alle

elever i den norske skolen har rett på tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 1-3), noe jeg vil komme tilbake til.

Motivasjon er en trussel mot skolens mulighet til å bidra til en positiv utvikling hos elever med lese- og skrivevansker (Lyster, 2019). Motivasjon er «en indre kraft som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2010, s. 10). Medvirkning og valgmuligheter i skolen vil ikke bare gi øvelse i delferdigheter som er nødvendig for å bli ansvarsfulle og selvstendige medborgere, men også fremme elevenes motivasjon for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2020). I selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan anses autonomi, muligheten til å ta egne valg, som et grunnleggende psykologisk behov. Alle mennesker har medfødt og iboende psykologiske behov som må tilfredsstilles for optimal vekst og utvikling. Hvordan disse behovene blir møtt vil ha stor betydning for barn og unges utvikling og læring (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Autonomi vil i denne oppgaven knyttes til begrepet elevmedvirkning og Deci og Ryans motivasjonsteori vil være et sentralt teoretisk rammeverk for dette prosjektet.

Den årlige Elevundersøkelsen viser at elever i grunnopplæringen i snitt skårer lavere på spørsmål om medvirkning og motivasjon enn på en rekke andre spørsmål om læringsmiljøet. Elevundersøkelsen viser også at skolemotivasjonen synker med økende alder (Wendelborg, Dahl, Røe & Buland, 2020). Det samme gjør studier av Skaalvik og Skaalvik (2015). Dalende motivasjon gjennom grunnopplæringen aktualiserer viktigheten av å sette fokus på elevmedvirkning og motivasjon for læring i videregående skole.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av tema og formålet med mitt prosjekt har jeg kommet frem til følgende problemstilling: «Hvordan opplever elever med dysleksi i videregående skole å få medvirke i opplæringen og hvordan påvirker dette deres skolemotivasjon?»

Jeg har fem forskningsspørsmål som ligger til grunn for å utforske min problemstilling:

1. Hvordan opplever elever med dysleksi å få medvirke i opplæringen?
2. Hvilken tilrettelegging har elever med dysleksi?
3. Hvordan arbeider spesialpedagoger med elevmedvirkning for elever med dysleksi?
4. Hvilke typer motivasjon kommer til syne i elevenes opplevelser?
5. Hvordan er relasjonen mellom elevmedvirkning og motivasjon for elever med dysleksi?

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt i seks kapitler. I kapittel 2 gjør jeg rede for relevante teorier, definisjoner og tidligere forskning ut fra prosjektets problemstilling. I kapittel 3 beskriver jeg prosjektets metodiske momenter og argumenterer for de metodiske valgene jeg har tatt. I tillegg diskuterer jeg prosjektets kvalitet og etiske overveielser. I kapittel 4 presenterer jeg prosjektets sentrale funn, mens i kapittel 5 diskuterer jeg funnene i lys av tidligere forskning og relevant teori. Avslutningsvis, i kapittel 6, oppsummerer jeg hovedfunnene, mulige bidrag til forskningsfeltet og veien videre.

2 Teorigrunnlag og begrepsforklaringer

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere teorigrunnet som jeg senere vil benytte for å diskutere problemsstillingen. Først gjør jeg rede for lese- og skrivevansker og definerer diagnosen dysleksi. Deretter presenteres tiltak og tilrettelegging for elever med dysleksi i videregående skole. Så beskrives begrepene «elevmedvirkning» og «medbestemmelse». De relateres deretter til Deci og Ryans motivasjonsteori. Til slutt presenteres tidligere forskning som er relevant for å belyse prosjektets funn.

2.1 Lese- og skrivevansker

De fleste elever mestrer lesingen greit. Likevel har omtrent en av fem elever som går ut av grunnskolen generelle lesevansker (Dysleksi Norge, 2021a; Statped 2021a). Personer har lese- og skrivevansker når de ikke kan å lese og/eller skrive linje med det som forventes ut fra alder og den opplæringen personen har fått. Årsakene til lese- og skrivevanskene kan være mange (Lyster, 2019). Mangelfull opplæring, syn-, hørsel-, språk- og konsentrasjonsvansker er eksempler på forhold som kan påvirke lese- og skriveutviklingen (Statped, 2021a). Lese- og skrivevanskene kan ta ulike former og ha ulike symptomer. En velkjent modell for lesing er «The simple view of reading» av Philip Gough og William E. Tunmers fra 1986, en modell som fortsatt er gjeldende. De definerer lesing i form av formelen: avkodning*forståelse. Leseferdigheten er således et produkt av to delferdigheter. Hvis en av de to er null, blir også produktet null. Begge ferdighetene må altså mestres for å kunne lese. Avkodningen handler om å gjenkjenne selve ordet, mens forståelse omhandler det å få en forståelse av hva som står skrevet (Gough & Tunmer, 1986). Mens noen elever har vansker med leseforståelsen, kan andre ha utfordringer med ordavkodningen (Lyster, 2019).

2.1.1 Dysleksi- uenigheter om årsaken og definisjoner

Dysleksi er en type lese- og skrivevansker som rammer rundt 5 prosent av elevene i grunnopplæringen (Dysleksi Norge, 2021a). Dysleksi er en betegnelse på elever som har store vanskeligheter med selve ordavkodningen (Humble & Snowling, 2009; Lyster, 2019). Ordet dysleksi stammer fra det latinske ordene dys (vansker) og lexia (ord), og kan dermed oversettes til «vansker med ord» (Høien & Lundberg, 2012). Det har igjennom tidene vært mye forskning og ulike meninger om vanskene knyttet til dysleksi. Forskningen på dette feltet begynte for alvor for over 100 år siden. Den tyske øyenlegen Rudolf Berlin (1887) var den første som brukte begrepet dysleksi. Han brukte imidlertid betegnelsen for lesevansker hos voksne med hjerneskade. Noen år senere omtalte den engelske legen W. Pringle Morgan (1896) dysleksi som en utviklingsmessig vanske som innebar vansker med lesing og skrivning, på tross av normal intelligens og godt syn. Han omtalte vanskene som «wordblindness», eller på norsk «ordblindhet», noe vi i dag kjenner igjen som dysleksi (Elliott & Grigorenko, 2014; Helland, 2014).

Det har gjennom historien vært forsket mye på hva som er den bakenforliggende årsaken til dysleksi (Helland, 2019). Tidligere har man forsøkt å forklare dysleksi ut fra visuelle og auditive svakheter, men i dag er den dominerende årsaksforklaringen at dysleksi skyldes en svikt i det fonologiske systemet. Dermed kan dysleksi diagnostiseres ut fra kognitive markører (Elliott & Grigorenko, 2014; Helland, 2019). Samtidig trekker forskere inn miljøet som en viktig faktor (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008; Snowling, 2014). Noen forskere mener også at dysleksi ikke finnes, blant annet Hafstad (1996), som gir uttrykk for at dysleksi er en sosial konstruksjon og at vanskene bare er av kosmetisk art.

En av de mest fremstående definisjonene av dysleksi kommer fra «The International Dyslexia Association» (IDA). Den lyder slik:

Dyslexia is 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. 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, Shaywitz & Shaywitz, 2003, s. 2).

I denne definisjonen fremheves dysleksi som en spesifikk lærevanske med neurobiologisk opphav. Kjennetegnene med dysleksi omtales som vansker med flyt og nøyaktighet ved avkodning og problemer med staving. Årsakene til avkodingsvanskene knyttes til en svikt i det fonologiske systemet. IDAs definisjon trekker også frem et diskrepansforhold, et misforhold mellom skriftspråklige ferdigheter og andre kognitive ferdigheter. Elever med dysleksi har en uventet vanske med å tilegne seg leseferdigheter sett ut ifra dens generelle kognitive evnenivå. Diskrepansforholdet er blitt sterkt debattert. Forskning har vist at innlæring av ordavkodning har lite med allmenn intelligens å gjøre. Dysleksi finnes på alle intelligensnivåer (Snowling, 2014). En annen definisjon som er brukt mye i Norge er Høien og Lundbergs definisjon fra 1997:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktig for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkodning ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig frem i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder (Høien & Lundberg, 2012, s. 29).

Denne definisjonen tar også opp vansker med ordavkodning og staving. Årsaken knyttes til en svikt på det fonologiske systemet. Samtidig knyttes dysleksi opp til en genetisk disposisjon der vanskene ofte går i arv. Dysleksi betegnes også som en vedvarende vanske. Her er derimot ikke diskrepansforholdet nevnt.

2.1.2 Kjennetegn ved dysleksi

Elever med dysleksi er ingen homogen gruppe. Noen leser sakte og møysommelig, mens andre haster i vei med et høyt tempo og hyppige gjettinger. Vanskene kan vise seg forskjellig og i ulik grad (Lyster, 2019). Likevel er det noen hovedsymptomer knyttet til diagnosen. Primærvanskene ved dysleksi, som også er nevnt i begge definisjonene over, er vansker med ordavkodning og rettskriving (Elliott & Grigorenko, 2014; Humle & Snowling, 2009; Høien & Lundberg, 2012; Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003; Pennington, 2009). Avkodning er lesingens tekniske side og omhandler det å utnytte skriftspråkets prinsipper og kode for å komme fram til hvilket ord som står skrevet. Denne prosessen omfatter både den møysommelige og tidskrevende omkodingsprosess som lydering, bokstavering og stavelseslesing i tillegg den til automatiserte, ikke-ressurskrevende ordgjenkjenningen. Elever med dysleksi sliter med å lese ord hurtig og korrekt. Til tross for at de greier å lese enkeltord korrekt er avkodningsprosessen tids- og ressurskrevende (Høien & Lundberg, 2012).

Utfordringene med avkodningen vil igjen gjøre at elevene med dysleksi sliter med dårlig leseflyt (Hulme & Snowling, 2009; Høien & Lundberg, 2012; Pennington, 2009). God

ordavkodning og leseflyt er ofte en nødvendig forutsetning for god leseforståelse. Dette medfører at en del elever med dysleksi også sliter med leseforståelsen. Når ordavkodningen ikke er automatisert, blir den langsom og energikrevende og man bruker de kognitive ressursene på selve avkodningen på bekostning av forståelseprosessen. Dermed blir det vanskelig for eleven å arbeide med innholdet i teksten (Høien & Lundberg, 2012). Et eksempel på dette kan være elever med dysleksi som har utfordringer med tekstopp-gaver i matematikk (Van de Walle, Karp & Bay-William, 2015). De får utfordringer med forståelsen av oppgaven siden avkodningen er så ressurskrevende.

Når det kommer til rettskrivingsvanskene kan ikke forskning påvise at elever med dysleksi kvalitativt sett gjør andre skrivefeil enn andre elever. Derimot har de et større antall rettskrivingsfeil, og rettskrivingsvanskene har en tendens til å vedvare i voksen alder. Typiske rettskrivingsfeil er å legge til eller utelate bokstaver i ord (Høien & Lundberg, 2012), forveksle bokstaver som er lydlike eller formlike slik som for eksempel /d/ med /b/ (Humble & Snowling, 2009) og ha utfordringer med dobbeltkonsonant og ikke-lydrette ord (Statped, 2020). Ikke-lydrette ord er ord som skrives annerledes enn de sies (Høien & Lundberg, 2012).

Nalavany, Carawan og Sauber (2015) sier at det finnes en del misforståelser rundt diagnosen dysleksi, som for eksempel at elever med dysleksi har lav intelligens, er late eller gir lav innsats. Dysleksi Norge peker også på en del misforståelser rundt diagnosen. En vanlig misforståelse er at elever som er «flinke», ikke kan ha dysleksi (Dysleksi Norge, 2017). Forskning viser derimot, som nevnt over, at dysleksi finnes på alle evnenivå (Snowling, 2014).

2.2 Tilrettelagt opplæring hos elever med dysleksi i videregående skole

Ifølge opplæringsloven §3-1 har alle elever i videregående skole rett til tilpasset opplæring, noe som omfatter både ordinær undervisning og spesialundervisning. Elevene skal få opplæring tilpasset egne behov og forutsetninger. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §1-3, §5,1). Dette kan gjelde elever med dysleksi. Elever med dysleksi kan derimot ha tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen med å få opplæring i digital hjelpemidler og informasjon om rettigheter. Noen forskere mener at elever med dysleksi har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning. Andre påpeker at en effektiv tilpasset undervisning for elever med dysleksi bør være i rolige omgivelser, gjerne som konsentrert, periodisk en til en undervisning med en kvalifisert lærer (Helland, 2019). Forskning spriker også vedrørende hvilken organisering av undervisningen som gir det beste sosiale og faglige utbyttet for elever med tilretteleggingsbehov (Wendelborg, 2014). For det faglige utbyttet kan det å bli tatt ut av felleskapet i klassen, med andre ord segregerte opplæringstiltak, være positivt. På den andre siden kan elevene da føle seg stigmatisert. Stigmatisering omhandler de uheldige sosiale og emosjonelle omkostningene som følger av segregerte opplæringstiltak (Tøssebro, 2014). Uthus (2017) peker på at mens noen elever kan oppleve stigmatisering ved å bli tatt ut av felleskapet kan andre opplevde de samme belastningene innenfor felleskapet.

Om elever får spesialundervisning eller ikke, finnes det uansett ikke en metode som er løsningen for alle elever med dysleksi. Vanskene arter seg ulikt og opptrer i ulik grad hos den enkelte (Lyster, 2019). Derimot viser forskning at effekten av tiltak rundt elever med dysleksi er avhengig av at lærere innehar god kompetanse på området (Elbaum, Vaughn,

Hughes & Moody, 2000). I tillegg understreker Høien og Lundberg (2012) viktigheten med at lesesvake får mulighet til å ta ansvar for egen læring. Undervisningen bør legges opp på en slik måte som fremmer selvstendighet i læringsprosessen.

2.2.1 Tiltak for elever med dysleksi

Grovt sett kan man dele inn tiltak for elever med dysleksi i to typer. Den ene er å trene direkte på lese- og skriveferdigheten. Den andre er kompensatoriske tiltak. For elever med dysleksi kan det kreve mye å oppnå en optimal lese- og skriveferdighet. Det finnes likevel enkelte personer med store dyslektiske problemer i skolen som har nådd et nesten normalt funksjonsnivå gjennom god spesialundervisning, støtte hjemmefra og egen innsats (Høien & Lundberg, 2012). Forskning viser at tiltak for elever med dysleksi bør iverksettes tidlig i skoleløpet for å ha best mulig effekt (Humble & Snowling, 2009). Det betyr likevel ikke at tiltak ikke har effekt på et senere tidspunkt (Joffe, Rixon & Hulme, 2019). I tillegg viser forskning at de tiltakene som er viktig for barns leselæring også er viktig for å fremme leseferdigheten for voksne (Curtis & Kruidenier, 2005). Imidlertid arbeider elever med dysleksi på videregående skoler vanligvis mindre med lese- og skriveopplæringen og mer med å lære seg å bruke kompenserende hjelpemidler (Statped, 2021b).

2.2.2 Kompenserende hjelpemidler og rettigheter for elever med dysleksi

Dysleksi er en «vedvarende forstyrrelse» til tross for god tilrettelegging og trening (Høien & Lundberg, 2012). Det vil derfor være aktuelt med kompensatoriske hjelpemidler som vil veie opp for eller utjevne vanskene. Uten disse hjelpemidlene kan vanskene forplante seg til å gjelde flere fagområder, ettersom lesing og skriving er viktige kilde til læring. Spesielt for elever i videregående skole der lesing og skriving for læring er godt etablert (Statped, 2021b).

Ifølge opplæringsloven (1998, § 9-3) har elever med dysleksi rett på læremidler slik som blant annet lydbøker og digitale bøker. Det er skolens ansvar å skaffe disse. Elever med dysleksi på videregående har også krav på tilrettelegging på prøver, tentamen og eksamen. Aktuell tilrettelegging kan da være bruke av PC med retteprogram, forlenget tid, kombinert skriftlig/ muntlig prøveform, får oppgavene lest høyt og får bruke tale til tekst- program (Statped, 2021b). Tale til tekstprogram kompenserer for elevenes mangelfull lese- og skriveferdigheter (Brøyn & Schultz, 2005). Det finnes flere varianter, men de mest brukte lese- og skrivestøtteprogrammene er Lingdys, CD- ord og Textpilot. De inneholder stavekontroll, ordfullføring, grammatikkhjelp, ordbøker, kunstig tale og skjermleser (Lingit, 2021; VITec, 2021).

Elevene må få eksplisitt opplæring i bruken av disse teknologiske hjelpemidlene. Det er skolen som har ansvaret for denne opplæringen og de skal følge opp elevene i bruken av disse (Statped, 2021b). Dessverre erfarer Bredtvet kompetansesenter at pedagoger har lite kunnskap rundt bruken av disse verktøyene og dermed ikke god nok kompetanse for å hjelpe elevene på dette området (Berrum, Godøy, Dysleksiforbundet i Norge & Bredtvet kompetansesenter, 2007). Elever på videregående skole med dysleksi kan også få fritak i vurdering i skriftlig sidemål og 2. fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om eleven får innvilget fritak skal eleven følge undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2006, §3-22)

2.2.3 Dysleksi Norge og dysleksivennlige skoler

Dysleksi Norge er en interesseorganisasjon for alle med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker (Dysleksi Norge, 2021b). I 2005 startet Dysleksi Norge prosjektet "dysleksivennlig skole". Målet var å komme frem til en ti-punkts kriterieliste for dysleksivennlige skoler. Denne listen skulle benyttes ved sertifisering av skoler. Den første dysleksivennlige skolen ble sertifisert i 2006 (Solem, 2015).

Dysleksivennlige skoler arbeider systematisk med å sørge for at ingen elever faller av og har som målsetting å være en god skole for alle. Kriteriene som benyttes ved sertifisering inkluderer blant annet gode systemer og kompetanse på å finne dem som har vansker og raskt kunne å sette inn tiltak som fungerer. Andre kriterier er at skolen følger opp leseutviklingen hos de elevene som trenger det og at skolen kjennetegnes ved et inkluderende og aksepterende skolemiljø. Samtidig som alle lærere skal ha kompetanse i tilpasset undervisning for elever med lese-, skrive-, språk og matematikkvansker, skal de være gode på å bruke mulighetene IKT gir. Skolen skal ikke ha mer tid eller ressurser enn andre skoler, men kunne sette kunnskapen i system og skape gode rutiner (Dysleksi Norge, 2021c).

2.3 Medvirkning og medbestemmelse

Som nevnt innledningsvis er elevmedvirkning nedfelt både i Opplæringsloven, Barnekonvensjonen kapittel 12 og i Verdier og prinsipper for opplæringen i overordnet del av LK20. Under prinsippet om «Et inkluderende læringsmiljø», som skal fremme helse, trivsel og læring, står det at «elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Prinsippet om inkludering står også sterkt i den norske skolen. Under «Prinsipper for skolens praksis» står det som følgende under "Et inkluderende læringsmiljø":

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

I overordnet del brukes også begrepet «medbestemmelse». Elevene «skal utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Som vi ser brukes både elevmedvirkning og medbestemmelse som begrep i LK20. Selv om disse to begrepene ofte omtales om hverandre og som det samme i forskjellig faglitteratur, er det likevel verdt å merke seg at to begrepene ikke betyr det samme. Thrana (2008) sier at i begrepet medvirkning ligger både det å få informasjon, bli lyttet til, ha innflytelse, aktiv deltakelse og medbestemmelse. Hun argumenterer for at medbestemmelse er en del av medvirkningen. Medbestemmelse handler om å bli involvert og få være med å bestemme. Det er den delen av medvirkning som i størst mulig grad bidrar til innflytelse (Thrana, 2008). I praksis kan dette bety at en elev som får være involvert i sin egen tilrettelegging, i større grad opplever innflytelse over egen opplærings situasjon. Hun påpeker videre at i medvirkning foreligger det en aktivitet der man «virker med» i

forhold til noen. På den måten knytter hun medvirkning til noe som skjer i interaksjonen mellom flere parter (Thrana, 2008), som for eksempel en spesialpedagog og elev.

2.4 Motivasjon

Forskning viser at det er en sammenheng mellom elevmedvirkning og elevenes motivasjon for skolearbeid (Danielsen et al., 2007). Studier har vist at elever som selv får velge tema og tidsbruk blir mer indre motivert (Deci & Ryan, 2000). En av de største utfordringene jeg som fremtidig lærer står ovenfor er å motivere slik at alle elever får lyst til å lære. Motivasjon kan defineres på flere måter, deriblant som «en indre kraft som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2010, s. 10). Motivasjon er selve drivkraften for læring og er nødvendig for å sette i gang en aktivitet og for å holde den ved like. Motivasjonen elevene har for skolearbeid har betydning for deres innsats, konsentrasjon og utholdenhet. Den er således viktig for elevenes læring. Elever som er motiverte, gir mer innsats og prøver nye metoder om de møter en vanskelig oppgave. Motivasjon er ikke noe vi kan observere direkte siden det er en opplevelse eller en følelse som hver enkelt har knyttet til en bestemt situasjon eller oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.4.1 Selvbestemmelsesteorien

Både innenfor pedagogikk og psykologi eksisterer mange motivasjonsteorier. De ulike motivasjonsteoriene, hver for seg og sammen, er med å belyse det sammensatte begrepet motivasjon. Til dels er teoriene overlappende og bruker litt ulike begrep på samme fenomen, men samtidig legger de vekt på ulike aspekter ved motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Self-Determination Theory (SDT), eller selvbestemmelsesteorien på norsk, er utviklet av Edward Deci og Richard Ryan (Deci & Ryan, 1985). SDT tilhører en gruppe av humanistiske motivasjonsteorier som mener at et menneske er født med en iboende nysgjerrighet og lyst til å lære (Huitt, 2011). Deres motivasjonsteori bygger på at mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for å oppleve optimal vekst og utvikling. Behovene er autonomi, opplevd kompetanse og tilhørighet. Teorien fokuserer på hvordan elevenes motivasjon kan utvikles i en mer selvbestemmende eller autonom retning (Deci & Ryan, 1985, 2000).

