

Vilde Hopland Skage

Tilpasset opplæring i engelsk for elever med dysleksi

En kvalitativ studie av læreres opplevelser med å tilpasse engelskundervisningen for elever med dysleksi på mellomtrinnet

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Truls Nilsen Tangen

Mai 2023

Vilde Hopland Skage

Tilpasset opplæring i engelsk for elever med dysleksi

En kvalitativ studie av læreres opplevelser med å tilpasse engelskundervisningen for elever med dysleksi på mellomtrinnet

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Truls Nilsen Tangen
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er tilpasset opplæring i engelsk for elever med dysleksi. Alle elever har rett til tilpasset opplæring, og elever med vansker knyttet til lesing og skriving kan ha et ekstra behov for dette i alle timer. Ifølge Helland (2019) kompliseres læring av et nytt språk av en språkvanske som dysleksi. I det engelske språket er det lite samsvar mellom fonem og grafem, og vi kan derfor ikke bruke de norske reglene for staving og rettskriving (Waalder & Waalder, 2019). I dagens globaliserte verden er det å ikke beherske et verdensspråk som engelsk et handikap, både for utdanning og sosialt liv (Helland, 2008a). Den største trusselen vi møter i arbeidet med å hjelpe elever med lese- og skrivevansker er lav motivasjon (Lyster, 2019). På grunn av dette er det viktig at engelsklærere har kunnskap om å tilpasse undervisningen for elever med ulike behov, både med fokus på det faglige og motivasjonen deres.

Problemstillingen for studien er «Hvilke opplevelser har lærere med å tilpasse undervisningen i engelsk for elever med dysleksi på mellomtrinnet?». Jeg var både interessert i hvilken forståelse engelsklærere har av hvordan dysleksi påvirker faget engelsk, og hvordan lærerne tilpasser undervisningen for elever med dysleksi. For å finne svar på dette har jeg gjennomført kvalitative intervju med fire engelsklærere som jobber på mellomtrinnet. Det empiriske materialet har blitt diskutert i lys av tidligere forskning om dysleksi og fremmedspråk, prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering, og teorier om dysleksi. Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning og Wigfield og Eccles (1992) sin teori om forventninger og verdier blir også brukt for å belyse tema.

Resultatene fra studien viser at det var vansker med rettskriving som kom tydeligst til syne i engelskundervisningen for elever med dysleksi, men lærerne merket det også på leseferdighetene. Dette påvirker motivasjonen til elevene, ved at de ikke ser nytten av faget og ikke har forventning om å mestre. Flere av informantene ga uttrykk for at elever med dysleksi var sterke muntlig i engelsk, og at de derfor kunne gjøre muntlige oppgaver for å føle mestring. Et sentralt funn i studien er at ingen av lærerne hadde lært om hvor vanskelig engelsk kan være for elever med dysleksi under utdanningen sin, og at de derfor savnet mer spesifikk kunnskap om dette. De hadde derimot lært mye av erfaring og av hverandre i kollegiet. Lærerne i studien tilpasset undervisningen i engelsk med å ha varierte undervisningsopplegg slik at elevene kunne føle mestring på ulike områder, i tillegg til at de differensierte undervisningen ved å ha ulike nivåer og lot elevene bruke hjelpemidler. Funnene antyder at lærerne har et stort fokus på at elever med dysleksi skal føle seg inkludert og oppleve mestring i engelskundervisningen. Både å ha varierte undervisningsopplegg, differensiere ved å ha ulike nivå og la elevene bruke hjelpemidler gjør at de kan delta i undervisningen likt med de andre, slik at de føler tilhørighet.

Abstract

The topic of this master's thesis is adapted education for students with dyslexia in English. Differentiated instruction applies to all students, and students with difficulties related to reading and writing may have an additional need for this in all subjects. Learning a new language is a difficult and complex skill, but it is much harder for a dyslectic child (Helland, 2019). In the English language, there is not much correspondence between phonemes and graphemes (Waalder & Waalder, 2019). Because of this we cannot use Norwegian spelling rules. In today's globalized world, not mastering a world language like English is a handicap, both for education and social life (Helland, 2008a). The biggest challenge we face in helping students with reading and writing difficulties is low motivation (Lyster, 2019). Because of this, it is important for English teachers to have knowledge of how to adapt their teaching for students with different needs, focusing both on their academic performance and motivation.

The research question for this thesis is "What experiences do teachers have in adapting their teaching for students with dyslexia in English at year 5-7?" I was both interested in what understanding English teachers have of how dyslexia affect the subject of English, and how they adapt their teaching for students with dyslexia. To collect data, I have conducted qualitative interviews with four teachers who work at year 5-7. The empirical data has been discussed considering previous research on dyslexia and foreign language, the principle of adapted education and inclusion, and theories about dyslexia. Bandura's (1997) theory of self-efficacy and Wigfield and Eccles' (1992) expectancy-value theory has also been used to illuminate the topic.