2.4.2 Ulike typer motivasjon

Det spesielle med SDT er at den fokuserer ikke på hvor motiverte skolelevne er, men på hvilken type motivasjon som ligger til grunn for elevenes handlinger. De skiller mellom indre og ytre motivasjon og *amotivasjon* som indikerer mangel på motivasjon (Ryan & Deci, 2009). Ifølge Ryan og Deci (2017) er indre motivasjon den beste typen motivasjon når målet er læring. Denne typen motivasjon er indre regulert, noe som innebærer at elever handler på bakgrunn av at de synes læringsarbeidet er artig og interessant. Det er selve tilfredstilelsen og gleden som ligger i selve aktiviteten som er drivkraften bak handlingen. Elever som er indre motiverte har ikke behov for ytre belønning. Elever som er ytre motiverte gjør aktiviteter fordi de føler press, ønsker å oppnå belønning eller vil unngå straff. I SDT deles ytre motivasjon inn i fire typer; ekstern regulering, introjeksjon, identifisering og integrert regulering. Sammen med amotivasjon og indre motivasjon ligger disse fire typene på et kontinuum fra lite selvbestemt til fullstendig selvbestemt (se figur 1) (Ryan & Deci, 2017). *Ytre regulering* er den typen ytre motivasjon som ligger lengst fra den indre. Ytre regulering handler om å gjøre aktiviteter for å oppnå belønning eller for å unngå straff. Elever kan føle seg tvunget til å gjennomføre aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). Et eksempel kan være en elev leser til en prøve kun for å få god karakter. *Introjeksjon* er en form for ytre regulering som baserer seg på en følelse av at man må opptre på en bestemt måte ut fra egne eller andres

forventninger eller vise ovenfor seg selv eller andre at en er god nok. Det handler for eksempel om å lese til en prøve for å tilfredsstillte lærerens eller foreldrenes forventninger eller for å unngå dårlig samvittighet eller skyldfølelse fordi en burde lese til prøven. Introjeksjon som drivkraft til handling handler også om å være redd for å skuffe seg selv eller andre slik at de kan få en følelse av å være betydningsløse. Denne typen motivasjon innebærer en delvis internalisering. Reguleringen er ennå ikke blitt en integrert del av selvbevisstheten, men opptrer som en indre tvang, noe som betyr at aktiviteten ikke er selvbestemmende. *Identifisert regulering* assosieres med følelse av nytte og relevans. Eleven har akseptert aktivitetene som personlig viktig og nyttig, noe som gjerne fører til at de legger ned mer innsats i læringsaktivitetene. Eleven opplever en større valgfrihet og har positive følelser knyttet til aktiviteten, selv om aktiviteten er ytre motivert. *Integrert regulering* er den ytre typen motivasjon som ligger nærmest indre motivasjonen og handler om at elevene har innsett at det å gjøre skolearbeid er vesentlig for deres liv. Det er den mest effektive formen for internalisering. Det er samsvar mellom aktivitet og egne verdier og behov. Et eksempel er en elev som arbeider med skole fordi hun mener det hun lærer på skolen er viktig for fremtidig liv og jobb (Ryan & Deci, 2017).

Det er ikke slik at vi er enten bare indre eller ytre motiverte. Samtidig som elever gjør oppgaver av glede for å lære kan de se kunnskapen som nyttig for en fremtidig jobb. De ulike typene for motivasjon opererer gjerne parallelt og i empirisk forskning er de korrelerte. Forskning på elever i videregående skole viser at jo nærmere typene ligger hverandre på kontinuumet, jo høyere er korrelasjonene mellom dem (Utvær & Haugan, 2016). Det er hvem av typene som dominerer som viser seg å være vesentlig for læring og velvære (Ryan & Deci, 2017).

Innenfor STD har teorien om internalisering og typer regulering utviklet seg med årene. Den opprinnelige differensieringen fra et fokus på en indre versus ytre motivasjon har utviklet seg til et fokus på autonom versus kontrollert motivasjon. Ytre regulering og introjeksjon er relativt kontrollerte typer for motivasjon, mens identifisering, integrert regulering og indre regulering er autonome typer for motivasjon. Autonom motivasjon anses å være motivasjon av høy kvalitet, mens kontrollert motivasjon anses å være motivasjon av lavere kvalitet (Deci & Ryan, 2000, 2009; Ryan & Deci, 2017).

Amotivation	Extrinsic Motivation				Intrinsic Motivation
Non Regulation	External Regulation	Introjected Regulation	Identified Regulation	Integrated Regulation	Intrinsic Regulation
Lack of motivation	Controlled motivation		Autonomous motivation		
<i>Lowest Relative Autonomy</i>					<i>Highest Relative Autonomy</i>

Figur 1: Ulike typer motivasjon og reguleringer innenfor STD (gjengitt etter Ryan & Deci, 2009, s. 177).

Det er ikke realistisk å tro at alle elever vil oppleve glede ved alle fag, selv om videregående opplæring er selvvalgt. Mange elever på yrkesfag uttrykker at fellesfag kan være lite meningsfulle (Lindset, Rismark & Lyngsnes, 2016). Det er derfor nødvendig å internalisere verdien av arbeidet med skolefagene (Ryan & Deci, 2017). Skaalvik og Skaalvik (2015) hevder at type motivasjon i stor grad er et resultat av læringsmiljøet.

2.4.3 Tre grunnleggende psykologisk behov

De tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, opplevd kompetanse og tilhørighet gir næring til elevenes indre motivasjon og er derfor avgjørende for elevenes vekst og utvikling. Tilhørighet omhandler å etablere emosjonelle tilknytninger til andre mennesker. Opplevd kompetanse referer til at elevene føler de får til de aktivitetene som de er involvert i (Ryan & Deci, 2017). Opplever elevene å mestre skoleoppgavene vil det oppleves tilfredsstillende og skape motivasjon for skolearbeidet slik at eleven forsetter eller gjentar liknende aktiviteter. Elever som ikke opplever mestring, kan ha liten lyst til å gjennomføre eller fortsette med aktiviteter de føler de ikke behersker (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Autonomi handler om at elevene utfører aktiviteter av egen fri vilje og får mulighet til å påvirke de avgjørelser som fattes på vegne av en selv. Autonomi refererer også til opplevelse av frihet til å iverksette og vedlikeholde en aktivitet. Det handler om opplevelsen av indre kontroll der eleven selv bestemmer valg av aktivitet ut fra sine egne interesser og integrerte verdier, samt får mulighet til å uttrykke egne tanker og følelser. En lærer som stimulerer elevenes følelse av autonomi betegnes som autonomistøttende. En autonomistøttende lærer lytter aktivt til elevene og tar deres initiativ og spørsmål på alvor (Deci & Ryan, 2000; Jang, Kim & Reeve, 2012). Lærere som støtter autonome aktiviteter og gir elevene mulighet for elevmedvirkning, vil ikke bare gi næring til den indre motivasjonen, men også støtte elevenes tro på at de selv har kontroll over sitt eget læringsutbytte. Dette kan bidra til en følelse av å ha ansvar for egen læring som kan føre til mer engasjement og lyst til å bruke mer tid på skolearbeid (Thuen, 2007).

2.5 Tidligere forskning

Jeg vil nå kort gjøre rede for forskning som kan belyse problemsstillingen min og nyansere diskusjonen.

2.5.1 Motivasjon

Ifølge Humle og Snowling (2009) er dysleksi en av de mest undersøkte og forståtte vanskene innfor fagområdet spesialpedagogikk. Til tross for dette, som nevnt i teoridelen, er dysleksi et omdiskutert begrep der ulike forskningsfelt har vært uenige om årsaker. Av den grunn finnes det også ulike definisjoner (Helland, 2019). Som tidligere nevnt kan man definere lesing som avkoding* forståelse. Denne formelen er kritisert fordi den utelukker motivasjon. I nyere forskning og faglitteratur på området ser man ofte en utvidet formel: Lesing = ordavkoding*forståelse*motivasjon (Amundsen & Garnmannslund, 2015; Traavik, 2013). Tiltak for elever med dysleksi vil derfor ikke bare dreie seg å arbeide direkte med vanskene, men også styrke deres motivasjon og muligheter for å kunne kompensere for disse vanskene. Den største trusselen mot skolens muligheter til å bidra til en positiv utvikling blant elever med lese- og skrivevansker er ifølge Lyster (2019) elevenes motivasjon. Tidligere forskning viser at elevenes motivasjon for skolearbeid synker med økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2015), det samme viser den årlige elevundersøkelsen (Wendelborg, Dahl, Røe & Buland, 2020). Det aktualiserer viktigheten av å utforske hva som påvirker motivasjonen blant elever i videregående opplæring.

Elevundersøkelsen gir et bilde av tilstanden i grunnopplæringen uavhengig av elevenes diagnose eller utfordringer. En rekke studier viser at elever med lærevansker har store utfordringer med hensyn til motivasjon (Lyster, 2019). Forskning viser at denne sammenhengen ikke er kausal. Miljøet rundt eleven har mye å si for utviklingen av elevens motivasjon (Burden, 2008). Kamil med flere (2008) påpeker også hvor sentralt

det er å arbeide med motivasjonen hos elever med dysleksi. Spesielt gjelder dette eldre elever som har vansker med lesingen. De uttrykker at det er viktig å avdekke hva som motiverer elevene og hva som virker demotiverende. Elever som har utfordringer med lesingen mangler motivasjon for å lese tekster de skal arbeide med i ulike fag ettersom tekstene kan oppleves som «utilgjengelige» for dem (Morgan & Fuchs, 2007). Elever med dysleksi kan da lett havne inn i en ond sirkel. Lesingen kan innebære en stor mental anstrengelse og gi lite personlig utbytte. Det kan da føles som om det er bedre å unngå å lese. Om elever med dysleksi unngår å lese får de heller ikke den lesetreningen de trenger. Samtidig som lesing er en viktig kilde til læring kan eleven miste tro på egen læreevne og utviklet en negativ holdning til skolen (Høien & Lundberg, 2012).

2.5.2 Elevmedvirkning

Flere studier, fra både Norge og andre land, setter søkelyset på viktigheten av å lytte til elevene og få frem «elevens stemme» (Barneombudet, 2017; Flutter & Rudduck, 2004; Klein, 2003). Barneombudet rapporten «Uten mål og mening» handler om grunnskoleelever med spesialundervisning i Norge. Rapporten omhandler hvorvidt 25 elever i alderen 9 til 17 år opplevde at de fikk et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud, om de trivdes på skolen og om de hadde en opplevelse av å få medvirke. Rapporten viser at mange av elevene som mottar spesialundervisning ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen, at de har et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever, og at de verken blir hørt eller får medvirke i opplæringen. Derimot påpekte noen av elevene at enkelte lærere tar mer hensyn enn andre (Barneombudet, 2017).

Rapporten viser videre at de fleste elevene som deltok i undersøkelsen opplevde at de hverken fikk tilstrekkelig informasjon for å ta del i avgjørelser som angikk dem eller nødvendig hjelp. De forteller om en tøff skolehverdag der de må «bite tennene sammen» og jobbe hardere enn medelever, ofte på bekostning av et sosialt liv med venner. De forteller at de har kommet seg gjennom skolen takket være egen motivasjon og støtte fra foreldrene. Opplevelsen av å ikke bli hørt utløser frustrasjon, avmakt og likegyldighet blant elevene (Barneombudet, 2017).

En studie om tilpasning i svensk videregående skole sammenligner opplevelsene til elever med og uten diagnose, deriblant elever med diagnosen dysleksi. Studien viser at mange elever med spesialundervisning opplever at skolens krav ikke er i samsvar med deres forutsetninger. Studien konkluderer med at det er behov for individuell tilpassing og fleksible støtteordninger for at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs særskilte behov. De påpeker videre at elevenes problem finnes gjennom hele skoleløpet og forsvinner ikke. Det er viktig at tilretteleggingen fortsetter utover fullført grunnskole (Lidström, Hemmingsson & Ekbladh, 2020; Yngve, Lidström, Ekbladh & Hemmingsson, 2021). Det er verdt å merke seg at prosentandelen elever som mottar spesialundervisning i Norge faller kraftig fra 10. trinn til videregående opplæring (Nordahl, 2018).

En studie av Pearce og kolleger viser at selv om lovgivning og inkluderende skolepolitikk er på plass, avhenger deltakelse i videregående skole i stor grad av skolens ressurser og lærernes kunnskap om hvordan man kan støtte elever med særskilte behov. Det er med andre ord læreren og/eller skolen som må ha kompetanse til å eliminere potensielle barrierer (Pearce, Gray & Campbell-Evans, 2010). For eksempel har flere studier rapportert at ungdommer med dysleksi opplever at skolen svikter dem og at skolen begrenser deres deltakelse fordi deres behov for støtte ikke blir anerkjent (Gibson & Kendall, 2010; Pino & Mortari, 2014). Systematisk gjennomgang av inkludering av

studenter med dysleksi avslørte at skolene ikke alltid var utstyrt med nødvendige hjelpemidler eller at lærere var klar over deres rett til støtte. Videre la ungdommene vekt på at behovet for støtte var individuelt og variert i forskjellige settinger (Pino & Mortari, 2014).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for prosjektets metodiske momenter, altså veien mot å besvare problemstillingen: «Hvordan opplever elever med dysleksi i videregående skole medvirkning i opplæringen og hvordan påvirker dette deres skolemotivasjon?». Først vil jeg kort beskrive de vitenskapsteoretiske perspektivene jeg har valgt, fenomenologi og hermeneutikk. Deretter vil jeg gjøre rede for intervju som kvalitativ metode. Videre vil det bli gitt en beskrivelse av utvalget, og planleggingen og gjennomføringen av intervjuene. Så kommer en beskrivelse av hvordan datamaterialet er analysert og tolket. Til slutt blir prosjektets kvalitet og etiske overveielser som ble gjort diskutert.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Vår vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hvilken informasjon vi søker og danner dermed et utgangspunkt for den forståelse vi utvikler (Thagaard, 2018). I dette masterprosjektet ønsker jeg å rette søkelys mot hvilke opplevelser elever med dysleksi i videregående skole har i forhold til medvirkning i opplæringen og deres tanker om hvordan medvirkning påvirker deres motivasjon. Samtidig ønsker jeg å undersøke spesialpedagogers tanker om elevens medvirkning og motivasjon. Det betyr at jeg ønsker innsikt i den enkeltes subjektive opplevelse, der interessen sentreres rundt fenomenverdenen slik elevene og spesialpedagogene jeg studerer opplever den. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i en fenomenologisk inspirert tilnærming. Samtidig er det viktig å være klar over at min forforståelse og erfaringer påvirker forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018; Tjora, 2021).

3.1.1 Fenomenologi

Rundt år 1900 ble fenomenologien grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl. Fokuset var bevissthet og opplevelse. Senere videreutviklet Husserl og Martin Heidegger fenomenologien til å også omfatte menneskets livsverden. Maurice Merleau-Ponty og Jean-Paul Sartre utvidet den også til å omhandle kropp og menneskers handlinger i historisk sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i menneskets erfaringer. Fenomenologien setter søkelys på hvordan flere mennesker opplever en bestemt type livserfaring og beskriver verden slik den oppleves for deltakerene. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten kan beskrives slik individet oppfatter den (Thagaard, 2018). En kvalitativ forsker ønsker å tolke og forstå meninger som deltakerne har konstruert i sin livsverden gjennom sine erfaringer fra en bestemt kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.1.2 Hermeneutikk

Mens fenomenologien er opptatt av hvordan mennesker opplever ulike fenomener i sin livsverden, setter hermeneutikken søkelyset mot fortolkninger av meninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Hermeneutikk er avledet av det greske ordet «hermenus», som betyr å tolke eller fortolke. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Fortolkningen foregår ved en vekselvirkning mellom del og helhet, der vi forstår delene ut fra helheten, men også helheten blir forståelig på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene. Denne vekselvirkningen refereres gjerne som den hermeneutiske sirkelen, der vekselvirkningen medfører en større forståelse for hver omdreining man får i spiralen (Kleven & Hjordemaal, 2018). Med et hermeneutisk vitenskapssyn legges det vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at mening bare kan forstås i lys av den

sammenhengen den studeres i (Thagaard, 2018). Det finnes et mangfold av måter å tolke og forstå virkeligheten på der hermeneutikken blant annet er opptatt av tolkerens forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.3 Forskerrollen og forforståelsen

Kvalitativ forskning blir sett på som en sosial praksis, det vil si en form for menneskelig samhandling bestemt av historiske, kulturelle og materielle kontekster. Forsker i samspill med deltakerne er med å utvikle kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Den forståelsen vi utvikler av data gjennom forskningsprosessen, må derfor sees i sammenheng med den forforståelsen jeg som forsker bringer med meg inn i prosjektet. Jeg er påvirket av en rekke forhold og min forforståelse vil ha innflytelse på hele forskningsprosessen. Begrepet refleksivitet vil også være sentralt. Det handler om at jeg som forsker anerkjenner at mine interesser og kunnskaper påvirker forskningen, og dermed kritisk går igjennom eget forskningsarbeid (Berger, 2015; Tjora, 2021). Dette utfordrer altså synet der kunnskapen sees på som nøytral, uavhengig og separert fra forskeren. Kunnskapen som produseres i intervjuet, er jeg som forsker med å konstruere sammen med elevene og spesialpedagogene. Min forforståelse, mine kunnskaper om temaet, min måte å stille spørsmål på, både i intervjuguidene og i intervjuene, er alle med å påvirke den kunnskapen som skapes. Kvalitativ forskning bygger på en fortolkningstradisjon der det erkjennes at komplett nøytralitet ikke finnes, og at dette heller ikke et mål (Tjora, 2021).

På den ene siden kan kunnskaper og erfaringer knyttet til temaet i prosjektet bidra til at det stilles gode spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015; Kleven & Hjordemaal, 2018), mens på den andre siden kan det være vanskelig å ta nye standpunkt (Tjora, 2021). Det er viktig at jeg er åpen for erfaringene til elevene og spesialpedagogene jeg intervjuer (Thagaard, 2018). For masteroppgavens pålitelighet er det viktig at jeg eksplisitt gjør rede for min egen posisjon og eget engasjement for prosjektets tema (Tjora, 2021). Samtidig er ikke dette like lett, da forforståelsen er alt en har tenkt og vet om prosjektets tema. Samtidig ved å eksplisitt belyse mine erfaringer og forkunnskaper om dysleksi, motivasjon og medbestemmelse i videregående skole kan prosjektet kontekstualiseres og etterprøves, og det vil da bli enklere å vurdere masteroppgavens kvalitet (Larsson, 2005).

Både før og underveis i dette prosjektet har jeg mange ganger prøvd å vurdere hvordan min forforståelse er med å påvirke kunnskapen som produseres i samspillet mellom intervjupersonene og meg. I denne studien forsker jeg på noe som jeg selv er en del av. Jeg har selv diagnosen dysleksi og har derfor erfaringer med hvordan skolehverdagen kan være med denne diagnosen. I tillegg har jeg erfaringer som lærerstudent i praksis. Jeg har også lært om diagnosen dysleksi på lærerskolen, og om hvordan jeg som lærer kan tilrettelegge undervisning for elever med denne diagnosen. I tillegg har jeg lært teorier om skolemotivasjon og medbestemmelse. Motivasjonsteorier har interessert meg gjennom hele lærerutdanningen. Jeg har et stort engasjement for dette temaet, da elevens motivasjon har stor betydning for deres utvikling og læring. Som student med dysleksi selv vet jeg at motivasjon er ekstremt viktig når du trøbler med lesingen og skrivningen. Motivasjon er «drivkraften» du trenger for å gi den ekstra innsatsen du ofte må med diagnosen dysleksi.

Det å dele erfaringer med deltakerne i prosjektet, med andre ord ha tilsvarende diagnose selv, kan både være positivt og negativt. En fordel som Berger (2015) trekker frem er at man som forsker får et forsprang til kunnskap om temaet og til å forstå reaksjonene til

intervjupersonene. Samtidig kan det by på utfordringer i forhold til at intervjupersonene holder tilbake informasjon, da de tenker informasjonen er selvsagt for forskeren. En annen fordel er at man kan være mer sensitiv for enkelte dimensjoner i dataene, og jeg kan ha bedre innsikt og evne til å forstå det intervjupersonene forteller meg. Samtidig krever det en konstant bevissthet hos meg som forsker å opprettholde et skille mellom deres og mine egne opplevelser. Det er viktig at mine erfaringer ikke blokkere elevenes og spesialpedagogenes erfaringer (Berger, 2015).

3.2 Kvalitativ metode

Man skiller ofte mellom to forskningsstrategier: kvantitativ og kvalitativ metode. Hvilken metode man skal benytte avhenger av prosjektets problemstilling og hva man ønsker å undersøke (Kleven & Hjordemaal, 2014; Ringdal, 2013). Jeg ønsket innsikt i elevers og spesialpedagogers opplevelser og erfaringer rundt elevmedvirkning og motivasjon. Jeg anså det da mest formålstjenlig å velge en kvalitativ tilnærming. Problemstillinger som begynner med hvordan, slik som min, hvor formålet er å beskrive, peker ofte mot en kvalitativ metode (Ringdal, 2013). Gjennom kvalitativ forskning kan en utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin egen situasjon. Som forsker prøver man å forstå verden sett fra intervjupersonens side. En styrke ved kvalitativ metode er muligheten til å utvikle dyptgående forståelse av sosiale fenomener. Som forsker kan man oppnå en nær kontakt med deltakerne ettersom det ofte er relativt små utvalg og metoden har et fleksibelt design (Kvale & Brinkmann, 2015; Ringdal, 2013; Thagaard, 2018). Disse styrkene var med på å veie opp av valg av metode, da jeg ønsket en dyptgående forståelse av spesialpedagogers og elevers opplevelser og erfaringer med elevmedvirkning og motivasjon for skole, fremfor å få innsikt i kvantiteter og årsaksforklaringer, som er typisk for kvantitative metode (Ringdal, 2013).

3.3 Intervju som forskningsmetode

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). I denne masteroppgaven ble det brukt kvalitative forskningsintervju for å utvikle data. Intervju er den mest vanlige måten å utvikle data innenfor kvalitativ forskning. Gjennom det kvalitative forskningsintervju får jeg innsikt i elevenes og spesialpedagogenes synspunkter og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018), og det er også dette som er formålet med denne masteroppgaven. Det ble benyttet individuelle intervjuer der jeg snakket først med spesialpedagogene og deretter elevene.

3.3.1 Utvelgning og presentasjon av intervjupersonene

Det finnes ikke noe fasitsvar på hvor mange man må ha med i et prosjekt. «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite» skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 148). Altså avhenger antallet intervjupersoner av prosjektets formål, der man intervjuer til metningspunktet nås. Tid og ressurser vil også spille inn (Kvale & Brinkmann, 2015). Med tanke på at denne masteroppgaven skulle gjennomføres på et halvt år, måtte antall intervjupersoner begrenses, da intervjuene både skal forberedes, gjennomføres, transkriberes, analyseres, tolkes og brukes i oppgaven. For å besvare problemstillingen anså jeg fire til seks elever og to spesialpedagoger som tilstrekkelig, tatt oppgavens formål, tilgjengelig tid og ressurser i betraktning. Jeg tenkte det kunne være en fordel at elevene kom fra to ulike skoler.

Intervjupersonene ble valgt ut fra et strategisk utvalg. Det vil si at elevene og spesialpedagogene jeg valgte hadde de egenskapene eller kvalifikasjonene som er strategiske i forhold til min problemstilling (Silverman, 2010; Thagaard, 2018). Jeg satte

som krav at elevene skulle ha diagnosen dysleksi og være elev i videregående skole. Spesialpedagogene skulle ha formell spesialpedagogisk utdanning og være ansvarlig for å tilrettelegge opplæring for elever med dysleksi i videregående skole. Ettersom oppgavens problemstilling har elevene i fokus, var deres stemme svært viktig. Jeg valgte derfor å intervju flest elever. Spesialpedagogenes perspektiver er først og fremst inkludert for å få større forståelse for elevenes perspektiv. Jeg valgte derfor å intervju spesialpedagoger som hadde ansvaret for å tilrettelegge for elevene jeg intervjuet. Skoler kan tilrettelegge ulikt eller ha ulike fokus i sin tilrettelegging. To skoler var derfor ønskelig.

For å rekruttere elever og spesialpedagoger brukte jeg «tilgjengelighetsutvalg» (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Det foregikk ved at jeg gikk bredt ut og kontaktet spesialpedagoger, rektorer og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i ulike kommuner. Interesserte spesialpedagoger tok deretter kontakt med meg. Etter at jeg hadde gjort avtaler med to spesialpedagoger ved to skoler videreformidlet de invitasjonen om å delta i prosjektet til elever med dysleksi på skolen hvor de arbeidet. Elever som ønsket å delta, tok deretter kontakt med meg.

Til sammen intervjuet jeg to spesialpedagoger og fem elever fra to skoler. De to skolene tilhørte to ulike kommuner i Midt-Norge. Jeg intervjuet tre elever på den ene skolen og to på den andre. Begge spesialpedagogene hadde kompetanse i spesialpedagogikk på mastergradsnivå. De var begge kvinner med lang yrkeserfaring innenfor skole og opplæring med god kompetanse på dysleksi. Den ene hadde vært med å utvikle skolen hun nå arbeidet på til en dysleksivennlig skole. Den andre hadde tidligere erfaring fra PPT.

Når det kommer til elevene, intervjuet jeg en gutt og fire jenter. Gutten var 17 år og gikk første året på Vg1 på Teknologi- og industrifag. På samme skole gikk ei jente på 17 år på Vg1 Service og reiseliv, og ei jente på 16 år var elev på Vg1 Studiespesialisering. På den andre skolen intervjuet jeg ei jente på 18 år innenfor Vg2 Studiespesialisering og ei jente på 20 år på Påbygg til generell studiekompetanse.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

Jeg lagde to intervjuguider, en til elevene (vedlegg 4) og en til spesialpedagogene (vedlegg 5). Når jeg utformet intervjuguidene, lot jeg meg inspirere av Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2018). Jeg jobbet lenge med utformingen av intervjuguidene da de vil være med å påvirke hvilken kunnskap som produseres i intervjuene. Jeg prøvde å lage relativt åpne spørsmål, slik at elevene og spesialpedagogene ble oppfordret til å dele sine erfaringer og tanker og ikke ble begrenset av ledende spørsmål.

Intervjuguidene startet med at intervjupersonene ble bedt om å fortelle kort om seg selv. Ifølge Thagaard (2018) er en velegnet start å stille innledende spørsmål som henter ut blant annet demografisk informasjon. Videre stilte jeg et introduksjonsspørsmål. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan introduksjonsspørsmål «fremkalle spontane, rike beskrivelser hvor intervjupersonene selv presenterer det de opplever som hoveddimensjonene ved det fenomenet som undersøkes» (s. 166). Videre i intervjuguidene kom spørsmålene om de sentrale temaene i prosjektet, motivasjon og medvirkning. Under medvirkning hadde jeg undertemaene tilrettelegging, medvirkning og rettigheter.

Intervjuguidene inneholder både generelle og konkrete spørsmål. De generelle spørsmålene ga elevene og spesialpedagogene anledning til å reflektere over sider ved temaet som oppleves meningsfullt for dem. Til spesialpedagogene stilte jeg bare spørsmål om generelle beskrivelser med tanke på deres taushetsplikt. Til elevene derimot, stilte jeg i tillegg spørsmål om konkrete hendelser slik at jeg fikk mulighet til å forstå deres vurderinger og meninger i lys av deres konkrete erfaringer (Thagaard, 2018). For å få nyansert og variert informasjon prøvde jeg å gripe temaene an fra flere vinkler. Jeg brukte derfor både «hvordan», «hva», «hvilke» og «hvorfor» spørsmål med tanke på at de vil gi ulike informasjon. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål som oppfordrer elevene og spesialpedagogene til å uttrykke seg mer konkret og utfyllende. Dette var viktig for intervjuets kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Eksempler på oppfølgingsspørsmål jeg stilte var «hva mener du med...» og «kan du si mer om...». Etter hovedspørsmålene, hadde jeg avsluttende spørsmål. Thagaard (2018) anbefaler å avslutte intervju med en nøytral og avslappet atmosfære. Jeg avrundet derfor intervjuene med å spørre om de har noen råd om endringer for å gjøre tilretteleggingen bedre eller om de satt inne med noe de følte de ikke har fått sagt.

Når det kommer til intervjuguidene er det viktig å tenke over at problemstillingen min er formulert med et teoretisk språk, mens intervju spørsmålene bør være uttrykt med et språk som er tilpasset intervju personene (Kvale & Brinkmann, 2015). Spesielt med tanke på elevene, var det viktig at jeg tilpasset spørsmålene i forhold til deres alder og at de har dysleksi. Elever med dysleksi har ofte vansker med begrepsforståelsen og arbeidsminnet (Høien & Lundberg, 2012). Jeg prøvde derfor å formulere korte og enkle spørsmål.

Maktforhold mellom meg og intervju personene er skjevt, det medfører at de kan la seg lede av mine spørsmål. Spesielt viktig er dette med tanke på elevene som alle var yngre enn meg (Vähäsantanen & Saarinen, 2012). Fordelen her er at jeg ikke var så mye eldre enn elevene, men jeg hadde likevel dette i minne. Dette gjelder spesielt om jeg stilte ledende spørsmål. Det kunne påvirke elevenes svar, slik at svarenes validitet (gyldighet) ble tvilsomme (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde under intervjuene at om jeg stilte ledende spørsmål i form av at jeg sjekket om jeg hadde forstått de rett, så var ingen av intervju personene noe redd for å si imot eller rette opp min forståelse.

3.3.3 Gjennomføring av prøveintervju

Silverman (2010) anbefaler å gjennomføre et prøveintervju. Intervjuferdigheter læres gjennom å intervju og intervjuets kvalitet avhenger av intervjuers praktiske ferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden jeg er en uerfaren forsker, var det hensiktsmessig å teste ut intervjuguidene før jeg gikk i gang med det første intervjuet. Prøveintervjuet ble gjennomført på en gutt som jeg kjente fra før som har dysleksi og var elev i videregående skole. Det ga meg erfaringer med å gjennomføre selve intervjuet og trygge meg i bruk av det tekniske utstyret (lydopptaker). I tillegg fikk jeg også anledning til å justere og gjøre noen endringer på intervjuguiden. Jeg fikk til eksempel tilbakemelding på at flere spørsmål var svært like. Det førte til at jeg slo sammen noen spørsmål. Jeg fikk også en medstudent til å lese over intervjuguidene mine og komme med forslag til justeringer.

Intervjuene mine var semistrukturerte. Det vil si at temaene i intervjuguidene var fastlagte på forhånd, mens selve rekkefølgen av temaene kan bestemmes underveis i intervjuene. Intervjuene hadde dermed en fleksibel struktur, slik at jeg både kunne tilpasse spørsmålene og følge opp svarene til elevenes og spesialpedagogenes

beskrivelse underveis, og jeg kunne stille spørsmål om temaene som ikke var planlagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) sier at å intervjuer stiller store krav til forskerens forberedelser og dens kompetanse på temaene. Jeg satt meg derfor godt inn i teori om medbestemmelse og motivasjon på forhånd, men jeg var samtidig opptatt av at mine forkunnskaper ikke måtte begrense intervjupersonenes svar eller oppleves som styrende.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme god intervjuinteraksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). I selve intervjuet hadde jeg som fokus å få intervjupersonene til å beskrive sine tanker om medvirkning og motivasjon. Ifølge Thagaard (2018) er de første par minuttene i intervjuet avgjørende. Her prøvde jeg å skape en god kontakt med intervjupersonene slik at de skulle være trygge til å åpne seg om sine tanker og følelser til en fremmed person. Jeg prøvde å oppnå denne gode kontakten ved å lytte oppmerksomt, vise interesse, forståelse og vise respekt. Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler å åpne intervjuet med en briefing, der jeg forklarer om prosjektets formål, deres rettigheter, om lydopptakeren og minnet spesialpedagogene på deres taushetsplikt. Samtidig avsluttet jeg intervjuet med en debriefing der elevene og spesialpedagogene åpent kunne stille spørsmål.

Kvalitativ forskning fremstilles ofte som kontekstuell, altså kan fenomener bare forstås i sin sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015; Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2013; Tjora, 2021). Derfor er det viktig å påpeke aspektene som påvirker det kvalitative forskningsintervjuets kontekst. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem intervjupersonen, intervjuer, kropp og ikke-mennesker som betydningsfulle for intervjukonteksten. Som tidligere nevnt produseres kunnskap i relasjonen mellom intervjupersonen og intervjuer i det kvalitative forskningsintervjuet, i dette tilfelle mellom meg og elevene/spesialpedagogene. Samtidig bidrar kropp på en avgjørende måte på å definere det kvalitative intervjuet. Rundt 90% av mening er ikke-verbal, altså mye formidler gjennom tegn og gester (Kvale & Brinkmann, 2015). For å rekonstruere intervjusituasjonen så godt som mulig, tok jeg derfor notater umiddelbart etter hvert intervju. Da skrev jeg ned momenter jeg opplevde som viktig å ta med videre som ikke ble fanget opp av lydopptakeren eksempelvis den ikke-verbale kommunikasjonen og stemningen i rommet.

Ikke-mennesker påvirker også intervjuet, slik som blant annet det fysiske rom (Kvale & Brinkmann, 2015). Mine intervju ble gjennomført ved de to videregående skolene hvor spesialpedagogene og elevene hadde tilholdssted. Spesialpedagogene ble intervjuet på sine respektive kontorer, elevene på grupperom. Jeg gjennomførte hovedsakelig to intervju per dag med en pause mellom hvert intervju. Slik fikk jeg mulighet til å ta notater og forberede meg til det neste.

En annen ikke-menneskelig faktor som kan påvirke intervjusituasjonen er bruk av lydopptaker. Etter avtale med intervjupersonene ble intervjuene tatt opp. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan intervjupersonen kjenne på en engstelse når man setter den på, noe som kan medføre at intervjupersonen holder tilbake informasjon. Det ble derfor viktig for meg å lage en trygg situasjon der jeg forklarte at det var kun jeg som kom til å høre på opptaket, og at opptaket ville bli slettet med en gang jeg var ferdig med å transkribere det.

3.3.5 Transkripsjonene

Jeg transformerer den talte teksten fra lydopptakeren til skriftlig tekst. På den måten klargjorde jeg intervjumaterialet for analyse. Å transkribere er krevende siden transkriberingen er en fortolkningsprosess der målet er å få så gyldige data som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg transkriberte selv intervjuene. Fordelen med å gjøre denne delen av jobben selv er flere. Når talespråk skal transformere til skriftspråk, vil deler av intervjuet bli abstrahert, slik som stemmeleie og åndedrett (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er lettere for en person med førstehåndsinformasjon å fange opp disse nyansene. For det andre kunne jeg skrive ned intervjuene kort tid etter de ble gjennomført, slik at jeg hadde intervjuene friskt i minne under transkripsjonen. I tillegg kunne jeg supplere med mine notater som jeg hadde gjort umiddelbart etter intervjuene.

Det finnes ikke noen standardprosedyrer for transkripsjon, likevel er det noen standardvalg som må tas (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter som jeg var opptatt av elevenes og spesialpedagogenes erfaringer av medvirkning og motivasjon, er meningen som kommer fram i intervjuene det essensielle. Jeg bestemte derfor at jeg ikke trengte en streng ordrett transkripsjon, slik det for eksempel må gjøres i en lingvistisk analyse. Likevel prøvde jeg å skrive så ordrett som mulig med tanke på lojalitet overfor intervjupersonene og oppgavens pålitelighet. Jeg så det hensiktsmessig å inkludere pauser, «eh»-er, følelsesuttrykk, intonasjonsmessige understrekninger og tonefall, da dette kan være med på å påvirke min tolkning av hva elevene og spesialpedagogene mente (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig understreker Braun og Clarke (2006) at tegnsettingen er viktig. Jeg prøvde derfor å sette punktum og komma på «riktig» plass så meningsinnholdet skulle bli så riktig som mulig. Av hensyn til anonymitet valgte jeg å transkribere på bokmål. Jeg laget en transkripsjonsnøkkel (vedlegg 6), hvor jeg forklarte hva de ulike tegnene i transkripsjonene betydde, og la den til på hver transkripsjon. Jeg brukte omtrent 60 timer på transkriberingen de syv intervjuene. Transkriberingen foregikk ved at jeg lyttet på lav hastighet, og måtte stoppe opp og spole tilbake flere ganger mens jeg skrev ned i Word. Word dokumentene ble lagret på en kryptert minnepenn. For å ta vare på intervjupersonenes konfidensialitet ble personnavn og stedsnavn anonymisert underveis. For å forsikre meg at jeg hadde vært nøyaktig i transkriberingen, hørte jeg på hvert intervju to til tre ganger mens jeg hadde det transkriberte intervjuene foran meg. I følge Sundsdal og Øksnes (2015) kan det likevel være rom for misforståelse og feiltolkninger.

3.4 Analyseprosessen

Når intervjuet er strukturert i skriftlig form, er det klart for analyse. Å analysere betyr «å dele opp noe i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Postholm (2005) sier at analysen begynner straks forskeren trer inn på forskningsfeltet og fortsetter gjennom hele prosessen. Dette var noe jeg oppdaget tidlig. Allerede under intervjuene med spesialpedagogene og elevene begynte jeg å reflektere over hva de mente med det de sa. Jeg ble også bevisst ulike tema som pekte seg ut allerede under transkriberingen.

Dette til tross, det er vanlig å omtale prosessen som foregår ved bearbeiding av empirien som analyse. Det er denne jeg nå vil gjøre rede for. Jeg vil på de neste sidene beskrive hvordan jeg har arbeidet med mine 119 nedskrevne sider av transkripsjonsdata. Jeg ønsket å finne ut hva den enkelte intervjupersons unike historie forteller og hvordan den belyser min problemstilling. For å finne ut av dette valgte jeg å analysere datamaterialet mitt ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; 2013).

3.4.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse, er en kvalitativ analysemetode som ifølge Braun og Clarke (2013) er godt egnet for uerfarne forskere ettersom analysen kjennetegnes av å være fleksibel, enkel å lære og enkel å gjennomføre. Prinsippene og stegene i analyseprosessen ligner andre kvalitative analysemetode. Å lære seg denne metoden vil danne et godt grunnlag for å utvikle grunnleggende ferdigheter i kvalitativ analyse som kan brukes senere for å utvide repertoaret av kvalitative analysestrategier. Mens en del andre strategier er nært knyttet opp til en bestemt teori eller en spesifikk epistemologisk posisjon, står tematisk analyse mer fritt. Metoden er uavhengig av teori og vitenskapssyn og kan brukes på tvers av teorier og epistemologiske posisjoner. For meg, som aldri tidligere har gjennomført en systematisk analyse av data i et forskningsarbeid, virker dette for å være en hensiktsmessig tilnærming.

Tematisk analyse er en analysemetode som åpner opp for mulighetene for å identifisere, analysere og finne mønstre (tema) i data, og egner seg til å undersøke intervjupersonenes opplevelser (Braun & Clarke, 2006; 2013). Som navnet tilsier, innebærer tematisk analyse at forskeren ser etter temaer i datamaterialet. Begrepet tema betyr i denne sammenhengen en gruppering av data med viktige fellestrekk. Målet med tematisk analyse er å gruppere intervjupersonenes utsagn inn i mer generelle kategorier – i temaer- som til sammen er med på å besvare problemstillingen i prosjektet. På den måten skaper vi orden i dataene, samtidig som vi identifiserer nye sammenhenger (Braun & Clarke, 2006; Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

Braun og Clark har utviklet retningslinjer for bruk av tematisk analyse beskrevet i seks faser eller steg. Til tross for begrepet «steg» er det viktig å understreke at analyseprosessen ikke er lineær, men en frem- og tilbake prosess. Retningslinjene er heller ikke ment som en nøyaktig oppskrift, men må tilpasses datamaterialet og problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Jeg vil herunder presentere de seks stegene med utgangspunkt i hvordan jeg analyserte mine data.

Fase 1: Å bli kjent med datamaterialet

Den første fasen i en tematisk analyse handler om å få oversikt over datamaterialet. Transkribering er en del av denne fasen, som er tidligere gjort rede for i kapittel 3.3.5. Jeg begynte analysearbeidet etter jeg hadde gjennomført alle de syv intervjuene. For å danne meg en oversikt og en helhetsforståelse av datamaterialet valgte jeg å skrive ut alle transkripsjonene i papirform så snart alle de syv intervjuene var ferdig transkribert. Jeg leste gjennom et og et intervju flere ganger samtidig som jeg noterte ned mine tanker, ulike aspekter som jeg fant spesielt interessante og potensielle temaer og undertemaer. Braun og Clarke (2006) anbefaler å lese gjennom datamaterialet gjentatte ganger på en aktiv måte før selve kodingen begynner. Ved å ta notater eller markere tekst som jeg umiddelbart finner spesielt interessant eller meningsfull har jeg mulighet i de påfølgende fasene å kunne gå tilbake for å gjenkalle disse tankene eller følelsene. Når man har gjort dette, er man klar for å begynne på neste fase med en mer formell kodingsprosess.

Fase 2: Koding av datamaterialet

Koding handler om å produsere koder med bakgrunn i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Selve kodingsarbeidet går ut på at «man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av uttalelser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Jeg gikk systematisk gjennom hele datamaterialet og ga lik oppmerksomhet til alle intervjuene der jeg identifiserte interessante aspekter og kodet

relevante avsnitt. For å finne ut hvilke erfaringer og tanker elevene og spesialpedagogene hadde rundt elevmedvirkning og motivasjon, startet jeg analysearbeidet med en induktiv, åpen koding. Braun og Clarke (2006) skriver at det er mulig å kode så mange potensielle tema som mulig i denne fasen for å holde alle muligheter åpne. Dette prøvde jeg på før jeg senere avgrenset kodingen til utsagn som på en eller annen måte kunne knyttes til aspekter ved elevmedvirkning og motivasjon. Samtidig kunne noen tekstsegmenter få flere koder. Det var i denne fasen ikke alltid så lett å nyansere mellom koder som lignet hverandre.

Kodene jeg lagde var datastyrt. Det betyr at jeg startet analysen uten forhåndsdefinerte koder. Kodene ble utviklet gjennom tolkning av materialet (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018). På den måten kom jeg nærmere datamaterialet. Samtidig ble utfordringen at jeg satt igjen med veldig mange koder. Noen koder lignet hverandre og noen var overlappende, slik at i neste fase ble kodene gruppert sammen i meningsfylte tema. Tjora (2021) skriver at «et stort antall koder tyder på detaljert koding og dermed at man bevarer innhold, noe som bidrar positivt i de neste trinnene i arbeidet» (s. 220).

Kodingen kan utføres enten manuelt eller gjennom en programvare (Braun & Clarke, 2006). Jeg valgte å analysere manuelt med penn og fargetusjer. Jeg markerte ulike tekstutdrag på de utskrevne transkripsjonene med ulike farger og skrev koder i marginen. Deretter laget jeg en tabell i Word med to kolonner. I den ene kolonnen skrev jeg ut tekstutdrag fra intervjuene og i den andre kolonnen skrev jeg inn kodene. Slik følte jeg at jeg fikk systematisert datamaterialet og kodene på en god og oversiktlig måte.

Fase 3: Å lete etter tema

Etter kodingen var gjennomført og jeg hadde fått større forståelse for mitt datamateriale, prøvde jeg å systematisere de forskjellige kodene og se hvordan de var i forhold til hverandre. Jeg analyserte kodene og vurderte hvordan de forskjellige kodene kunne kombineres for å danne potensielle tema. Et tema må fange noe viktig om datamaterialet i forhold til problemstillingen, samtidig som det må representere et mønster i uttalelser eller meninger i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Jeg prøvde å sortere noen av kodene inn under Deci og Ryans motivasjonsteori. Dette kan forstås som en deduktiv tilnærming der jeg bruker en teoretisk klassifisering (Ringdal, 2013).