The results of the study show that difficulties with spelling is what students with dyslexia struggles with the most in English. The teachers also noticed it in their reading skills. This affects the students' motivation, as they do not see the utility value of the subject and have few expectations to master the language. Several of the teachers expressed that students with dyslexia are good at speaking English, and that they because of this could do oral tasks to experience mastery. A key finding in the study is that none of the teachers had learned about how to meet dyslexic students' needs in the English subject during their education. Because of this, they lacked more specific knowledge about this topic. However, they had learned a lot from experience and from each other within the teaching staff. The teachers in the study adapted their education by using varied teaching strategies so that students could master in different areas. They also differentiated by having different levels in the subject and allowing the students to use digital tools. The findings suggest that the teachers have a strong focus on ensuring that students with dyslexia feel included and experience mastery in the English subject. Both having varied teaching strategies, differentiating the tasks by level, and letting the pupils use aids means that they can participate in the teaching equally with the others, so that they feel a sense of belonging.

Forord

Etter fem fantastiske studieår i Trondheim sitter jeg nå med en ferdig masteroppgave foran meg. Det føles godt, men også vemodig, å være ferdig med lærerstudiet. Arbeidet med denne avsluttende oppgaven har vært utfordrende, interessant og lærerikt. Nå gleder jeg meg til å feire sammen med mine medstudenter, og begynne i jobb til høsten.

Jeg må først rette en stor takk til mine fire informanter, som brukte av sin travle lærerhverdag til å bli intervjuet av meg. Takk for deres refleksjoner og synspunkter rundt tema, jeg setter veldig stor pris på det. Uten dere hadde det ikke blitt noe oppgave.

Takk til venner og lunsjgjengen på lesesal, for gode og støttende ord når det trengtes, og mange (og alt for lange) lunsjpauser. Dere har vært et lyspunkt gjennom hele prosessen, og jeg setter veldig stor pris på dere. Ikke minst en stor takk til roomien min Malene for all hjelp og støtte. Det har vært mye utblåsing av frustrasjon og latter sammen med deg etter lange dager på lesesal.

Videre vil jeg takke familien min hjemme, som har støttet meg med gjennomlesninger og gode ord når motivasjonen har vært på bunn. Jeg vil også takke kjæresten min for å ha hatt troen hele veien.

Og til slutt, takk til veilederen min Truls for gode råd og tilbakemeldinger.

Trondheim, mai 2023

Vilde Hopland Skage

Innhold

1	Innledning	12
1.1	Studiens formål og problemstilling	13
1.2	Avgrensing og begrepsavklaring	14
1.3	Oppgavens oppbygging og struktur	14
2	Teori og tidligere forskning	15
2.1	Tidligere forskning	15
2.2	Tilpasset opplæring og inkludering	16
2.2.1	Vid/smål forståelse av tilpasset opplæring	16
2.2.2	Lærernes autonomi	17
2.2.3	Pedagogisk og organisatorisk differensiering	17
2.2.4	Spesialundervisning	18
2.3	Hva er dysleksi?	18
2.3.1	Primære og sekundære vansker	19
2.3.2	Forekomst og rettigheter	19
2.3.3	Kompensatoriske tiltak	20
2.4	Dysleksi og fremmedspråk	20
2.4.1	Engelskundervisning i Norge	21
2.5	Motivasjon og mestring	21
2.5.1	Mestringsforventning	22
2.5.2	Forventninger og verdier	23
3	Metode	24
3.1	Bakgrunn for valg av metode	24
3.1.1	Fenomenologisk utgangspunkt	24
3.1.2	Valg av forskningsmetode	25
3.1.3	Kvalitativt forskningsintervju	25
3.2	Forskningsprosessen	26
3.2.1	Utforming av intervjuguide og prøveintervju	26
3.2.2	Rekruttering	26
3.2.3	Gjennomføring av intervju og presentasjon av utvalg	27
3.3	Forskningsprosessen	28
3.3.1	Transkripsjon	28
3.3.2	Koding, kategorisering og analyse	29
3.4	Vurdering av studiens kvalitet	30
3.4.1	Forskerrollen og forforståelse	30
3.4.2	Pålitelighet	31
3.4.3	Gyldighet	32
3.4.4	Generaliserbarhet	32
3.5	Etisk refleksjon	32
4	Presentasjon av funn	34