Braun og Clarke (2006) anbefaler å bruke visuelle representasjoner til hjelp for å sortere de forskjellige kodene i temaer. Jeg skrev derfor ned kodene på lapper jeg klippet ut og prøvde å flytte rundt på dem. På den måten begynte jeg å tenke på forholdet mellom kodene, mellom temaene og mellom forskjellige nivåer av tema, som hovedtema og undertema. I starten fikk jeg temaene «skolemotivasjon», «tilrettelegging», «elevmedvirkning» og «kilder til motivasjon». Samtidig som jeg hadde et tema som het «Diverse» for kodene som ikke passet under hovedtemaene. Jeg oppdaget da at temaene mine var veldig brede med mange koder under hvert tema. Jeg valgte derfor å lage undertema til hvert hovedtema. Et eksempel på undertema var «ulike typer motivasjon» under hovedtemaet «motivasjon».

Fase 4: Se på temaene på nytt og redefinere dem

I den fjerde fasen tok jeg utgangspunkt i de foreløpige temaene jeg utviklet i fase tre, og prøvde å forbedre disse ved å avgrense og spesifiserte temaene. I denne fasen vil det vise seg dersom enkelte temaer egentlig ikke er temaer på bakgrunn av at de har for liten støtte i datamaterialet eller om noen temaer er så like slik at de kan slås sammen (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen opplevde jeg at enkelte av kodene overlappet

hverandre og jeg valgte derfor å slå sammen noen tema, for eksempel temaene «elevmedvirkning» og «tilrettelegging». Jeg oppdaget også at noen av kodene under «elevmedvirkning» delvis var overlappende med temaet «motivasjon». I tillegg valgte jeg å lese over de syv transkripsjonene av intervjuene på nytt for å se om utdragene burde vært kodet annerledes eller vært plassert under et annet tema enn det jeg hadde tolket tidligere.

Fase 5: Å definere og navngi temaer

Denne fasen begynner når man sier seg fornøyd med de kartlagte temaene (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen hadde jeg utviklet en konsis og dekkende «tittel» på temaene og fremhevet det essensielle innenfor hvert tema. Ifølge Braun og Clarke (2006) skal man kunne lage en samlet fortelling om datamaterialet under denne fasen- hva som er det sentrale i temaet med hensyn til problemstillingen i prosjektet. Som resultatet etter denne fasen ble mine hovedtema: «elevmedvirkning i opplæringa», «skolemotivasjon» og «kilder til motivasjon» med hver sine undertema som tar utgangspunkt i både elevenes og spesialpedagogenes perspektiver.

Fase 6: Skrive rapport

Denne siste fasen handler om å rapportere funnene på en sammenhengende, troverdig og meningsfull måte. I denne fasen er det avgjørende å kunne formidle funnene fra det komplekse datamaterialet på en måte som overbeviser leseren om at dette arbeidet er et bidrag til kunnskapsfeltet og at analysene gir valide (gyldige) svar. Målet er å gi leserne en helhetlig beskrivelse av datamaterialet på en tydelig og overbevisende måte (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarke (2006) anbefaler meg som forsker å reflektere over en rekke aspekter ved analysearbeidet som jeg bør ta stilling til før jeg gikk i gang med de seks fasene. Tematisk analyse gir rom for rike beskrivelser. Braun og Clarke (2006) skriver at metodens teoretiske frihet bidrar til potensielt å berike forskeren med detaljerte og komplekse betraktninger av forskerens data. Er jeg for eksempel opptatt av å finne mønster av tema i datamaterialet som alle eller mange informanten sier noe om eller kan det en informant løfter frem, være like viktig? Er jeg opptatt av å gå i dybden på ett tema, eller å få rike beskrivelser av flere tema som jeg kan se i sammenheng? Skal tilnærmingen min til datamaterialet være induktiv eller deduktiv? En induktiv tilnærming betyr at temaene er sterkt knyttet til dataene og forskeren prøver ikke å få dem til å passe inn i en bestemt teori eller inn i egen forforståelse. I kontrast står deduktiv tilnærming, der jeg som forsker prøver å få dataene til å passe inn mine teoretiske eller analytiske interesser.

3.5 Prosjektets kvalitet

Jeg vil nå sette fokus på prosjektets kvalitet. I den forbindelse benyttes ofte de tre begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet, alle indikatorer på kvalitet (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Begrepet reliabilitet handler om forskningsresultatets troverdighet og konsistens, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). I og med at dette prosjektet baserer seg på kvalitative semistrukturerte intervju, er gjentakelse ikke et relevant kriterium. Kvalitativ metode er preget av fleksibilitet og kontekstualitet, og interaksjonene mellom intervjupersonene og meg står sentralt ved utvikling av data (Thagaard, 2018). Derimot må jeg som forsker argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av prosjektet. Silverman (2014)

argumentere for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen transparent, altså gjennomskiktig. Dette har jeg prøvd gjennom dette kapittelet ved å gi detaljerte beskrivelser av mine fremgangsmåter i prosjektet slik at utenforstående skal kunne vurdere forskningsarbeidet mitt, steg for steg.

Validitet knyttes til resultatene og hvordan jeg tolker data (Thagaard, 2018). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er et valid argument fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende. Det handler om gyldighetene av de tolkningene jeg som forsker kommer frem til, og at jeg går kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018). Silverman (2014) uttrykker at man kan styrke validiteten ved å legge vekt på teoretiske gjennomskiktighet. Dette har jeg gjort rede for i teorikapittelet mitt der jeg blant annet har brukt Deci og Ryans selvbestemmelsesteori som grunnlag for mine tolkninger. Jeg har i tillegg gjort rede for mitt ståsted og min forforståelse som kan styrke validiteten (Thagaard, 2018).

Overførbarhet, eller generalisering, referer til om tolkningene basert på et enkeltstående prosjekt kan være relevant i en større sammenheng. Det handler om at jeg som forskeren argumenterer for at den forståelsen jeg har kommet frem til, også kan være relevant i andre sammenhenger. Diskusjonen om overførbarhet knyttes til egenskapene ved utvalget (Silverman, 2010; Thagaard, 2018). Utfordringen med at intervjupersonene melder seg frivillig og at antallet intervjupersoner er lavt, er at det kan gi skjeve utvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018), noe som begge er tilfeller i mitt prosjekt. Samtidig er man i kvalitativ metode opptatt av at kunnskapen er kontekstuell (Kvale & Brinkmann, 2015), noe som indikerer at generalisering ikke er et mål i seg selv.

3.6 Etske betraktninger

Kvalitative forskningsintervju er beheftet med mange etiske problemer. Etske problemstillinger preger hele forskningsprosessen, der man skal ha en grunnleggende respekt for menneskeverdet gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Når man som forsker kjenner til noen av de etiske dilemmaene som kan oppstå i de ulike stadiene i prosjektet kan det være lettere å ta reflektere avgjørelser på planleggingsstadiet og være oppmerksom på følsomme temaet som kan dukke opp underveis i prosjektet (Kvale, 1997). Derfor valgte jeg å sette meg inn i forskningsetiske retningslinjer helt i starten av prosjektet. Disse retningslinjene ble gitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi (NESH). Retningslinjene er rådgivende og veiledende, og skal fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2016).

Før jeg kunne forske på temaet og innhente data hadde jeg meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (vedlegg 1). Dette var fordi jeg brukte lydopptaker, og stemme på lydbånd regnes som personopplysninger (NSD, 2021b). Søknaden min til NSD skulle blant annet inneholde hvordan jeg skulle innhente samtykke av intervjupersonene. I følge NESH (2016) har jeg ved behandling av personopplysninger og sensitiv informasjon, en lovfestet informasjonsplikt og må innhente samtykke fra intervjupersonene. Da alle mine intervjupersoner var 16 år eller eldre, kunne de samtykke selv (NESH, 2016; NSD, 2021a). Jeg utviklet et skriftlig samtykkeskjema der elevene og spesialpedagogene ble opplyst om prosjektets formål, hvem som hadde tilgang på informasjon og at jeg vil benytte meg av individuelle intervju. De fikk også informasjon om at datamaterialet skulle brukes i en masteroppgave som offentliggjøres. Språket i samtykkeskjema prøvde jeg også så godt jeg kunne å skrive på en forståelig måte, slik at de som ønsket å delta skjønte informasjonen i samtykkeskjemaet. Jeg

utviklet et samtykkeskjema til elevene (vedlegg 2) og ett til spesialpedagogene (vedlegg 3).

NESH (2016) har også satt opp et krav om at innsamlet informasjon om personlige forhold skal behandles konfidensielt og fortrolig. Det er viktig at jeg beskytter intervjupersonenes privatliv, slik at ingen skulle kunne spore mine data tilbake til elevene og spesialpedagogene. Dette innebar at jeg anonymiserte personnavn og stedsnavn gjennom fiktive navn allerede mens jeg transkriberte. Samtidig da jeg beskrev intervjupersonene ga jeg generelle beskrivelser, slik at beskrivelsene passer flere elever, spesialpedagoger og skoler. Derimot er anonymitet et større problem i prosjekt hvor deltakerne representerer samme nettverk (Thaagard, 2018). Det vil si at elevene og spesialpedagogen som tilhører samme skole har en mulighet for å gjenkjenne hverandre. Jeg har derfor valgt å ikke skille mellom spesialpedagogene, ei heller mellom elevene, når jeg presenterer resultatene. Dette har jeg også valgt fordi det ikke er store forskjeller på resultatene med tanke på skole eller kjønn.

4 Presentasjon av funn

Målet med dette masterprosjektet har vært å undersøke hvordan elever med dysleksi i videregående skole opplever medvirkning i opplæringen og videre hvordan medvirkning påvirker deres motivasjon. For å belyse dette temaet har jeg utviklet data igjennom syv kvalitative forskningsintervju, fem elever i videregående skole og to spesialpedagoger. Intervjuene er analysert for å kunne svare på problemstillingen. Av hensyn til anonymitet har jeg valgt å omtale alle intervjupersonene som hunkjønn. Under hvert underkapittel presenteres først elevenes stemme, deretter spesialpedagogenes.

4.1 Elevmedvirkning i opplæringen

4.1.1 Elevenes forståelsen av begrepet elevmedvirkning

Når elevene får spørsmål om hva de legger i begrepet elevmedvirkning, har noen et spontant svar mens andre må tenke seg litt om før de klarer å sette ord på det. Etter noen oppfølgingsspørsmål avgir alle et svar på hva begrepet innebærer for dem. En av elevene svarte at elevmedvirkning for henne innebar mer frihet. Hun eksemplifiserer dette ved at hun selv får frihet til å velge teknikk [metode]. Hun sier: "Du har litt mer kontroll selv over akkurat hva du gjør, mens læreren har kontroll på hva du lærer". En annen elev beskrev det slik "At vi skal ha en saying i det vi skal gjøre i undervisningen. At vi skal få hjelp til å bestemme. At vi får påvirke miljøet og undervisningen". To av elevene sa at elevmedvirkning for dem handlet om at de kunne spørre læreren om å gjøre skriftlige oppgaver muntlig.

4.1.2 Elevmedvirkning i tilretteleggingen av opplæringen- elevers perspektiv

Jeg spurte elevene hvordan de hadde fått tatt del i tilretteleggingen i videregående skole. Alle elevene uttrykker at de har fått mulighet til å bestemme hvilken type tilrettelegging de ville eller ikke ville ha. En av dem svarer: «Det er vel det at jeg har fått plukket bort det jeg VET ikke fungerer».

Alle forteller at de har hatt en samtale, enten med spesialpedagog, lærer eller rådgiver om hvordan de ønsker tilretteleggingen skal være. I disse samtalen har spesialpedagogene tatt opp hvilke rettigheter de har. To av elevene visste ikke at det var rettigheter. De trodde tilretteleggingen var noe de fikk bare fordi de hadde ytret ønske om det. Jeg vil nå gå nærmere inn på ulike typer tilrettelegging og intervjupersonenes erfaringer med disse.

Digitale hjelpemidler

På spørsmål om hvilken tilrettelegging de hadde fått fortalte alle fem at de enten hadde lese- og skriveverktøyet Lingdys eller CD-ord. Den ene eleven forteller om tekniske problemer med Lingdys. Hun sier: "Det er litt av og på med når den funker og ikke. Så hver gang jeg åpner PC-en min må jeg til IT- fyren". Samtidig kan hun fortelle at når programmet fungerer, opplever hun at programmet er nyttig. Hun sier også at spesialpedagogen på skolen hjalp henne med å ringe Lingit¹ for finne ut av hva som var feil med programmet ettersom hun hadde problemer når hun åpnet det på PC-en.

¹ Lingit er et firma som selger programvare spesialutviklet for elever med dysleksi. Eksempler på programvarer er Tekstpilot og Lingdys (Lingit, 2021).

Alle elevene i prosjektet hadde fått tilbud om pensumbøker tilgjengelig som lydbok. Noen liker å bruke dem mens andre synes det tar for mye tid å åpne dem. På mitt spørsmål om de har noen hjelpemidler, svarer den ene eleven "Egentlig ikke, men det er fordi JEG velger å ikke bruke de fordi jeg finner de ikke nok hjelpsomme". Hun sier videre:

Det blir mer styr i å bruke de [lydbøkene]. Jeg synes ikke lesing er vanskelig, men det tar meg 2-3 min [minutter] lengre å lese en tekst enn de andre, men de 2-3 min bruker jeg uansett på å få opp programmet med lydbøkene. Så hvorfor ikke bare starte å lese istedenfor å styre med ørepropper og alt mulig rart?

Fritak i nynorsk og 2. fremmedspråk

De tre elevene som gikk påbygg eller studiespesialisering hadde fått innvilget fritak for vurdering i nynorsk. To av disse hadde fritak fra nynorsk på ungdomsskolen. Den tredje eleven forteller at hun hadde gått på en annen videregående skole forrige skoleår. Der hadde hun ikke fått fritak i nynorsk fordi rådgiveren mente at hun ikke kunne få fritak på videregående ettersom hun ikke hadde fritak på ungdomsskolen. Nå derimot, hadde spesialpedagogen ved skolen ordnet med fritak til henne rett etter skolestart.

To av elevene jeg intervjuet hadde 2. fremmedspråk. En av dem hadde søkt fritak og fått dette innvilget. Hun beskriver fremmedspråk som "et umulig fag", og at hun er "veldig takknemlig" for å ha fått fritak for vurdering i dette faget. Den andre eleven velger å ha faget fremfor å søke fritak, selv om hun uttrykker at hun har utfordringer med faget. Hun sier at "jeg kan sikkert få det, men det er en lang prosess og det blir kanskje mer slitsomt med det [prosessen] enn å bare gjennomføre faget".

Tilrettelegging i vurderingssituasjoner

Alle elevene har søkt om tilrettelegging på prøver og eksamener. «Utvidet tid» var noe alle hadde søkt om, men det varierte om de bruker den eller ikke. To av elevene uttrykker at de ikke benytter seg av den ekstra tiden de har til rådighet. En forteller at det i utgangspunktet er veldig slitsomt å skrive mange timer i strekk: "Jeg greier ikke å sitte 3- 4 timer i strekk å lese og skrive, du blir jo sliten etter hvert". Eleven uttrykker videre at dersom hun skal skrive i flere timer blir det bare enda flere skrivefeil.

En annen tilrettelegging er «muntlig høring». Det er kun en av elevene som benytter seg av dette. Hun forteller at hun til eksempel fikk lov til å skrive «muntlig» på naturfagstentamen for deretter å bli tatt til en muntlig fagsamtale. Hun fikk dermed mulighet til å snakke om spørsmålene i stedet for å skrive alt. Hun forteller videre at hun har hatt en samtale med naturfaglæreren der hun har forklart at hun presterer mye bedre når det blir gjennomført på denne måten. Hun har forklart læreren at dersom hun utelukkende må skrive svarene, får hun ikke vist hva hun kan. Hun sier: "En prøve bli ikke lengere en prøve på hva jeg kan i naturfag, men heller en prøve på hva jeg kan å skrive". De øvrige elevene ønsket ikke muntlig høring og har derfor ikke etterspurt det. De foretrakk å formulere seg skriftlig fremfor muntlig. De tror imidlertid at skolen hadde tilrettelagt for muntlig høring dersom de hadde ønsket det.

Elevene forteller at de får mulighet til opplesing av tekst i vurderingssituasjoner, men også i løpet av undervisningsøkter mer generelt. Tre elever benytter seg av dette tilbudet i fag de synes er spesielt utfordrende, som for eksempel engelsk og matematikk. Uten at jeg leder an forteller tre av fem elever at de har utfordringer med tekstopp-gaver i matematikk. En elev forteller at når hun ikke forstår tekstopp-gaven, ber hun læreren om å lese den høyt, noe som medfører at hun forstår opp-gaven mye bedre. En annen elev forteller at ikke alle lærere leser høyt når de blir spurt om det. Eleven tror dette kan

skyldes at ikke alle faglærere vet at hun har dysleksi. En tredje elev sier at hun har fått tilbudet, men ikke ønsker å benytte seg av det.

Lese- og studiekurs

Den ene skolen i prosjektet mitt er klassifisert som en dysleksivennlig skole. På denne skolen har de utviklet et lese- og studiekurs som er obligatorisk for alle elever på yrkesfaglige utdanningsprogram. To elever i mitt prosjekt gikk på yrkesfag og hadde dermed deltatt på dette kurset. Begge disse forteller at de ikke hadde blitt med på kurset om det ikke hadde blitt gjennomført for hele klassen. De ville ikke oppfattes som annerledes, noe de opplever at de ville blitt dersom de hadde blitt «tatt med ut». Også eleven fra studiespesialisering ved samme skole hadde deltatt på dette lese- og studiekurset. Hun hadde blitt med frivillig, til tross for at det ikke var obligatorisk for elever på hennes utdanningsprogram.

Alle tre synes kurset var nyttig. De fremhever spesielt delen om studieteknikk som lærerik. Å lære studieteknikk på videregående opplevdes som viktigere enn å øve på selve leseferdigheten. En elev uttrykker dette slik: "Man har andre ting å tenke på enn hvordan man leser og sånn. Så klarer man å lese hele teksten og huske den, så er jo det bra nok".

4.1.3 Elevenes opplevelser av tilretteleggingen- før og nå

Alle elevene uttrykker at de er fornøyde med tilretteleggingen på den videregående skolen de nå er elever. Samtidig pekes det på ulike sider ved tilretteleggingen som kan bli bedre. To elever, som representerer hver sin skole i prosjektet, uttrykker at nåværende skole er flinkere på tilrettelegging enn alle andre skoler de har gått på tidligere. På spørsmål om hva som er bedre, svarer begge at nåværende skole har mer kunnskap om dysleksi.

En annen elev som sammenligner nåværende og tidligere tilretteleggingen sier at "tilretteleggingen er veldig forskjellig, men mengden tilrettelegging er ganske lik. Jeg trenger ikke lenger å bli sendt hjem av lærer der hun sier at denne boken må du lese". Hun forklarer at tilretteleggingen før var mer rettet mot selve leseferdigheten, mens nå er det mer bruk av tekniske hjelpemidler og høytlesning av lærer.

En elev sier at tilretteleggingen nå er både "verre og bedre på samme tid». Hun forteller: «Tilretteleggingen på ungdomsskolen fungerte veldig bra. Men jeg skjønner de ikke har tid og ressurser til det nå. Vi skal jo være mye mer selvstendig, men det er ikke alltid like lett å skal få det til". Når jeg spør henne hva hun savner av tilrettelegging i videregående svarer hun smågrupper. Hun ble tidligere tatt ut i mindre grupper der de arbeidet grundigere med lærestoffet eller foretok forenklinger. Hun opplevde dette var til god hjelp i hennes læreprosess. Hun hadde ønsket tilsvarende tilrettelegging også i videregående.

En av to som syns videregående skole er dyktigere enn tidligere skoler på tilrettelegging forteller allikevel at hun savner at lærer er «litt mer på" så hun slipper å spørre selv hver gang. Hun sier: "Det er kjipt å hele tiden må gå til dem [lærerne]". En annen elev sier noe lignende når jeg spør om det er noe hun savner: "Det er kanskje at de spør om du trenger hjelp, fordi det er ikke alle elever som vil gå frem og spørre om hjelp, man vil ikke være til bry liksom». Hun sier videre: "Det er kanskje noen elever som tenker at det er noe feil med dem, at de føler seg som en plage". Den samme eleven påpeker at tilretteleggingen er læreravhengig. Noen lærer er flink til å tilrettelegge og ta denne

samtalen om tilrettelegging, mens andre lærere ikke er like flinke. Noen av de andre elevene trekker også frem enkelte lærere er flinkere enn andre i tilrettelegging.

4.1.4 Elevmedvirkning- spesialpedagogers perspektiv.

Jeg spør spesialpedagogene hva de mener er viktig for at elever skal få en følelse av elevmedvirkning. Begge spesialpedagogene uttrykker at det er viktig at elevene blir sett, lyttet til og føler at de blir tatt på alvor. En av spesialpedagogene uttrykker: «Det er ikke noe vits at de [elevene] sitter og snakker og snakker. Og den som skal ta imot, den sier "Ja". Men så mangler de handlingskompetansen. De må se at det de sier fører til noe". Her påpekes viktigheten av at man må gjøre noe med det elevene sier, det holder ikke bare lytte. Hun fortsetter setningen med: "Hvis ikke blir det meningsløst".

Den andre spesialpedagogen sier noe av det samme, og poengterer videre at det er viktig å ta en samtale om det som er utfordrende. Det som fremkommer, må videreformidles til andre lærere slik at informasjonen blir fulgt opp. Det er imidlertid viktig å forsikre seg om at det er noe eleven selv ønsker. Hun poengterer samtidig at det er viktig "... at man lærer dem [elevene] å stå opp for seg selv" og "stå på kravene og være litt sånn frempå».

4.1.5 Praktisering av elevmedvirkning

På spørsmålet om hvordan spesialpedagogene praktiserer elevmedvirkning i sin arbeidshverdag uttrykker begge spesialpedagogene at dette skjer gjennom samtaler med elevene, enten ved at de kaller inn elevene til en samtale eller at elevene selv tar kontakt. Det er samtaler både om behov for tilrettelegging, hjelp og støtte.

Når det kommer til hvordan de konkret arbeider med hvilken tilrettelegging elevene skal ha og hvordan de lar elevene ta del i tilretteleggingen, benytter begge skolene et tilretteleggingsskjema ved skolestart. Gjennom utfylling av dette skjemaet får elevene være med å bestemme hvilken tilrettelegging de ønsker. En av spesialpedagogene forklarer at det starter med at elevtjenesten, ut fra dokumentasjon, gjør en vurdering av hvilken type tilrettelegging eleven har behov for. Deretter har elevene en samtale med kontaktlærer der eleven takker ja eller nei til tilretteleggingstilbudet fra skolen. Eleven signerer så på skjemaet. Spesialpedagogen understreker imidlertid at tilbudet ikke er endelig. Det er mulig å klage på tilbudet i ettertid dersom eleven opplever at tilbudet ikke er tilstrekkelig eller fungerer. Hun påpeker også at om en elev krysser av nei på alt, bruker hun å si: "Det er lov å angre. Der er bare å komme tilbake, så fikser vi det hvis du kjenner på det".

Den samme spesialpedagogen er i kontakt med elevene gjennom at hun er ansvarlig for et 12 timers lese- og studiekurs. Rektor og avdelingsledere har sørget for at kurset er forankret i skolens handlingsplaner og timene tas av alle fag. Hun forteller: «Da blir alle elever med, og det er ingen som føler seg stigmatisert». Hun forteller videre at skolen har bestemt at alle elever på yrkesfaglige utdanningsprogram skal delta mens elever på studiespesialisering får tilbud om å delta etter behov. Hun poengterer: "... så der er det egentlig ikke noe form for elevmedvirkning". Imidlertid påpeker hun at elevene etter endt kurs blir spurt om å gi tilbakemeldinger på hvordan de opplevde kurset.

På lese- og studiekurset får elevene blant annet opplæring i CD-ord. I tillegg har skolen utviklet introduksjonsvideoer i bruk av hjelpemiddelet. Spesialpedagogen sier også at "jeg har sagt at det er bare å komme å ta kontakt med elevtjenesten så skal vi hjelpe dem. Så om de ikke har fått med seg hvordan de lagrer lydfil eller skanner eller sender, så er det bare å ta kontakt". Spesialpedagogen ved den andre skolen uttrykker også

viktigheten med opplæring i kompensierende hjelpemiddel. Hun forteller at hun har tenkt på at skolen burde begynne med bedre opplæring i hjelpemidler for elever med dysleksi.

En av spesialpedagogene forteller at tilrettelegging i ulike fag er læreravhengig. Hun sier: "Jeg bruker å si til elevene at de må si fra selv, minn på hele tiden, husk at du har dysleksi nå, er det mulighet for meg å få lengere tid". Hun ønsker med andre ord å oppmuntre elever til selv å si fra til lærere i ulike fag slik at de bedre sikrer hensiktsmessig tilrettelegging.

Hun erfarer også at det er viktig å ha samtaler med elevene og forteller at mye av jobben er å bistå eller hjelpe elevene videre eller skape forståelse. Forståelsen kan, ifølge spesialpedagogen, handle både om at elevene skal forstå seg selv og sin egen diagnose, men også arbeide med forståelsen hos lærere. Hun påpeker at det kan være en del misforståelse rundt diagnosen. Hun forteller at noen lærere kan si: «Men hun er da så flink at hun kan ikke ha dysleksi». Spesialpedagogen beskriver seg selv også som et "talsrør", og at hun fungerer som mellomledet mellom lærere og elever med dysleksi. Hun forteller videre: "Hvis man gir en forklaring er det lettere for lærerne å forstå det og andre veien".

Å ta elever ut i mindre grupper virker ikke å være så vanlig for elever med dysleksi ved de to skolene i prosjektet. En av spesialpedagogene forteller at de i liten grad bruker "smågrupper". Hun sier det går jo litt i bølger hvilken organisering som råder. Hun sier: "Det er klart av mange elever som har vært ut i små grupper blir veldig glad for å få være i en klasse. Så lenge det funker, og at man kan ha noe støtte i forhold til det, er min oppfatning at det er det beste».

Ellers oppgir begge spesialpedagogene mange av de samme hjelpemidlene som elevene, slik som fritak i nynorsk, tilrettelagt prøver og eksamen og lignende. Den ene spesialpedagogen nevner også systemforankret kartlegging, opplæring i digitale hjelpemidler og introduksjonsvideoer til CD-ord som tilrettelegging, tiltak som elevene ikke nevner.

4.1.6 Fordeler med og følelsen av elevmedvirkning

Jeg spurte både elevene og spesialpedagogene om hva de tenker kan være fordelene med elevmedvirkning. Tre av elevene uttrykker at ettersom alle er forskjellig, er det viktig at de får gjøre skolearbeid på den måten de selv synes er best. En av dem sier: "Det er jo veldig forskjellig fra person til person. Alle har jo sin egen studieteknikk". En annen elev sa dette om fordeler med elevmedvirkning: "Jeg føler at jeg har frihet til å gjøre det jeg vet passer, i stedet for å sitte der og gjøre ting JEG VET ikke fungerer for meg». Videre forteller hun at elevmedvirkning for henne bidrar til en opplevelse av mestring: «Så blir det jo litt, at man får en mestringsfølelse da, for du sitter og gjør en oppgave på den måten du vet fungerer for deg. Og så får du den til, og da får du den mestringsfølelsen".

En annen elev sier at en fordel med elevmedvirkning er at hun blir mer motivert. Den ene spesialpedagogen påpeker også at elevmedvirkning er viktig for elevenes motivasjon. Hun sier videre at "det er de som kjenner hvor skoen trykker, det er de som vet hva som er vanskelig". Den andre spesialpedagogen sier at en fordel med elevmedvirkning er at elevene ser at de har muligheter til å påvirke. Hun avslutter med å si: "Du får ikke et menneske til å bli god, om det ikke blir trodd eller sett".

4.2 Motivasjon

På spørsmål om elevenes motivasjon uttrykker samtlige elever at de er mer motiverte på videregående enn de var på ungdomsskolen. De uttrykker dette som at "motivasjonen gikk opp" og "motivasjonen nå er høyere".

Til tross for at motivasjonen er blitt "høyere", forteller elevene at motivasjonen deres varierer. En av elevene sier at "jeg kan ikke si at jeg er den mest motiverte eleven på skolen, da lyver jeg". Hun føler at "den [motivasjonen] kommer og går like fort". Eleven forteller videre at i starten av skoleåret var hun ganske motivert, men "etter en tid så husket jeg igjen hvorfor jeg hatet skole". En annen forteller at hun hadde dårlig motivasjon på starten av året, men at den nå er grei. Eleven beskriver sin motivasjon som "midt på treet".

Andre måter å beskrive variasjon i motivasjon på gjenspeiles i utsagn som: "Motivasjonen min gikk opp når vi fikk karakterutslippet" og "Motivasjonen gikk litt ned" når det ble klart at gode karakterer ikke var viktig for å komme inn på videre studier. Elevene uttrykker motivasjon i form av en mengde som de har eller ikke har gjennom utsagn som: "I engelsk har jeg lite motivasjon fordi jeg sliter med det egentlig" og "... men så får du det ikke til. Så du har null motivasjon". Jeg vil nå presentere ulike former for motivasjon som stiger frem av mitt datamateriale. Overskriftene er elevsitat.

4.2.1 Ulike typene motivasjon

"Nå gjør jeg noe jeg har lyst til, ingen har sagt at jeg må gå her"

Alle de fem elevene forteller at de opplever at et eller flere fag er interessante eller artige. Det varierer fra elev til elev hvor hyppig disse begrepene brukes i intervjuene. En elev som uttrykker at hun synes skolearbeid er interessant sier: "Om vi har om et interessant tema så er det jo interessant å lære om det". Hun sier videre at motivasjonen hennes varierer alt etter hvilket fag det er. Fagene hun selv har valgt er mer interessant enn de andre fagene. Dette er noe som kommer til uttrykk hos alle de fem elevene, men på noe ulikt vis. To av elevene sier realfagene de selv har valgt er mer interessante enn norsk og historie. To andre elever uttrykker at de praktiske fagene er mer interessante enn de teoretiske. En av de to sier "Yrkesfag er ganske praktisk. Det synes jeg var kjempeartig for det var ikke så mye lesing og skriving". Videre sier en annen elev at hun gleder seg til de to timene i uka hvor hun får være på verksted. Hun forteller videre: "Det jeg lærer nå [yrkesfag i videregående] er mye mer interessant, så da vil jeg jo følge med mest mulig". En annen elev kan fortelle at når de lærer nye ting, oppleves faget som spennende.

"Jeg ser nytten av å lære det, du får jo kunnskap som du kan bruke videre"

Fire elever uttrykker at de gjør skolearbeid fordi de synes skole er nyttig, eller med andre ord noe de har bruk for i forhold til videre skolegang og arbeidsliv. Den ene eleven uttrykker det slik: "Jeg ser nytten av å lære det, du får jo kunnskap som du kan bruke videre". En annen elev sier: "Jeg er mye mer interessert i å lære og lytte [i videregående]. Så ja, du vil jo følge med mest mulig fordi det vi lærer nå får vi bruk for".

En tredje elev forteller derimot at hun ikke ser nytten i alle skolefagene med tanke på videre utdanningsplaner. Hun sier: "Jeg skjønner ikke hvorfor jeg skal lære meg det her, jeg bare gjør det". Eleven trekker spesielt frem norsk språkhistorie. Hun sier at hun skjønner at de som skal bli norsklærere kan ha nytte av å lære det, men hun som kanskje skal bli barnehagelærer har ikke bruk for det. En av de andre elevene, som sier

at "norskfaget er både vanskelig og kjedelig" beskriver det slik: "Det er ikke et fag jeg gleder meg til å ha, men et fag man får bruk for uansett hvor da. Så det hjelper jo deg litt likevel".

"Det er jo veldig karakterpress"

Flere av elevene opplever ulike former for indre og ytre press. Blant disse er karakterpress, men også press om å gå videregående skole. Den ene eleven sier hun går på en skole med høyt karakterpress der elevene "får 5'ere og 6'ere i hytt og pine". Hun sier videre at hun merker at elevene på hennes skole er flinke- både faglige og sosialt. Hun stiller seg undrende til hvordan de klarer dette da hun selv føler at hun må velge enten det ene eller det andre. En annen elev på samme skole uttrykker at hun synes det er et press om "å gå på skole hele tiden, både fra samfunnet og medelevene". På spørsmål om hun ser nytten av skole svarer hun: "Nei, jeg må gjøre det her for det jeg har lyst til etterpå". En tredje elev påpeker også presset, men hun opplever at presset kommer mer fra henne selv:

Det er nok ikke presset rundt meg, men presset jeg legger på meg selv for at jeg skal oppnå det jeg har lyst til å oppnå og det jeg har lyst til å gjøre, så det er ikke presset fra andre nødvendigvis, men at jeg har så lyst til å få det til.

Denne eleven snakker også om at hun føler på et "jag" i forhold til at den innsatsen hun legger ned i skolearbeid burde ha ført til bedre resultater enn det egentlig gjør. Hun opplever at hun legger ned mye arbeid i skolearbeid og forteller at hun sitter i timevis. Når hun opplever at hun ikke får betalt for innsatsen i form av oppnådde resultat, oppleves det lite motiverende.

"Motivasjonen min gikk opp egentlig ganske mye nå når vi fikk karakterutslippet"

Flere av elevene snakker mye om betydningen av karakterer. Noen opplever at karakterene er blitt bedre i videregående, mens andre opplever at det er vanskelig å få gode karakterer selv om de jobber mye. To av elevene snakker også en del om hvilken betydning karakterene har for deres motivasjon. En elev som tidligere har hatt dårlig motivasjon i faget engelsk forteller om fritak i faget på ungdomsskolen. På videregående får hun karakter i faget. Hun forteller: "Motivasjonen gikk egentlig ganske mye opp nå når vi fikk karakterutslippet. Nå har jeg fire i snitt og jeg hadde kanskje to et eller annet på ungdomsskolen." En annen elev forteller imidlertid at hun motiverer seg selv til å gjøre lekser med å snakke til seg selv på følgende måte: "Hvis jeg jobber før middagen, så spiser vi etterpå. Og etterpå der kan du spille". Hun sier også at hun motiveres ved å sette seg delmål, som at hun skal arbeide med lekser denne uken før det blir påskeferie, kommende uke.

"Det er for å få en OKEI jobb da, komme inn på det man vil komme inn på"

Ved spørsmål om hvorfor de gjør skolearbeid uttrykte alle elevene at de arbeidet med skole fordi de hadde et ønske om å fullføre videregående skole, å få seg en utdanning eller å sikre seg en fremtidig jobb. Den ene eleven sier at motivasjonen hennes for å sitte den ekstra timen med skolearbeid selv om det ikke er like artig er fordi "det blir enklere å komme inn på det jeg har lyst å komme inn på senere". En annen elev sier at hun gjør skolearbeid fordi hun vil ha "en OKEI jobb" videre i livet.

En tredje elev forteller imidlertid at hun nylig fant ut at det studiet hun tenkte å søke på etter videregående var et studietilbud alle kom inn på. Hun forklarer da at

skolemotivasjonen hennes "gikk litt ned" da hun fant ut dette fordi "da kan jeg komme inn med hvilke som helst karakterer".

«Hvorfor skal jeg gjøre dette, jeg får det ikke til uansett?»

To av fem elever forteller flere historier fra tiden på ungdomsskolen. En av dem forteller:

Du sitter og gruer deg til at du skal lese gjennom en tekst på 15 minutter da. Det er som regel *flirer* Ja, nei, nå skal vi lese. Får 15 minutter. Les igjennom denne teksten på en eller to sider, bare. Nei, men det kommer jeg ikke til å få til. Så hvorfor skal jeg orke å lese det i det hele tatt?

Samme elev utdyper dette nærmere: "Det har ikke så mye å si at om du jobber hardt for du kommer ikke til å få det til bra uansett. Og om det er veldig mye innlevering og prøver noen ganger, så kjenner jeg at jeg mister motivasjonen". Den andre eleven viser til tilsvarende følelser, også i videregående skole. "I de teoretiske fagene så gir du egentlig opp før du begynner, sånn nesten. Og det blir slitsomt å lese. Og så gir du opp om det er et ord du ikke forstår eller en setning".

4.3 Kilder til motivasjon

Jeg vil nå presentere hva elevene i prosjektet sier er viktig for deres skolemotivasjon.

Å få velge utdanningsprogram og fag selv

Når jeg spør den ene eleven om hvordan det er å være elev i videregående skole med dysleksi, så svarer hun med at "det er mye mer frihet" og "jeg får jobbe med det jeg liker". Hun forteller videre at "det er artigere å gå på skole når man får velge mer og gå noe man selv vil". Dette påpekes også av en annen elev som sier: "Nå gjør jeg noe jeg har lyst til. Ingen har sagt jeg må gå her". Denne eleven forteller også:

Når du går inn til timen i et skriftlig fag og setter deg ved pulten så er det litt sånn "huff, må vi skrive igjen?" Men når du går på verksted, så kan du jobbe litt fritt. Så det er mye artigere. Vi har to praktiske timer i uka der vi er ned på verksted, og det hjelper gjennom hele uka. Du får på en måte glede deg til noe, så da må du gjennom det vanskelige for å komme til det artige.

To av elevene forteller at de fagene de selv har valgt, er fag som interesserer dem og som de synes er artig. Den ene eleven sier: "De fagene jeg har valgt, interesserer jeg jo meg for. Så de vil jeg jo sitte og jobbe med. Men historie og norsk og alt det der, blir jeg sånn "helst ikke".

Å bli lyttet til

Å bli lyttet til oppleves som medbestemmelse. På spørsmål om hva det gjør med deg som elev at læreren hører på deg, svarer en elev: "Nei, da blir jeg mer interessert og motivert, for da får du både noe du har bestemt, og da blir det liksom artigere også". Når lærestoffet får en personlig verdi, gjennom å bestemme selv hva som skal være oppgavens tema, oppleves det som motiverende. En elev kan fortelle: "Vi fikk velge hva vi ville skrive om selv, og teksten hadde en betydning for meg så det ble mye artigere".

Å ha medbestemmelse i undervisningen

Alle fem elevene nevner at medbestemmelse er viktig for deres motivasjon i videregående skole. En elev forteller: "Når man har gått så lenge som man gjort på skole, og man har slitt med et eller annet, så hjelper det at du får en oppgave som du både har bestemt og synes er artig". Flere elever forteller om betydningen av å se nytten

av det de lærer. De beskriver dette som viktigheten av å ha "bruk for". Medbestemmelse, gjennom å få velge fag eller tema, bidrar til en opplevelse av nytte. En elev forteller: "De fagene jeg har valgt, interesserer jeg meg for, så de vil jeg jo sitte og jobbe med".

Å oppleve mestring

Alle elevene og spesialpedagogene jeg intervjuet påpeker at mestring er viktig for motivasjonen. Når jeg spør den ene eleven om hva som fremmer motivasjonen, er svaret: "At jeg får til skole. Mestrer skolen". En annen elev forteller: "At du merker at du får det til, at det blir sånn AHA-moment". En tredje elev sier: "Når du ser det går bra, så blir det jo en automatisk faktor at du vil jobbe videre fordi du fikk det til". Når denne eleven skal komme med et råd til skolen hvordan de kan tilrettelegge for å skape motivasjonen blant elever med dysleksi, svarer vedkommende: "Kanskje legge opp til mestringsfølelser fordi den gir mye motivasjon". Hun sier også: "Ikke legg opp [undervisningen] så du føler at du ligger langt bak resten".

Når elevene skal fortelle hva som kan hemme deres motivasjon nevner mange opplevelsen av å ikke få det til. Dersom de ikke får til oppgavene, gir det lite motivasjon og man gir lett opp. Alle elevene forteller at de har utfordringer med lesingen. Når den ene eleven skal beskrive motivasjonen sin for lesing sier hun: "Det er ikke så lett å være motivert i noe som man vet man allerede er dårlig i, som det å lese for eksempel". En annen elev beskriver motivasjonen sin i møte med teoretiske fag slik:

I de teoretiske fagene så gir du egentlig opp før du begynner, sånn nesten. Og det blir slitsomt å lese, og så gir du opp om det er et ord du ikke forstår, eller en setning. Også føler du deg, ja, du føler deg dum da, og du får nesten lyst til å bare gå, men det kan du jo ikke.

En elev uttrykker følelsen av stolthet i sammenheng med mestring. Hun sier: "Jeg blir stolt av det jeg har fått til, og at jeg føler at jeg har gjort mitt beste".

Spesialpedagogenes perspektiv på elevenes motivasjon

Når jeg spør den ene spesialpedagogen hva som er viktig for å motivere elevene med dysleksi svarer hun at det er viktig at "de [elevene] føler på mestring". Hun sier videre at det er trist når elever med dysleksi ikke har noe form for mestring i forhold til lesingen, og opplever da at "de har ikke noe energi i det hele tatt for å ha fokus på det de egentlig skulle ha fokus på. Innholdet". Hun trekker frem lyd bøker og Lingdys som hjelpemidler som kan hjelpe elevene for å kompensere for vanskene.

Den andre spesialpedagogen uttrykker at hun tror hjelpemidler er viktig for elevenes motivasjon. Hun sier: "Det er jo lite motiverende at du alltid er to sider bak". Hun sier også at det er viktig å poengtere for elevene at det ikke er noe galt med "toppløkket" selv om man har dysleksi, og sier videre at de kan jo bli hva de vil.

5 Drøfting av funn

Denne masteroppgaven utforsker problemsstillingen «Hvordan opplever elever med dysleksi i videregående skole å få medvirke i opplæringen og hvordan påvirker dette deres motivasjon?» For å belyse denne har jeg i tillegg til å intervjuer fem elever valgt å inkludere to spesialpedagoger. Spesialpedagogenes beskrivelser av hvordan skolen ivaretar prinsippet om elevmedvirkning og hvordan medvirkning kan påvirke elevenes motivasjon, har til hensikt å utvide og nyansere forståelsen av valgt tema. I drøftingsdelen vil problemsstillingen diskuteres i lys av data fra totalt syv intervju, prosjektets teorigrunnlag og tidligere forskning.

5.1 Retten til å medvirke i opplæringen

Alle elevene i mitt prosjekt uttrykte at de hadde fått være med på å bestemme hvilken tilrettelegging de ønsket. Alle hadde også fått tilbud om ulike lese- og skriveverktøy, lydbøker, fritak i nynorsk og 2. fremmedspråk hvor det var aktuelt og ulike former for tilrettelegging i vurderingssituasjoner. Dette kan tolkes som at elevene har fått medvirke i tilretteleggingen og vært aktive deltakere i beslutninger som angår deres egen læring. Dette er i samsvar med utdanningens målsetting (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017).

De ulike formene for tilrettelegging ble bestemt gjennom samtaler med rådgiver, lærer eller spesialpedagog. I disse samtalene hadde elevene fått informasjon om sine rettigheter igjennom et tilretteleggings skjema. På tilretteleggings skjemaet fikk elevene selv bestemme hva de ønsket av tiltak som skolen kunne tilby. Barneombudets rapport (2017) viser at elever med spesialundervisning har en opplevelse av å ha utilstrekkelig med informasjon til å kunne ta del i avgjørelser som angår dem selv. Mange elever opplever verken å bli hørt eller å få medvirke. Ingen av elevene i mitt prosjekt mottok spesialundervisning. Det kan virke som at de hadde en sterkere opplevelse av deltakelse enn elever som deltok i Barneombudets rapport.