4.1	Indikatorer på dysleksi i engelskundervisningen	34
4.1.2	Rettskriving og leseferdigheter	34
4.1.3	Sterke sider	35
4.1.4	Motivasjon	35
4.2	Lærernes utfordringer og kompetanse.....	37
4.2.1	Samarbeid.....	38
4.3	Lærernes tiltak for tilrettelegging og inkludering.....	39
4.3.1	Variasjon.....	39
4.3.2	Kompenserende hjelpemidler	41
4.3.3	Nivådifferensiering.....	43
4.3.4	Åpenhet og inkludering.....	44
5	Drøfting.....	46
5.1	Indikatorer på dysleksi i engelskundervisningen	46
5.2	Lærernes utfordringer og kompetanse.....	49
5.3	Lærernes tiltak for tilrettelegging	50
6	Avsluttende refleksjon.....	54
6.1	Veien videre	55
	Referanser	56
	Vedlegg	61

Figurer

Figur 1: Dysleksiens onde sirkel, hentet fra Aas (2021, s. 81)	19
--	----

1 Innledning

Denne studien undersøker hvilke opplevelser engelsklærere har med å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi på mellomtrinnet, og er en masteroppgave i spesialpedagogikk. Nesten all læring i skolen avhenger av evnen til å lese og skrive (Høien & Lundberg, 2012, s. 17). Lesing og skriving er to av de fem grunnleggende ferdighetene, som er nødvendige redskaper for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Etter at de grunnleggende ferdighetene ble innført i LK06, er alle lærere leselærere og skrivelærere, ikke bare norsklæreren. Alle elever har rett på tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, §1-3), og elever med lese- og skrivevansker kan ha et ekstra behov for dette i alle timer. For å kunne fungere i det globale samfunnet er lesing og skriving nødvendige ferdigheter (Helland, 2019, s. 5), blant annet ved å lære seg å lese, skrive og snakke engelsk. En språkvanske som dysleksi gjør det mer utfordrende å lære et nytt språk (Helland, 2019, s. 188), og for elever som allerede strever med den norske fonologien blir det en ekstra utfordring når de skal lære seg engelsk. Dette er fordi engelsk ikke er et lydrett språk, da det er lite samsvar mellom fonem og grafem og vi ikke kan bruke de norske reglene for staving og rettskriving (Waalder & Waalder, 2019, s. 22). Når det gjelder engelskferdigheter, hevder Norge seg svært godt i en internasjonal undersøkelse, men samtidig viste studien at spredningen var større enn i noen av de andre landene (Bonnet, 2002, s. 143). Dette kan tyde på at mange elever ikke får den tilretteleggingen de trenger i engelskfaget. I Strategiplanen fra Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) kommer det frem at norske elever er flinke i engelsk muntlig, blant de beste i Europa, men forskning tyder også på at de ikke er like flinke til å skrive engelsk.

Resultatene fra PISA 2018 viser at 19 prosent av elevene i Norge blir regnet som lavtpresterende i lesing, som vil si at de mangler kompetanse for videre skolegang og arbeidsliv (Jensen et al., 2019, s. 6). I år 2000 var dette på 17 prosent. I Stortingsmelding 30, hvor de ser på PISA resultatene, konkluderer de med at manglende leseferdigheter ikke bare er et problem i seg selv, men gir også tilleggsbelastninger ved at de får det vanskeligere i andre fag. «Dette kan føre en stor gruppe elever inn i en negativ utvikling, der lav selvtillit og dårlig motivasjon følger av en manglende opplevelse av mestring og et språk mellom deres egen innsats og oppnådde resultater» (St.meld. 30 (2003-2004), s. 13). Dette viser viktigheten av at også andre faglærere enn norsklæreren tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker. Vi lever i en globalisert verden, der det å ikke beherske et verdensspråk som engelsk faktisk er et handikap, både for sosialt liv og utdanning (Helland, 2008a, s. 5). Barn som ikke lykkes med det de prøver å mestre, får store utfordringer med å holde motivasjonen sin oppe (Lyster, 2011, s. 22). Det at lærere tilrettelegger undervisningen for elever med dysleksi, også i engelsk, er derfor en forutsetning for at elevene kan få tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Ifølge Lyster (2011, s. 23) vil en godt tilpasset undervisning i et læringsmiljø som ivaretar elevenes selvbilde, kunne hindre at vansker får utvikle seg, og at en forventet utviklingsprosess stopper opp. I en undersøkelse om leseopplæring i engelsk på 4. og 5.trinn viste det seg at 56 prosent av lærerne synes at ulike forutsetninger hos elevene var den største utfordringen, og bare en fjerdedel følte de klarte å differensiere undervisningen godt nok (Stuvland, 2019, s. 240).

Det er fra mellomtrinnet at lesing hovedsakelig er et verktøy for å tilegne seg kunnskap. Overgangen fra småtrinnet til mellomtrinnet kan derfor være vanskelig for elever fordi

lesemengden øker og fokuset er å tilegne seg kunnskap, og man trenger gode skriveferdigheter for å produsere tekst (Aas, 2021, s. 47). I denne perioden er det derfor viktig at elever med dysleksi får bruke hjelpemidler som kompenserer, slik at lese- og skrivevanskene ikke står i veien for lesing og skriving i faget (Statped, 2020). Ifølge læreplanen i engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2019) skal faget forberede elevene på en utdanning og et samfunns- og arbeidsliv som stiller krav om engelskspråklig kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon, i tillegg til at elevene skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. Dette gjelder alle elever, og det er derfor viktig at engelsklærere har god kunnskap om tilrettelegging for elever med ulike behov, i denne studien dysleksi, slik at de kan sikre at alle elever får utbytte av opplæringen.