Når det er sagt, kan det være at elevene jeg intervjuet ikke hadde oversikt over hva begrepet elevmedvirkning kan romme, eller hvilke tiltak og hjelpemidler som finnes utover de som samtalen brakte frem. Flere av elevene i mitt prosjekt hadde en vag forståelse av begrepet elevmedvirkning i starten av intervjuet. I tillegg uttrykte to av elevene at de ikke skjønnte hva som lå i begrepet rettigheter. De viste blant annet ikke at de i kraft av diagnosen dysleksi hadde rett til lydbøker. På den ene siden kan det virke som om elevene er fornøyde og har en opplevelse av medvirkning mens på den andre siden er det et behov for å klargjøre hva begrepet elevmedvirkning innebærer og informere mer systematisk om hvordan de kan medvirke i opplæringen.

5.2 Tilrettelegging for elever med dysleksi på videregående skole

Alle elevene uttrykker at de er fornøyde med tilretteleggingen på nåværende skole. Den ene eleven uttrykker at omfanget er likt sammenlignet med tilretteleggingen hun fikk i grunnskolen, men at innholdet har endret seg. Tidligere har hun hatt mye tilrettelegging direkte rettet mot leseferdigheten. Nå opplever hun at tilretteleggingen er mer rettet mot kompensatoriske hjelpemidler. Dette er i samsvar med det spesialpedagogene og de andre elevene forteller. Dette samsvarer også med Statped (2021b) som uttrykker at elever med dysleksi på videregående skole arbeider vanligvis mindre med lese- og skriveopplæringen og mer med å lære seg å bruke kompenserende hjelpemidler.

Selv om alle elevene uttrykte at de var fornøyde med tilretteleggingen, viser datamaterialet at det er rom for forbedringer. Gjennom intervjuene peker både elever og

spesialpedagoger på ulike sider ved tilretteleggingen som fungerer godt, likeså hvordan tilretteleggingen kunne forbedres. Jeg vil nå gå nærmere inn på de ulike tilbudene for tilrettelegging.

5.2.1 Tilbud om lese- og studiekurs

Den dysleksivennlige skolen i mitt prosjekt hadde utviklet et lese- og studiekurs. Et kriterie for å bli sertifisert som dysleksivennlig skole er å følge opp elevenes leseutvikling og sette inn tiltak som fungerer (Dysleksi Norge, 2021c). Skolens ledelse hadde bestemt at alle elevene på yrkesfag skulle delta, mens elver på studiespesialisering fikk tilbud etter behov. Tre elever i mitt prosjekt var elev ved denne skolen. To av de tre var elever på yrkesfag og måtte derfor delta. Spesialpedagogen forteller at fordelene med å inkludere alle er at ingen trenger å føle seg stigmatisert. Stigmatisering omhandler de uheldige sosiale og emosjonelle omkostningene som følger av segregerte opplæringstiltak knyttet til det å skille seg ut og bli satt utenfor (Tøssebro, 2014). Begge elevene fra yrkesfag forteller at de var glade for at kurset ble gjennomført klassevis, ellers ville de trolig ikke valgt å delta. En av dem sier at hun ikke vil bli oppfattet som annerledes, slik der gjerne er når noen blir «tatt ut» av gruppa.

Selv om måten lese- og studiekurset gjennomføres på fremstår som positivt skinner det gjennom at det ikke er utelukkende positive følelser knyttet til deltakelse på dette kurset. Eleven som ikke ville blitt «tatt ut» forteller at medelever kommer med kommentarer om hvor lette oppgavene i kurset er. Når eleven selv opplever oppgavene som «dritvanskelige» kan det oppleves sårt. Slike kommentarer fra jevnaldrende kan stikke dypt. Det kan virke som eleven føler at hun skiller seg ut innenfor felleskapet, da eleven ikke opplever å være på samme nivå som de andre i lesing. Uthus (2017) peker på at noen elever kan oppleve sosiale og emosjonelle omkostninger ved å bli tatt ut av felleskapet mens andre elever kan oppleve de samme belastningene innenfor felleskapet.

Denne eleven beskriver en opplevelse av stigmatisering til tross for at skolens intensjon er å unngå nettopp dette ved at kurset og testen gjennomføres i alle klasser på yrkesfag. Å tilrettelegge for den enkelte er krevende og fordrer god dialog. Eleven fra studiespesialiserende utdanningsprogram ved samme skole forsterker dette bilde. Hun valgte selv å bli «tatt ut» av klassefelleskapet for å delta på kurset. Hun uttrykte ingen negative følelser knyttet til verken gjennomføringen eller det potensielle utenforskapet ved å bli «tatt ut».

Alle tre som deltok opplevde at kurset var nyttig. På kurset øvde de blant annet direkte på leseferdighet. For elever med dysleksi kan det kreve mye å oppnå optimal lese- og skriveferdighet. Det finnes likevel enkelte personer som har store dyslektiske problemer i skolen, men gjennom god spesialundervisning, støtte hjemmefra og egen innsats har nådd et nesten normalt funksjonsnivå (Høien & Lundberg, 2012). Forskning viser at tiltak bør iverksettes tidlig i skoleløpet for å ha best effekt når det gjelder elever med dysleksi (Humble & Snowling, 2009). Det betyr ikke at tiltak på senere tidspunkt ikke vil ha effekt (Joffe et al., 2019). Forskning har også vist at tiltak for barns leselæring er viktig for å fremme leseferdigheter hos voksne (Curtis & Kruidenier, 2005). Det kan derfor være nyttig for eldre elevene med lesekurs med tanke på å utvikle bedre leseferdigheter. På den måten kan ordavkodningen blir enda mer automatisert, og dermed blir lesingen mindre energikrevende. Elevene kan da bruke de kognitive ressursene til å arbeide med selve innholdet i teksten (Høien & Lundberg, 2012).

Ved nærmere spørsmål om hva som var nyttig med lese- og studiekurset kom det beskrivelser fra elevene som signaliserte at studieteknikken de lærte var viktigere enn å

øve på selve leseferdigheten. En av dem uttrykker at hun har «andre ting å tenke på enn hvordan man leser» når man går på videregående skole, og er fornøyd med at hun kan lese hele tekster og huske de etterpå.

Kurset varte i tolv skoletimer. Det er ikke mye når de skal øve både på leseferdigheten og ulike studieteknikker. For elever med dysleksi kan det kreve mye for å oppnå en optimal lese- og skriveferdighet (Høien & Lundberg, 2012). Det kan være at elevene hadde opplevd mer nytte av å øve på selve leseferdigheten dersom de hadde hatt lengere tid, og dermed opplevd mer fremgang. Samtidig har flere av elevene trent mye direkte på leseferdigheten i tidligere skolegang.

5.2.2 Hensiktsmessig opplæring i og bruk av hjelpemidler

Flere elever i prosjektet valgte bort hjelpemidler selv om de så nytten av dem. Begrunnelsen for dette er blant annet tekniske utfordringer. En elev forteller om utfordringer med programvaren Lingdys. Hver gang programmet skulle tas i bruk måtte skolens IKT-ansvarlig kontaktes. Eleven valgte derfor bort hjelpemiddelet fordi kostanden ved bruk var større enn gevinsten. Det er viktig at elever får praktisk hjelp slik at tekniske problemer ikke forhindrer bruk av et hjelpemiddel som kunne vært hensiktsmessig for deres læring. I dette tilfellet fikk eleven hjelp til å ringe Lingit og problemet ble løst. Tekniske problemer kan føre til at terskelen for å bruke et hensiktsmessig hjelpemiddel blir større, eller at elever i verste fall, unngår å bruke dem.

En annen elev forteller at det tar for lang tid å åpne lydbøkene. Hun påpeker at lydbøkene ikke var til «nok hjelp» ettersom hun erfarte at det tok like lang tid å få dem opp som å lese teksten. Disse erfaringene kan indikere at elevene ikke har fått god nok opplæring i bruken av digitale hjelpemidler eller at skolen ikke har arbeidet tilstrekkelig med at slike hjelpemidler blir effektive og nyttige i læringsarbeidet. Dysleksi er som tidligere nevnt en «vedvarende forstyrrelse» (Høien & Lundberg, 2012). Det er derfor viktig at elevene læres opp i kompensatoriske hjelpemidler som kan veie opp for eller utjevne vanskene. Dette er spesielt viktig for elever på videregående der lesing er en sentral kilde for læring. Uten hjelpemidlene kan vanskene forplante seg i alle fag (Statped, 2021b). Dessverre erfarer Bredtvet kompetansesenter at pedagoger har lite kunnskap rundt bruken av disse hjelpemidlene. De uttrykker bekymring for at pedagoger ikke har god nok kompetanse for å hjelpe elevene på dette området (Berrum et al., 2007).

Det er skolen som har ansvaret for opplæringen i digitale hjelpemidler for elever med dysleksi og de skal følge opp elevene i bruken av disse (Statped, 2021b). At en skole er god på dette er til eksempel ett av kriteriene for å bli og være en dysleksivennlig skole (Dysleksi Norge, 2021c). Begge spesialpedagogene i prosjektet påpeker viktigheten av opplæring i bruken av hjelpemidler. Den ene spesialpedagogen sier elevene får opplæring i CD-ord på lese- og studiekurset, samt at skolen har utviklet introduksjonsvideoer om CD-ord som skal være til hjelp for elevene. Disse videoene ligger på skolens læringsplattform og er tilgjengelig for alle elever. I tillegg til opplæring i bruken av hjelpemidler oppfordrer begge spesialpedagogene elevene til å ta kontakt dersom de har utfordringer tilknyttet hjelpemidlene. Hjelp til å ringe Lingit som nevnt tidligere er et eksempel på dette.

Til tross for at begge skolene vektlegger opplæring i bruk av digitale hjelpemidler virker det ikke å være tilstrekkelig. Noen elever unnlater å bruke dem. Mens den ene spesialpedagogen sier at skolen skulle ha vært flinkere å følge opp elevene, for eksempel etter lese- og studiekurset, sier den andre spesialpedagogen at hun planlegger oppstart

av bedre opplæring i hjelpemidler. Sistnevnte sier hun tror effektiv bruk av hjelpemidler er viktig for elevenes motivasjon. I og med at begge spesialpedagogene peker på at de kunne gjort mer innenfor dette området, kan det virke som at også de ser at dagens praksis har et forbedringspotensial.

5.2.3 Å bli tatt ut i mindre grupper

En av spesialpedagogene forteller at på hennes skole er det ikke vanlig at elever med dysleksi blir tatt med ut i mindre grupper. Hun forteller også at en del elever som tidligere har blitt tatt ut av klassefelleskapet blir nå glad for å delta i ordinær undervisning. Mens flere av elevene i mitt prosjekt er opptatt av å ikke være annerledes og bli «tatt ut», uttrykker den ene eleven at hun gjerne kunne tenkt seg opplæring i mindre grupper. Hun sier at tilretteleggingen hun får nå er både «verre og bedre på samme tid». Hun forteller at tilretteleggingen på ungdomsskolen, der hun ble tatt med ut i mindre grupper, fungerte veldig bra. Der arbeidet de mer grundig med lærestoffet eller foretok forenklinger. Samtidig påpeker hun at elevene får jobbe mer selvstendig på videregående, men at dette ikke alltid er like lett. Det kan virke som at denne eleven selv ikke opplever at læringsutbytte av den ordinære undervisningen er optimal, og at hun har behov for mer tilrettelegging. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Dette kan også gjelde elever med dysleksi.

Forskning viser imidlertid at prosentandelen elever som mottar spesialundervisning faller kraftig fra 10. trinn til videregående skole. I snitt mottar 10,8 prosent spesialundervisning på 10. trinn mot 2,5 prosent i videregående opplæring (Nordahl, 2018). Det kan bety at en del elever med dysleksi får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen med riktig tilrettelegging. Forskere oppgir flere mulige årsaker til denne nedgangen. Den ene forklaringen kan ligge i at elevene etter fylte 15 år selv kan velge om de vil motta tilbudet om spesialundervisning. Det kan bety at flere takker nei. En annen forklaring kan være at det er færre elever i klassene i videregående sammenlignet med ungdomsskolen. Dette gjelder spesielt for yrkesfag hvor omfanget av spesialundervisningen er vesentlig større enn i de studiespesialiserende retningene. Mindre grupper vil gi større rom for individuell tilpasning (Mathiesen & Vedøy, 2012). Noen forskere mener at elever med dysleksi har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning mens andre påpeker at en effektiv tilpasset undervisning for elever med dysleksi bør være i rolige omgivelser, gjerne som konsentrert, periodisk en til en undervisning med en kvalifisert lærer (Helland, 2019). Forskning spriker også vedrørende hvilken organisering av undervisningen som gir det beste sosiale og faglige utbytte for elever med tilretteleggings behov (Wendelborg, 2014).

Alle elever med dysleksi er ulike og har derfor ulike behov for tilrettelegging (Lyster, 2019). Mens fire av fem elever i mitt prosjekt føler de får utbytte av å være i ordinær undervisningen med enkle tilpasninger, uttrykker den ene eleven behov for mer tilrettelegging som er bedre tilpasset hennes forutsetninger. Mens det for noen elever er positivt å følge ordinær undervisning kan det for andre være utfordrende. For eleven som savnet mindre gruppeaktiviteter fra ungdomsskolen kan det være positivt for det faglige læringsutbytte å få videreført dette tiltaket også på videregående. Samtidig kan det å bli tatt ut av klassefelleskapet være negativt for det sosiale. I dette tilfelle tenker jeg det kan være lurt å snakke med eleven hva hun selv ønsker. Elevene har rett på elevmedvirkning og skal involveres i saker som angår dem (FNs barnekonvensjon, 1990; Opplæringsloven, 1998, §1-1).

5.2.4 Å bli tilbudt hjelp versus å oppsøke hjelp

En av spesialpedagogene sier at hun bruker å fortelle elevene at de må si tydelig ifra og minne lærerne på deres tilretteleggingsbehov. Dette kan tolkes som om spesialpedagogen prøver å lære elevene til å stå opp for seg selv og ta ansvar for egne liv. Som tidligere nevnt er dysleksi en vedvarende diagnose (Høien & Lundberg, 2012; Snowling, 2014), noe som betyr at elevene alltid vil ha utfordringer knyttet til skriftspråket. I formålsparagrafen uttrykkes det at «elevane og læringane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). På den måten kan det virke som at spesialpedagogen prøver å lære elevene til å ta ansvar, slik at de også vet hvordan de skal be om tilrettelegging i fremtiden. Selvstendighet, evne og mot til å ta egne valg læres ikke gjennom teoretiske forklaringer, men må øves opp gjennom praksis (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Samtidig påpeker forskere at det er viktig at lesesvake får mulighet til å ta ansvar for egen læring. Opplæringen bør legges opp på en måte som fremmer selvstendighet i læringsprosessen (Høien & Lundberg, 2012).

To av elevene forteller derimot at de skulle ønske at lærerne var «litt mer på» slik at de selv ikke måtte oppsøke dem i forhold til tilrettelegging. Den ene eleven presiserer at hun føler det er «kjipt» å være den som må gå til læreren og spørre om hjelp. Hun uttrykker at hun ikke vil være til bry. Videre forteller eleven at det å be om tilrettelegging kan oppfattes som at det er noe feil med dem, noe som kan føre til at de unngår å spørre om hjelp. En av årsakene til at elevene kan oppleve det «kjipt» å spørre om hjelp er at det finnes en del misforståelser rundt diagnosen, som for eksempel at elever med dysleksi har lav intelligens, er late eller gir lav innsats. Slik kan elever med dysleksi holde problemene sine skjult eller la være å spørre om hjelp fordi de føler et stigma eller skam knyttet til diagnosen (Nalavany et al., 2015). Elevenes utfordringer knyttet til diagnosen dysleksi finnes gjennom hele skoleløpet og forsvinner ikke i overgangen til videregående opplæring. Det er derfor viktig at tilretteleggingen forsetter (Yngve et al., 2021).

Begge spesialpedagogene i mitt prosjekt uttrykte at det er viktig at elevene blir sett, lyttet til og blir tatt på alvor. Den ene spesialpedagogen forteller videre viktigheten av å gjøre noe med det elevene forteller, altså ha "handlingskompetanse" til å gjennomføre det eleven etterspør. Thrana (2008) sier at i begrepet medvirkning ligger både det å få informasjon, bli lyttet til, ha innflytelse, aktiv deltakelse og medbestemmelse. Begrepet omfatter altså mer enn å bare bli lyttet til, slik som spesialpedagogen påpeker. Elevene skal ha innflytelse, bli involvert og få bestemme i forhold som angår dem (FNs barnekonvensjon, 1990; Thrana, 2008). På den måten skal lærerne gjøre noe med det elevene forteller og ikke bare lytte.

5.2.5 Lærernes kompetanse og god informasjonsflyt

Et av kriteriene for å bli sertifisert som dysleksivennlig skole at alle lærere ved skolen skal ha kompetanse i tilpasset undervisning for elever med lese- og skrivevansker (Dysleksi Norge, 2021c). Det er altså ikke bare elevene som trenger informasjon slik at de kan medvirke. Lærerne trenger også informasjon og kompetanse om dysleksi for å på best mulig måte kunne tilpasse opplæringen til denne elevgruppen. To av elevene i mitt prosjekt uttrykte at nåværende skole er flinkere på tilrettelegging enn alle andre skoler de har gått på tidligere. På spørsmål om hva som er bedre, svarer begge at lærerne har mer kunnskap om diagnosen. Bedre eller mer kunnskap blant de ansatte om diagnosen leder trolig til bedre og mer målrettet tilrettelegging.

Den samme spesialpedagogen som sier elevene, må læres opp i å si fra forteller at det finnes en del misforståelser rundt diagnosen. Hun sier at hun arbeider med å skape en forståelse om hva dysleksi er, både blant elever og lærere. Videre sier hun at enkelte lærere har oppfatninger om at elever som er flinke, ikke kan ha dysleksi. Ifølge Dysleksi Norge (2017) er dette er en vanlig myte. Forskning viser derimot at dysleksi er uavhengig av evnenivå (Høien & Lundberg, 2012; Snowling, 2014). Slike oppfatninger kan gjøre at lærerne overser kjennetegn på dysleksi eller tenker at elevene ikke har behov for tilrettelegging, noe som kan være veldig uheldig. Effekten av tiltak rundt elever med dysleksi viser seg å være avhengig av lærere som har god kompetanse på området (Elbaum et al., 2000). Derfor er det viktig at spesialpedagogene arbeider sammen med lærere for å øke skolens samlede kompetanse om diagnosen, slik at de kan tilrettelegge for elevene på best mulig måte. Forskning viser også at elever som opplever å ha støttende lærere viser mer hjelpesøkende atferd (Federici & Skaalvik, 2014). Det å opptre støttende, øker mulighetene for at elever våger å be om hjelp.

Selv om mye fungerer godt og elevene i dette prosjektet i hovedsak er fornøyde, forteller både elevene og den ene spesialpedagogen at tilretteleggingen i ulike fag er læreravhengig. Tilsvarende funn presenteres også i Barneombudets rapport (Barneombudet, 2017). Den ene eleven forteller til eksempel at det ikke er alle lærere som ønsker å lese teksten høyt for henne selv om hun spør. Dette tror hun skyldes at læreren ikke vet at hun har dysleksi. Trolig har informasjonen ikke nådd frem til de involverte lærerne. Overbringning av informasjon blir således en svært viktig funksjon for spesialpedagogen. En av dem sier hun ser seg selv som «elevens talerør», en viktig rolle for å få til god informasjonsflyt, både mellom den enkelte elev og lærerne, men også motsatt. Det vil derfor være viktig for en spesialpedagog å lage gode rutiner som sikrer god informasjonsflyt mellom involverte parter. Studier viser at skolens ressurser og læreres kunnskap er avgjørende for å eliminere potensielle barrierer som kan skape unødvendige hindringer for elevens læring (Pearce et al., 2010; Pino & Mortari, 2014).

5.3 Elevmedvirkning og skolemotivasjon

Både elever og den ene spesialpedagogen sier at elevmedvirkning er viktig for elevenes motivasjon. En elev sier at det blir mer interessant og artig når du selv får være med å bestemme hvordan oppgavene kan utføres. Dette er i tråd med forskning som viser at det er en sammenheng mellom elevmedvirkning og elevenes skolemotivasjon (Danielsen et al., 2007; Ryan & Deci, 2017). Forskning har også vist at elevenes indre motivasjon styrkes dersom elevene får være med å selv bestemme. Interessant og artig, som eleven over beskriver, er to ord som ofte assosieres med indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

“Alle er forskjellige, det er derfor viktig at man selv får være med å bestemme måter å lære på”. Utsagn som dette trekkes frem av tre elever i prosjektet når de skal beskrive fordelene ved elevmedvirkning. Som Lyster (2019) skriver, er elever med dysleksi en heterogen gruppe, noe som betyr at de har ulike utfordringer og dermed ulike behov for tilrettelegging. Dette fremtrer også som tydelig i mitt datamateriale. Den ene spesialpedagogen peker også på at det er elevene selv som «kjenner hvor skoen trykker» og kan sette ord på hva som er utfordrende. En av elevene uttrykker at det er viktig for mestringfølelsen at man får gjøre det på den måten man vet fungerer. Hun knytter elevmedvirkning opp mot mestring som også er en kilde til motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

Flere av elevene trekker frem at de er mer motiverte på videregående enn på ungdomsskolen. En elev sier at årsaken til at motivasjonen har gått opp i videregående

er friheten til å velge utdanningsprogram. Hun uttrykker at det er artigere å gå på skolen når man får velge hva man selv vil gå. En annen elev forteller at hun gleder seg til de to timene i uka hun får være på verksted. Der får elev jobbe mer fritt. To andre elever forteller at de fagene de har fått valgt selv er mer interessante og artige. Både artig og interessant, som tidligere nevnt, er ord som ofte forbindes med opplevelsen av å være indre motivert (Ryan & Deci, 2017). Det kan derfor tolkes at elevmedvirkning kan gjøre elever mer indre motiverte og dermed fremmer lærelyst. Dette samsvarer med Deci og Ryans (2017) motivasjonsteori.

Mitt hovedfokus i denne oppgaven er elevmedvirkning og motivasjon, og intervjuguidene mine var naturligvis preget av det. Likevel nevnte alle intervjupersonene mestring som viktig for motivasjonen. Alle elevene forteller at opplevelsen av å få til oppgaver på skolen eller at det går opp et lys, jamfør å få et «AHA-moment» som den ene eleven kaller det, er viktige kilder til deres skolemotivasjon. De forteller også at det å ikke mestre hemmer motivasjonen. Dette samsvarer med Deci og Ryans teori som uttrykker at opplevd kompetanse er en viktig kilde for å fremme indre motivasjon, vekst og utvikling (Ryan & Deci, 2017).

Den ene spesialpedagogen uttrykker at det er bekymringsfullt at elever med dysleksi ikke opplever mestring i forhold til lesingen. Elever med dysleksi kan lett havne i en ond sirkel. Lesingen kan innebære så stor mental anstrengelse og gi så lite personlig utbytte at det kan føles som at det er bedre å la være. Om elevene unngår å lese får de heller ikke den lesetreningen de trenger. I tillegg er lesing en viktig kilde for læring og derfor kan elevene miste tro på egen læreevne og utvikle en negativ holdning til skolen (Høien & Lundberg, 2012). Den ene eleven forteller at hun gir opp i de teoretiske fagene før hun har begynt. Hun forklarer videre at det er fordi lesingen er slitsom og hun føler seg dum når hun ikke forstår det hun leser. Det kan virke som denne eleven lett havner i denne onde sirkelen, da lesingen gir lite personlig utbytte og opplevelsen av å ikke mestre hemmer motivasjonen for å fortsette lesingen.

En rekke studier viser at elever med lærevansker ofte har store utfordringer med hensyn til motivasjon (Lyster, 2019). Derimot viser forskning at det er ikke en kausal sammenheng mellom dårlig motivasjon og lærevansker. Miljøet rundt har mye å si for utviklingen av motivasjonen (Burden, 2008). Begge spesialpedagogene trekker frem kompensatoriske hjelpemidler som viktig for elevenes motivasjon. Den ene eleven og den ene spesialpedagogen trekker begge frem følelsen av å ligge bak de andre som hemmende for motivasjonen. Ved å ta i bruk hjelpemidler kan elevene oppleve at de kompenserer for vanskene sine. På den måten kan de oppleve kompetanse, noe som igjen øker sannsynligheten for lærelyst. Sætre (2009) understreker også viktigheten med kompensatoriske hjelpemidler som nyttige for elever med dysleksi for å øke sannsynligheten for mestringsopplevelse. Tre av elevene forteller om utfordringer knyttet til tekstoppgaver i matematikk. Tidligere studier viser at tekstoppgaver kan være utfordrende med de som har vansker knyttet til språket (Van de Walle et al., 2015). En av elevene forteller derimot at hun kompenserer på tekstoppgavene ved å få læreren til å lese teksten for henne. På den måten lykkes hun med oppgavene og opplever kompetanse, som trolig fremmer hennes indre motivasjon.

5.4 Elevenes skolemotivasjon uttrykt som en mengde

Alle elevene bruker et språk som uttrykker skolemotivasjon som en følelse av mengde. De sier for eksempel at motivasjonen gikk opp og ned, den ble i gitte situasjoner høyere, den var midt på treet og den var lik null. Noen beskriver at motivasjonen var dårlig, grei

og okei. Det brukes også uttrykk som indikerer at motivasjonen er noe som kommer og går, avhengig av ytre omstendigheter. Eksempler på dette er eleven som forteller at motivasjonen gikk opp når hun fikk karakterer eller eleven som forteller at motivasjonen gikk litt ned når hun forsto at høye karakterer ikke var viktig for å komme inn på videre studier. Deci og Ryan skriver at de, i motsetning til mange andre motivasjonsteoretikere, primært ikke er opptatt av mengde motivasjon, men av motivasjonens kvalitet. De hevder at kvaliteten, eller typen, motivasjon er langt viktigere enn den totale mengden motivasjon for kreativ problemløsning og læring (Deci & Ryan, 2008). Jeg vil etterpå komme inn på ulike typer motivasjon som jeg ser i mitt datamateriale, men velger likevel å omtale dette ettersom motivasjon som mengde er en følelse elevene hyppig nevner. Deci og Ryan har en klar oppfattelse av at noen typer motivasjon er bedre enn andre typer for læring, trivsel og vekst (Ryan & Deci, 2017). Det får meg til å tenke på at som spesialpedagog og lærer, er det viktig å få bedre tak på hva som ligger «bak» slike beskrivelser av motivasjonen. Ved å få bedre forståelse for hva som påvirker at motivasjonen går opp eller ned, føles som bra eller dårlig, vil vi trolig bedre kunne forstå hva som fremmer og hemmer ulike motivasjonsfølelser. Det som er helt tydelig er at autonomi i form av å kunne velge program i videregående skole bidrar til en følelse av bedre eller høyere motivasjon ifølge elevene i dette prosjektet.

5.5 Ulike typer motivasjon

I mitt datamateriale ser jeg eksempler på ulike typer motivasjon i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Elevene beskriver følelser av ulike typer for motivasjon for læring og det blir tydelig for meg at flere av typene på kontinuumet flyter over i hverandre og opererer sammen og/eller hver for seg. Som jeg skrev i teoridelen, er selvbestemmelsesteorien om internalisering og typer regulering videreutviklet. Den opprinnelige differensieringen mellom indre og ytre motivasjon har utviklet seg til et fokus på autonome versus kontrollerte former for motivasjon (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2017). Jeg ønsker derfor å diskutere intervjupersonenes opplevelser av autonom og kontrollert motivasjon i lys av mitt datamateriale, der elevmedvirkning inngår som et viktig element.

5.5.1 Autonome former for motivasjon

Alle de fem elevene forteller at de opplever et eller flere fag som interessante og artige selv om det varierer fra elev til elev hvor hyppig disse begrepene brukes i intervjuet. Når læringsarbeidet er artig og interessant er eleven indre motivert, det vil si indre regulert. Indre regulert innebærer at tilfredstillelsen og gleden ligger i selve aktiviteten, som en drivkraft bak handlingen. Dette er den beste typen motivasjon når målet er læring ifølge Ryan og Deci (2017). De fem elevene kan fortelle at fagene de selv har valgt er mer interessante og artigere enn de fagene som de ikke selv har valgt. Dette tyder på at elevmedvirkning fremmer den indre motivasjonen. Den ene eleven uttrykker også at de praktiske fagene hun selv har valgt er «kjempartig» fordi det var ikke så mye lesing og skriving.

Fire av fem elever uttrykker at de gjør skolearbeid fordi de synes skole har en nytteverdi i forhold til videre skolegang og arbeidsliv. I følge Deci og Ryan kan dette knyttes til identifisert regulering som sammen med indre motivasjon og integrerte regulering utgjør autonom motivasjon. Identifisert regulering assosieres med følelse av nytte og relevans. Eleven har akseptert aktivitetene som personlig viktig og nyttig, noe som gjerne fører til at de legger ned mer innsats i læringsaktivitetene (Ryan & Deci, 2017). En av elevene sier at "Norskfaget er både vanskelig og kjedelig", men et fag man får bruk for. På den måten sier hun drivkraften for å jobbe med faget er opplevelse av nytte. En elev forteller

at hun er mye mer interessert i å lære på videregående fordi de lærer noe de «får bruk for». I dette utsagnet sees spor både av indre motivasjon (interesse) og identifisering (bruk for), og kan forstås som integrert regulering på Deci og Ryans kontinuum (2009). Begge typene betraktes som autonom motivasjon, og fremmes gjennom autonomistøtte (Deci & Ryan, 2008).

5.5.2 Kontrollerte former for motivasjon

Ytre regulering og introjeksjon er kontrollerte typer for motivasjon (Deci & Ryan, 2009). Flere elever beskriver ulike former for press forbundet med å være elev i videregående skole. Mens noen forteller om press fra seg selv forteller andre om press fra medelever og samfunnet. Presset noen legger på seg selv handler i hovedsak om å prestere i form av greie karakterer og fremtidig jobb, men også om å lykkes sosialt. En elev forteller at hun synes det er krevende å skulle prestere både faglig og sosialt. Hun føler at hun selv må velge en av dem. Dette samsvarer med elevene i Barneombudets rapport som forteller om en tøff skolehverdag. De føler de må jobbe hardere enn sine medelever og at dette ofte går på bekostning av sosialt liv med venner (Barneombudet, 2017).

Presset fra samfunnet kommer også til syne. En elev snakker om at hun føler på et "jag" i forhold til at innsatsen hun legger ned i skolearbeid burde ha ført til bedre resultater. En annen snakker om samfunnets forventning om å fullføre videregående skole. Å føle på dette presset kan knyttes til det som Deci og Ryan (2009) kaller for introjeksjon. Det baserer seg på at elevene har en følelse av at de må opptre på en bestemt måte ut fra egne og andres forventninger. Det kan også handle om at de vil vise ovenfor seg selv eller andre at en er gode nok. Introjeksjon som drivkraft til handling handler også om å være redde for å skuffe seg selv eller andre slik at de kan få en følelse av å være betydningsløse (Ryan & Deci, 2017).

Alle elevene i mitt prosjekt uttrykker at de gjør skolearbeid for å fullføre videregående, få seg en utdanning eller sikre seg en fremtidig jobb. Den ene eleven sier at motivasjonen hennes for å sitte den ekstra timen med skolearbeid, selv om det ikke er like artig, er fordi "det blir enklere å komme inn på det jeg har lyst å komme inn på senere". Denne typen motivasjon kan tolkes som ytre regulering.

To av elevene knytter betydningen av karakterer opp mot deres motivasjon. Den ene eleven forteller at hennes motivasjon «gikk egentlig ganske mye opp» når de fikk karakterkortet. En annen elev forteller at hun motiverer seg selv til å gjøre lekser gjennom belønning i form av spilletid. Disse uttalelsene kan assosieres med ytre regulering som er den typen motivasjon som ligger lengst fra den indre. Ytre regulering handler om å gjøre aktiviteter for å oppnå belønning eller for å unngå straff. Under kontrollert motivasjon ligger ikke gleden og tilfredstillelsen i selve skoleaktiviteten slik som ved indre motivasjon, men utenfor aktiviteten hvor drivkraften er å unngå straff eller oppnå fremtidig gevinst (Deci & Ryan, 2000).

5.5.3 Mangel på motivasjon

To av elevene forteller at det ikke alltid har en hensikt å arbeide med skolearbeid. Den ene forteller at når hun får 15 minutter til å lese en tekst har det ingen hensikt å begynne og lese. Hun sier videre at det hjelper lite å arbeide hardt fordi hun får det ikke til uansett hvor mye hun prøver. Den andre eleven uttrykker at hun i teoretiske fag gir opp før hun har begynt. Dette kan indikere mangel på motivasjon, noe Ryan og Deci (2017) betegner som amotivasjon. Både amotivasjon og kontrollerte former for motivasjon er uheldige for elevenes læring og utvikling da elevene bruker en form for straff eller belønning for å gjennomføre skoleoppgavene. Det er derfor viktig med lærere

som er autonomistøttende, lytter aktivt og tar elevenes initiativ og spørsmål på alvor (Jang et al., 2012). Dette vil både gi næring til elevenes indre motivasjon samt bidra til en følelse hos elevene der de tar ansvar for egen læring (Thuen, 2007) og blir selvstendige (Skaalvik & Skaalvik, 2020).

5.6 Intervju som metodisk tilnærming

I løpet av masterprosjektet har jeg vært nødt til å gjøre mange metodiske overveielser. En av dem var å sikre intervjupersonenes anonymitet. Jeg valgte å inkludere elever og spesialpedagoger fra samme skoler. Dette har både fordeler og ulemper. Fordelen er at jeg kan sammenligne elevenes og spesialpedagogenes perspektiver på tilrettelegging og elevmedvirkning. Ulempen er å sikre anonymitet ettersom de tilhører samme nettverk (Thagaard, 2018). For å anonymisere elevene og spesialpedagogene har jeg valgt å benevne alle elever som «elev» uten å bruke fiktive navn eller skille mellom bakgrunns karakteristika som kjønn, alder og utdanningsprogram selv om det kunne gitt flere nyanser i presentasjon av funn. Heller ikke spesialpedagogene skilles fra hverandre med unntak fra sitat knyttet til lese- og studiekurset.

Hvilke konsekvenser intervjusituasjonen kunne ha for elevene og spesialpedagogene som deltok var også noe jeg overveide og reflekterte over før jeg bestemte meg for problemsstilling. Å ha diagnosen dysleksi kan for noen oppleves sårt. Forskning viser at mange ikke opplever å ha blitt lyttet til (Barneombudet, 2017) og det å delta i et masterprosjekt kan oppleves opprivende. Elevene kan for eksempel ha mange dårlige skoleerfaringer eller et anstrengt forhold til egen dysleksidiagnose. På den andre siden kan det å få muligheten til å fortelle til noen som er interessert og lytter, oppleves positivt. Både elevene og spesialpedagogene kan føle at de bidrar med noen viktig ved å dele sine erfaringer. Ved å være bevisst min væremåte og mine valg av ord, kunne jeg anerkjenne elevenes og spesialpedagogenes tanker og følelser og derigjennom gi dem verdi.

En tredje overveielse jeg opplevde var hvorvidt jeg skulle følge opp nye spor eller holde meg konsekvent til intervjuguiden i intervjusituasjonen. Å følge opp nye spor opplevde jeg som krevende. Jeg visste ikke hvor det bar. Noen av elevene snakket mye om tidligere skolegang. Det ble utfordrende for meg hvorvidt jeg skulle følge disse sporene da fokuset i oppgaven var elevenes medvirkning i videregående skole. Samtidig kunne deres tidligere opplevelse og erfaringer av tilrettelegginger, medvirkning og motivasjon belyse deres opplevelser av dette nå. Jeg følte jeg måtte holde en balanse mellom å bruke tid på tidligere og mer nye erfaringer.

Under selve intervjuet, vurderte jeg også mulige konsekvenser intervjusituasjonen kunne ha for de som deltok. Her var jeg spesielt bevisst det asymmetriske forholdet mellom meg og intervjupersonene (Vähäsantanen & Saarinen, 2012). Jeg måtte på best mulig måte ikke presse intervjupersonene til å dele noe de ikke ønsket. Jeg presiserte derfor i starten av intervjuet at dersom det er noen spørsmål de ikke ønsker å besvare, går vi videre i samtalen.

En fjerde metodisk overveielse var i forhold til analysen. Jeg var usikker på hvor kritisk jeg kunne analysere transkripsjonene mine. Som jeg var inne på tidligere brukte jeg min for forståelse og mitt faglige ståsted når jeg gjennomførte analysene og tolket intervjuene (Berger, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten kan mine fortolkninger oppleves som fremmed for intervjupersonenes forståelse av sin egen situasjon. Dette er ikke enkelt. Denne spenningen mellom streben etter å skape gyldig og troverdig kunnskap og det å være etisk forsvarlig, kan være et vanskelig etisk dilemma. Som

forsker ønsker man god kvalitet på kunnskapen man produserer der man ønsker detaljerte og fylldige svar. Samtidig er det viktig å ikke gå for langt. Uansett hvor lyst jeg har til å publisere noe jeg mener er viktig, må det alltid være elevens og spesialpedagogens beste og dens rettigheter til personvern som står i fokus og får førsteprioritet. I denne oppgaven kunne det vært fristende å skille mellom funn relatert til kjønn, utdanningsprogram og skole. Hensynet til intervjupersonens anonymitet var viktigere.

6 Avslutning og veien videre

Som en avslutning på denne masteroppgaven vil jeg prøve å samle trådene for å svare på min problemsstilling og skissere noen tanker for veien videre. Problemstillingen «Hvordan opplever elever med dysleksi i videregående skole å få medvirke i opplæringen og hvordan påvirker dette deres skolemotivasjon?» har vært styrende for prosjektet. Datamaterialet ble utviklet gjennom semistrukturerte intervjuer med fem elever og to spesialpedagoger. Elevene har diagnosen dysleksi og spesialpedagogene hadde ansvaret for å tilrettelegge opplæringen til disse fem elevene som gikk på to videregående skoler.

6.1 Oppsummering av problemstillingen og forskningsspørsmålene

For å utforske problemstillingen utarbeidet jeg fem forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet omhandler medvirkning i opplæringen. Alle de fem elevene uttrykte at de hadde fått medvirke i tilretteleggingen i videregående opplæring. Dette skjedde i samarbeid med rådgiver, lærere eller spesialpedagog. Begge skolene benyttet et tilretteleggingskjema som utfylles ved skolestart. Gjennom utfylling av dette skjemaet får elevene være med å bestemme hvilken tilrettelegging de ønsker.

Hvilken tilrettelegging elevene får tilbud om er mitt andre forskningsspørsmål. Elevene forteller at de hadde fått tilbud om ulike lese- og skriveverktøy, lydbøker, fritak i fag samt tilrettelegging i vurderingssituasjoner. Spesialpedagogene supplerer med systemforankret kartlegging, opplæring i digitale hjelpemidler og introduksjonsvideoer til CD-ord. I tillegg får elevene på den dysleksivennlige skolen et 12 timers lese- og studiekurs. Elevene uttrykker at de er fornøyde med tilretteleggingen og at nåværende skole har mer kunnskap om dysleksi sammenlignet med tidligere skoler. Selv om elevene var fornøyde viser datamaterialet at det er rom for forbedringer. Flere av elevene velger å ikke bruke hjelpemidlene til tross for at de ser nytten av dem på grunn av tekniske problemer og egen manglende kompetanse. I tillegg opplever både elever og spesialpedagoger at tilretteleggingen er læreravhengig, og at dette kan skyldes både ulikt kunnskapsgrunnlag og ulik tilretteleggingskompetanse for elever med dysleksi blant skolens ansatte.

Hvordan spesialpedagogene praktiserer elevmedvirkning for elever med dysleksi er mitt tredje forskningsspørsmål. Spesialpedagogene svarer at dette skjer gjennom dialog med elevene, enten ved at de kaller inn elevene til en samtale eller at elevene selv tar kontakt. Det er samtaler både om behov for tilrettelegging, hjelp og støtte. Den ene spesialpedagogen beskriver seg som elevenes «talsrør» og at hun fungerer som mellomledet mellom lærere og elever. Den andre spesialpedagogen påpeker viktigheten av at skolen har handlingskompetanse slik at elevene føler at de blir tatt på alvor.

Det fjerde forskningsspørsmålet utforsker hvilke typer motivasjon som kommer til syne i elevenes opplevelser. Prosjektet viser at motivasjon er et mangfoldig begrep. Skolearbeid kan være både artig, interessant, og nyttig, men også demotiverende. Flere elever forteller om betydningen av å se nytten av det de lærer. De beskriver dette som viktigheten av å ha "bruk for". De ulike typene motivasjon spiller sammen og glir over i hverandre og kan komme ulikt til uttrykk i ulike fag.

Mitt siste forskningsspørsmål omhandler relasjonen mellom elevmedvirkning og motivasjon. Elevene sier at elevmedvirkning er viktig for deres motivasjon. Elevene sier opplæringen er mer interessant og artig når de selv får være med å bestemme. Medbestemmelse, gjennom å få velge fag eller tema, bidrar til en opplevelse av nytte, også et aspekt ved motivasjon. I tillegg sier elevene at det er viktig med elevmedvirkning fordi elevene er ulike, og har dermed ulike behov. Flere av elevene forteller at de er mer

motiverte på videregående enn de var på ungdomsskolen. En elev sier at årsaken til at motivasjonen har gått opp i videregående er friheten til å velge utdanningsprogram.

For å oppsummere problemsstillingen viser datamaterialet mitt at elever med diagnosen dysleksi som deltok i dette prosjektet har en opplevelse av å få medvirke i tilretteleggingen av egen opplæring, og at elevmedvirkning for dem er viktig for deres skolemotivasjon. Spesialpedagogenes perspektiv støtter i stor grad opp om elevenes opplevelser. Når det er sagt, er det også viktig å understreke at mine funn er basert på et mindre utvalg og kan derfor ikke generaliseres. I beste fall kan funnene ha en overføringsverdi som kan benyttes i å øke forståelsen for betydningen av elevmedvirkning for elever med dysleksi i videregående skole.

6.2 Avsluttende refleksjoner og veien videre

Før jeg avslutter vil jeg dele noen tanker. Det som slår meg i avrundingen av dette prosjektet er viktigheten av å etablere en god dialog med elevene i arbeidet med tilretteleggingen for å få innsikt i deres perspektiv. Det som blir helt tydelig er at elevene er forskjellige og tiltak oppleves svært ulikt. Det som fungerer for en, fungerer ikke for alle. For meg som fremtidig spesialpedagog har det vært lærerikt og nyttig å få presentert dette bildet fra to ulike parters perspektiv. Spesialpedagogene sier de oppmuntrer elever til å si fra, stå på kravene og være frempå. Elevene har nok hørt dette, men noen av dem forteller at de synes det er «kjipt» å må spørre om hjelp. Det er mulig å forstå begge perspektiv. Som spesialpedagog er det mitt ansvar å sikre at elever får tilgang og opplæring i de hjelpemidler som kan lette deres lærings situasjon. Det som også er tydelig, er at skolens samlede kunnskap om diagnosen er til hjelp for elever med dysleksi. Med kunnskap øker trolig handlingskompetansen.

Elevene i mitt prosjekt har ulike type motivasjon for ulike fag. Det viktig at vi internaliserer verdien av arbeidet i skolefagene (Ryan & Deci, 2017). På den måten kan elevene arbeide med skoleoppgaver, til tross for at de ikke opplever dem som artig. Skaalvik og Skaalvik (2015) hevder at type motivasjon i stor grad er et resultat av læringsmiljøet. Det betyr at spesiapedagoger og lærere kan utgjøre en forskjell. Jeg ønsker å være en autonomistøttende lærer.

Denne master hadde elevmedvirkning og motivasjon som fokus. Selv om ikke intervjuguiden hadde konkrete spørsmål om mestring, ble det veldig synlig i analysen av datamaterialet at elevene og spesialpedagogene var opptatte av mestring som en kilde til motivasjon. Elevene forteller også om at elevmedvirkning bidrar til mestring og at mestring bidrar til motivasjon.

Videre forskning på elevmedvirkning og motivasjon for elever med dysleksi i videregående skole ville vært interessant, men da gjerne med flere deltakere slik at flere nyanser kan belyses uten at anonymiteten trues. Jeg har flere funn i mitt datamateriale som kunne vært interessante å løfte fram, men på grunn av mulig gjenkjennbarhet har jeg valgt å la dem ligge. Det kunne for eksempel vært interessant og forsket mer på forskjeller og likheter mellom dysleksivennlige skoler og skoler som ikke er sertifisert som dysleksivennlige. Det kunne også vært interessant å utforske likheter og ulikheter mellom elevene på yrkesfag og studiespesialisering.

Å forske på dette temaet med andre metoder er også en spennende tanke. Jeg kunne for eksempel ha benyttet meg av observasjon. Observasjon kunne gitt meg innblikk i hvordan elevene og lærerne/ spesialpedagogene hadde forholdt seg til hverandre (Thagaard, 2018) og på den måten kunne jeg observert hvordan og hva

spesialpedagogene og lærerne gjør av tilrettelegginger for elevene med dysleksi på videregående skole.

Referanseliste

- Alver, V. (2020). Lærerrummet: Hva betyr elevmedvirkning i fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/larerrummet-hva-betyr-elevmedvirkning-i-fagfornyelsen/>
- Amundsen, M.-L. & Garmannslund, P. E. (2015). Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 3, 16-23.
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Hentet fra <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Ut-en-mal-og-mening.pdf>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Berrum, K., Godøy, O. R., Dysleksiforbundet i Norge & Bredtvet kompetansesenter. (2007). *Leseveilederen: hvordan kan foreldre hjelpe barn som har dysleksi?* (2. utg.). Oslo: Bredtvet kompetansesenter Dysleksiforbundet i Norge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. London: Sage.
- Brøyn, T. & Schultz, J.-H. (2005). *IKT og tilpasset opplæring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feeling and self-worth? A review and implications for future research. *School of Education and Lifelong Learning*, 14, 188-196.
- Curtis, M. E. & Kruidenier, J. (2005). *A summary of scientifically based research principles. Teaching adults to read*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Danielsen, I., Skaar, K. & Skaalvik, E. M. (2007) Elevundersøkelsen 2007- en analyse av resultatene. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Elevundersokelsen-2007---en-analyse-av-resultatene/>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry* 11(4), 227-268. doi: 10.1207/s15327965pli1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Dysleksi Norge. (2017). Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer.pdf>

- Dysleksi Norge. (2021a). Statistikk ulike lærevansker. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/statistikk-laerevansker/>
- Dysleksi Norge. (2021b). Dysleksi Norge. For alle med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/>
- Dysleksi Norge. (2021c). Dysleksivennlig skole. Kjennetegn ved dysleksivennlige skoler. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/>
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605>
- Elliott, J. & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia Debate*. New York: Cambridge University Press.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consultings Pupils: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/272159575_Consulting_Pupils_What%27s_In_It_For_Schools
- FN -sambandet (1990). Convention on the Rights of the Child [Barnekonvensjonen]. Hentet fra <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Gibson S. & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25(4), 187-193.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and readingdisability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Hafstad, J. (1996). Myten om lese- og skrivevanskene. *Norsk skoleblad*, 13, 24- 26.
- Helland, T. (2014). Et historisk overblikk på dysleksi. Hentet fra <https://psykologisk.no/2014/11/et-historisk-overblikk-pa-dysleksi/>
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Huitt, W. (2011). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Hentet fra <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html>
- Humble, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of Self-Determination Theory's motivation mediation modell in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188.

- Jensen, S. K. (2020). *Fra LK06 til LK20: En sammenlignende analyse av Kunnskapsløftets overordnede læreplantelekster (masteroppgave)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Joffe, V. L., Rixon, L. & Hulme, C. (2019). Improving storytelling and vocabulary in secondary school students with language disorder: a randomized controlled trial. *International learning of communication disorders*, 54(4), 656-672.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T. & Torgensen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide*. Washington, D.C: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Hentet fra <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.
- Klein, R. (2003). *We Want Our Say: Children as Active Participants in Their Education*. Stoke: Trentham Books.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (3.utg.)*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Forskrift til opplæringsloven (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Elever med dysleksi kan få fritak i fremmedspråk (Nr 49- 17) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/dysleksi/id2548461/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lidström, H., Hemmingsson, H. & Ekbladh, E. (2020). Individual Adjustment Needs for Students in Regular Upper Secondary School. *Scandinavian journal of educational research*, 64(4), 589-600 DOI: 10.1080/00313831.2019.1595714.
- Lindset, M., Rismark, M. & Lyngsnes, K. (2016). Læreres møte med elever i yrkesopplæringsens fellesfag. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 10(2), 45-59.
- Lingit AS. (2021). Lingdys og Textpilot. Lese- og skrive støtte for deg med dysleksi. Hentet fra <https://lingit.no/produkter/>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Lyster, S. A H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker (2.utg.)*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Mathiesen, I. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Rapport IRIS – 2012/017. Stavanger: IRIS.
- Morgan, P.L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165- 183.

- Nalavany, B. A., Carawan, L. W. & Sauber, S. (2015). Adults with Dyslexia, an Invisible Disability: The Mediational Role of Concealment on Perceived Family Support and Self- Esteem. *The British Journal of Soscial Work*, 45(2), 568-586.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (Red.) (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2021a). Samtykke og andre behandlingsgrunnlag. Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-iforskning/hva-er-personopplysninger>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2021b). Hva er personopplysninger? Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-iforskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Opplæringsloven. (1998, 2. februar). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998- 07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pearce, M., Gray, J. & Campbell-Evans, G. (2010). Challenges of the secondary school context for inclusive teaching. *Issues in Educational Research*, 20, 294-313.
- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders. A neuropsychological framework*. New York: The Guilford Press.
- Pino, M. & Mortari, L. (2014). The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis. *Dysleksia*, 20, 246-396. <https://doi.org/10.1002/dys.1484>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i Lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci. E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-beeing. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of school motivation* (s.171-196). New York: Routledge.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self- Determination Theory*. New York: The Guilford Press.
- Shaywitz, S. E., Morris, R. & Shaywitz, B. A. (2008). The Education og Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual review og psychology*, 59, 451-475.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). London: Sage.

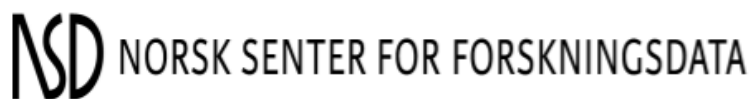
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, C. (2020). Noen pedagogiske prinsipper for opplæring til selvstendighet. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet. Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 77- 91). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Snowling, M. J. (2014). Dyslexia: A language learning impairment. *Journal of the British Academy*, 2, 23-58. <https://doi.org/10.5871/jba/002.043>
- Solem, C. (2015). *Dysleksivennlig skole - et praksisrettet perspektiv*. Oslo: Flisa Trykkeri.
- Statped (Statlig spesialpedagogisk senter). (2020). Hva er dysleksi? Hentet fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/hva-er-dysleksi/>
- Statped (Statlig spesialpedagogisk senter). (2021a). Lese- og skrivevansker. Hentet fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker2/>
- Statped (Statlig spesialpedagogisk senter). (2021b). Tilrettelegging ved lese- og skrivevansker. Hentet fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker--i-videregaende-skole/>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Ubehaget i den dialogiske kulturen. Om misforståelser og bommerter i forskningsprosessen. I A. Reinertsen & A. M. Otterstad (Red.), *Metodefest og øyeblikksrealisme* (s. 374- 385). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse* (Doktoravhandling). Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrana, M. T. (2008). *Vil jeg bestemme? Om barn og ungdoms medvirkning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thuen, E. (2007). *Learning environment, students coping styles and behavioural problems*. Bergen: Allkopi.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitativ forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*, (s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I. J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekt med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 11- 34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

- Utdanningsdirektoratet. (2013). Temaene i elevundersøkelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. Muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utvær, B.K. & Haugan, G. (2016). The Academic Motivation Scale – dimensionality, construct validity and reliability among vocational students. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(2), 17-45.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2015). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally* (9. utg.). Essex: Pearson Education Limited.
- VITec. (2021). En oversikt over CD- ords lese- og skrivefunksjoner. Hentet fra <https://www.vitec-mv.com/no/produkter/cd-ord/funksjoner-i-cd-ord/>
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research* 13(5), 493-510.
- Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M. & Buland, T. (2020). Elevundersøkelsen 2019- hovedrapporten. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/elevundersokelsen-2019---rapport-c.pdf>
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole. Veien ut av jevnaldersmiljøet. I Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (Red). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 35- 56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi* (4. utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Yngve, M., Lidström, H., Ekbladh, E., & Hemmingsson, H. (2019). Which students need accommodations the most, and to what extent are their needs met by regular upper secondary school? A cross-sectional study among students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 327-341. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966>

Vedlegg 1. Godkjennelse fra NSD

19.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevers medvirkning og motivasjon i videregående skole

Referansenummer

319003

Registrert

20.01.2021 av Hanne Therese Utvær - hannetu@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eli Raanes, eli.raanes@ntnu.no, tlf: 48178803

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hanne Therese Utvær, hanne-therese96@hotmail.com, tlf: 40612322

Prosjektperiode

01.01.2021 - 31.12.2021

Status

19.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

19.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 19.2.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

NSD minner om at utvalg 2 har taushetsplikt, og dermed ikke kan uttale seg på en måte som gjør enkeltelever identifiserbare. Vi anbefaler at deltakerne i forkant minnes om taushetsplikten, og at de oppfordres til å omtale sine erfaringer generelt, uten at disse kan spores tilbake til enkeltpersoner.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra deltakerne til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at deltakerne får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen som deltakerne vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge deltakerne kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6006e969-be67-4afc-861e-eb3b06666a1c>

2/3

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (elever)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Medvirkning og motivasjon i videregående skole»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å beskrive elevers opplevelse og erfaringer med medvirkning og motivasjon i videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Hanne Therese Utvær. Jeg har studert grunnskolelærerutdanning for 1-7. trinn ved NTNU, og er nå masterstudent i spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring. Formålet med mitt masterprosjekt er å innhente kunnskaper om hvordan elever med dysleksi opplever å få medvirke i sin skolehverdag, hvilken tilrettelegging de får og hvordan dette kan påvirke deres skolemotivasjon.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt i pedagogikk og livslang læring ved NTNU Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg kontakter deg om deltakelse i denne studien på grunnlag av at du har dysleksi og er elev i videregående skole. Jeg er interessert i dine erfaringer om tilrettelegging, medvirkning og motivasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil gjennomføres av prosjektleder, sannsynligvis i månedsskifte februar/mars. Datamaterialet vil registeres i form av notater og lydopptaker. Intervjuets varighet vil variere, men kan være mellom 20- 60 min. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deg som deltaker. Spørsmålene handler om dine tanker og erfaringer knyttet til elevmedvirkning, tilrettelegging og motivasjon i videregående skole.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Alle opplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det betyr at intervjuet på ingen måte vil kunne spores tilbake til deg eller skolen. Lydopptakene vil bli transkribert (skrevet ned) og deretter brukes i analyser. I transkripsjonene og i masteroppgaven vil det bli brukt fiktive (oppdiktede) navn. Det er kun jeg og mine veiledere som har tilgang til transkripsjonene.

Informasjon som er viktig for min masteroppgave, er dine tanker og erfaringer om tilrettelegging, medvirkning og motivasjon. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2021, men senest 31. desember 2021. Når masteroppgaven er ferdigstilt, blir alt datamaterialet (lydopptak, transkripsjoner og notater) slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Hanne Therese Utvær

Eli Raanes

Masterstudent

Hovedveileder

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Institutt for lærerutdanning

Mobil:

Mobil:

E-post:

E-post:

- Vårt personvernombud: Personvernombud NTNU, Thomas Helgesen, , mobil:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eli Raanes
veileder

Hanne Therese Utvær
Masterstudent/prosjektleder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *medvirkning og motivasjon i videregående skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato) (elever under 16 år, trenger samtykke av foreldre)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Medvirkning og motivasjon i videregående skole»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å beskrive både elever og spesialpedagogers erfaringer med tilrettelegging, medvirkning og motivasjon i videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Hanne Therese Utvær. Jeg har studert grunnskolelærerutdanning for 1-7. trinn ved NTNU, og er nå masterstudent i spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring. Formålet med mitt masterprosjekt er å innhente kunnskaper om hvilke erfaringer spesialpedagoger i videregående skole har med tilrettelegging av undervisningen for elever med dysleksi, samt hvordan det legges til rette for elevmedvirkningen i opplæringen. Jeg trenger derfor noen spesialpedagoger som arbeider med tilrettelegging for elever med dysleksi.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt i pedagogikk og livslang læring ved NTNU Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg kontakter deg om deltakelse i denne studien på grunnlag av at du er spesialpedagog i videregående skole og arbeider med tilrettelegging for elever med dysleksi.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil gjennomføres av prosjektleder, sannsynligvis i månedsskifte februar/mars. Datamaterialet vil registeres i form av notater og lydopptaker. Intervjuets varighet vil variere, men kan vare mellom ca. 30- 60 min. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deg som deltaker. Spørsmålene handler om dine tanker og erfaringer knyttet til elevmedvirkning, tilrettelegging og motivasjon i videregående skole.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Alle opplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det betyr at intervjuet på ingen måte vil kunne spores tilbake til deg eller skolen. Lydopptakene vil bli transkribert og deretter brukes i analyser. I transkripsjonene og i masteroppgaven vil det bli brukt fiktive navn. Det er kun meg og mine veiledere som har tilgang til transkripsjonene.

Informasjonen som regnes som viktig for min masteroppgave, er dine tanker og erfaringer om tilrettelegging, medvirkning og motivasjon. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2021, men senest 31. desember 2021. Når masteroppgaven er ferdigstilt, blir alt datamaterialet (lydopptak, transkripsjoner og notater) slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Hanne Therese Utvær

Eli Raanes

Masterstudent

Hovedveileder

Institutt for pedagogikk og livslanglæring

Institutt for lærerutdanning

Mobil:

Mobil:

E-post:

E-post:

- Vårt personvernombud: Personvernombud NTNU, Thomas Helgesen, , mobil:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eli Raanes
veileder

Hanne Therese Utvær
Masterstudent/prosjektleder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *elevs medvirkning og motivasjon i videregående skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4. Intervjuguide (elever)

Intervjuguide (elev)

Innledningsvis vil jeg påpeke:

- Undersøkelsens formål
- Lydopptaker
- Hvis det er spørsmål du ikke ønsker å svare på er det helt greit, da forsetter vi bare intervjuet. Det er kun jeg som får vite hva du svarer, ingen lærere har tilgang til dette.
- Jeg kommer til å stille deg noen spørsmål så fint om du svarer så utfyllende som du klarer. Det er ingen svar som er feil eller riktige.

Innledende spørsmål: (bakgrunnsopplysninger)

- Kan du fortelle litt om deg selv? (alder, trinn, studieretning)
- Når fikk du diagnosen dysleksi?
- Har du mottatt spesialundervisning? (før/nå, IOP)

Introduksjonsspørsmål (spontane beskrivelser)

- Kan du fortelle litt om hvordan det er å være elev på videregående skole med dysleksi?

Tema 1: Motivasjon

- Kan du beskrive din motivasjon for skole? (fremmer/hemmer)
- Kan du gi et eksempel på en situasjon der du følte deg motivert for å gjennomføre en skoleoppgave? (hvorfor)
- Hvorfor gjør du skolearbeid? (nyttig, interessant, press, fremtidig gevinst?)
- Hvordan er motivasjonen din i de ulike fagene? (lik/ulik, hvorfor?)

Tema 2: Elevmedvirkning i opplæringen

Tilrettelegging

- Hvilke tilrettelegginger har du fått? (undervisning, lekser, prøver/eksamen, hjelpemidler)
- Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging i videregående skole?
 - o Hvilke ulike tiltak har du fått prøvd ut?
- Hvordan opplever du tilretteleggingen nå i forhold til tidligere skolegang?

- Har du noen eksempler fra tidligere skolegang, som du tenker også kunne relevante tiltak nå i videregående skole?
- Hvilke situasjoner føler du at du lærer best?

Medvirkning:

- Du har kanskje svart på elevundersøkelsen tidligere. Der spør de blant annet om medvirkning. Hva innebærer elevmedvirkning for deg?
- Hvordan har du fått medvirket i tilretteleggingen som gjelder deg? (gi eksempel, ulike fag, kontaktlærer, hjelpemidler)
 - Hvordan opplever du at tiltakene fungerer?
 - Er det andre tiltak du ønsker som kan gjøre skolehverdagen lettere?
- Hva tenker du kan være fordelene/ ulempene med å få være med å bestemme hvilke tilrettelegginger du skal få?

Rettigheter:

- Hvilke rettigheter har du som elev?
- Hvilke rettigheter følger med diagnosen dysleksi?
 - Har du fått informasjon om tilrettelagte prøver og eksamen, lydbøker, fritak fra sidemål, fritak fra 2. fremmedspråk, pc og digitale hjelpemidler som skriveprogram.

Avsluttende spørsmål

- Hvis du skulle ha gitt råd til skolen hvordan de kan tilrettelegge for elevmedvirkning for elever med dysleksi, hva kunne det ha vært?
- Hvis du skulle ha gitt råd til skolen hvordan de kan tilrettelegge for motivasjonen til elever med dysleksi, hva kunne det ha vært?
- Er det andre ting du sitter inne med som vi ikke har fått snakket om i intervjuet?

Tusen takk for din deltakelse!

Intervjuguide (spesialpedagog)

Innledningsvis vil jeg påpeke:

- Undersøkelsens formål:
 - o Hvilken tilrettelegging elever i videregående med dysleksi mottar og elevenes motivasjon for skole og elevmedvirkning.
- Lydopptaker
 - o Jeg kommer til å ta opptak, da det gjør det lettere for meg å holde fokus på selve samtalen, fremfor at jeg sitter her å noterer i full fart.
- Hvis det er spørsmål du ikke ønsker å svare på er det helt greit, da forsetter vi bare intervjuet.
- Jeg kommer til å stille deg noen spørsmål så fint om du svarer så utfyllende som du klarer. Det er ingen svar som er feil eller riktige.
- Forteller om taushetsplikt- generelle beskrivelser
 - o NSD påpekte at det var viktig at jeg minnet på om at beskrivelsene bør være generelle

Innledende spørsmål (bakgrunnsopplysninger)

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Hvilken utdanning har du?
 - o Hvor lenge siden er det du tok spesialpedagogisk utdannelsen?
 - o Har du noe spesiell kunnskap om dysleksi? (kurs, videreutdanning)
- Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?
- Hvor mange elever med dysleksi har du møtt som spesialpedagog?

Introduksjonsspørsmål (spontane beskrivelser)

- Kan du fortelle litt om dine erfaringer med elever med dysleksi?

Tema 1: Motivasjon

- Hva tenker du er viktig for å motivere elever med dysleksi til skolearbeid?
- Hvordan arbeider du for å motivere elever med dysleksi for skolearbeid? (tiltak og hjelpemidler)
- Hvordan opplever du motivasjonen til elever med dysleksi er i de ulike fagene?

Tema 2: Elevmedvirkning

Tilrettelegging:

- Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging for elever med dysleksi?
- Kan du beskrive hvordan du jobber for å finne ut hvilken tilrettelegging som bør settes inn for elever med dysleksi?
- Hvem bestemmer hvilken tilrettelegging de skal få? (PPT, eleven selv, lærer)
- Hvordan samarbeider du med andre på skolen (lærere, PPT, rådgivere) om tilrettelegging for elever med dysleksi? (medvirkning, motivasjon)
- Hvilke tilrettelegginger får de? (undervisningen, lekser, under prøver og eksamen)
 - o Hva opplever du som bra med denne tilretteleggingen? (Hvorfor?)
 - o Er det noe du tenker burde vært annerledes? (Hvorfor? På hvilken måte?)

Elevmedvirkning:

- Hvordan arbeider du generelt med elevmedvirkning i jobben din?
- Hvordan arbeider du for at elever med dysleksi får ta del i tilretteleggingen som angår dem?
- Hva tror du er viktig for at elevene skal få en følelse av å medvirke?
- Har du opplevd at elever selv har kommet med forslag på hvilken tilrettelegging de ønsker?
- Hva tror du er fordeler med elevmedvirkning? (eks motivasjon)

Rettigheter:

- Hvilke rettigheter følger med diagnosen dysleksi?
- Hvem informerer elevene med dysleksi om hvilke rettigheter de har?

Avsluttende spørsmål

- Hvilke tiltak er du spesielt godt fornøyd med?
- Hva tenker du kunne ha blitt gjort annerledes med tilretteleggingen på skolen?
 - o I forhold til å legge til rette for elevmedvirkning
 - o I forhold til å tilrettelegge for elevers motivasjon
- Er det andre ting du sitter inne med som vi ikke har fått snakket om i intervjuet?

Tusen takk for din deltakelse!

Vedlegg 6. Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel (tegnforklaring til transkripsjonene)

Tegn	Forklaring
, (komma)	Kort pause
... (ellipse)	Lengere pause
. (punktum)	Tilsynelatende ferdig ytring
--- (tre bindestreker)	Uhørbar tale
«» (sjevroner)	sitatstemme
(navn på skole)	Anonymisering av navn på skole
(lærer)/(elev)	Anonymisering av navn på person
Store bokstaver	Legger trykk på ordet
elev flirer /*jeg flirer* /*begge flirer*	Beskriver stemmingen i rommet som for eksempel latter
[Tekst]	Forklaringstekst til intervjupersonens ytringer, for å gjøre teksten mer forståelig for leseren
«...»	Inkludere «eh»- er og «mm»- er