1.1 Studiens formål og problemstilling

Basert på tidligere meldinger til Stortinget, lover og tidligere forskning som skrevet i innledningen, skal jeg undersøke hvilke opplevelser engelsklærere har med å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. Hensikten med denne studien er å få frem lærere sine erfaringer og tanker knyttet til å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi i engelsk på mellomtrinnet. Fokuset er hvordan lærerne kan tilrettelegge for at elevene skal ha motivasjon og føle mestring i faget. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt denne problemstillingen:

Hvilke opplevelser har lærere med å tilpasse undervisningen i engelsk for elever med dysleksi på mellomtrinnet?

Det jeg er opptatt av er å undersøke på hvilken måte lærerne opplever at dysleksi påvirker innlæringen av engelsk, og hvilke refleksjoner de gjør seg av hvordan de kan tilrettelegge på den mest hensiktsmessige måten. Det er også relevant å undersøke hvilke kompetanse og erfaringer lærere har rundt det å tilrettelegge for elever med dysleksi i engelsk. For å finne svar på denne problemstillingen har jeg spesifisert den ytterligere med to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilken kompetanse og forståelse har engelsklærere av hvordan dysleksi påvirker faget engelsk?*
- 2. Hvordan tilpasser engelsklærere for elever med dysleksi, med fokus på motivasjon og mestring?*

For å kunne undersøke denne problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie ved å intervju fire engelsklærere på mellomtrinnet, hvor alle har erfaring med å jobbe med elever med dysleksi. I studien har jeg fått frem hver enkelt av lærerne sin subjektive opplevelse rundt tema. Jeg har valgt å intervju lærere på mellomtrinnet på bakgrunn av at fagstoffet på denne tiden blir vanskeligere i skolen, slik at elever med dysleksi må få tilstrekkelig tilrettelegging i alle fag. I tillegg er det karakteristisk at elever på mellomtrinnet befinner seg på et utviklingstrinn hvor opplevelsen av å ikke lykkes i samme grad som medelever blir mer synlig, da det er i denne aldersgruppen at følelsen av stress kommer (Helland, 2019, s. 323-324). En av de fire spesialpedagogiske basisoppgavene er å forebygge mot risikofaktorer og problemutvikling (Befring & Næss, 2019, s. 28). En av disse er risikofaktoren opplæringssvikt, som innebærer at skolebarns rett til tilpasset opplæring ikke blir ivaretatt (Befring, 2019a, s. 170). Elever med dysleksi har ikke bare dysleksi i norsktimen, og derfor er tilrettelegging like viktig i fag som engelsk. Dysleksi Norge (u.å) anbefaler ikke fritak i engelsk i grunnskolen, fordi det ikke er mulig å

få fritak i dette faget på videregående. Hvis skolene styrker vektleggingen av et godt tilpasset læringstilbud i den ordinære opplæringen, antas det å føre til en reduksjon i antall elever som trenger spesialundervisning (Fylling & Rønning, 2007). Ifølge veilederen til Utdanningsdirektoratet (2014) om spesialundervisning, må skolen «bruke handlingsrommet som ligger innenfor rammen av ordinær opplæring slik at tiltak som fremmer læring og forebygger vansker settes i gang». Det er derfor viktig at elever som ikke har vedtak til spesialundervisning får tilstrekkelig utbytte av undervisningen i alle timer.

1.2 Avgrensning og begrepsavklaring

Lese- og skrivevansker er et vidt begrep, og både symptomene og årsakene kan være mange. Et barn har lese- og skrivevansker når det ikke er i stand til å lese og skrive på nivå med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått (Lyster, 2019, s. 16). Lese- og skrivevansker kan skyldes mangelfull opplæring, svake generelle evner, språkvansker, konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, eller syns- og hørselsvansker (Statped, 2020). Hos 3-5% skyldes vanskene den spesifikke vansken dysleksi (Statped, 2020). En spesifikk vanske refererer til en vanske som begrenser seg til kun ett eller noen få områder, samtidig som eleven viser forventet utvikling for alderen på andre områder (Lyster, 2019, s. 17). Statistikk fra Dysleksi Norge viser at 49% får påvist dysleksi etter barneskolen, og dysleksi blir primært fanget opp på mellomtrinnet (Solem, 2021). Dette kan tyde på at mange elever ikke har fått påvist denne vansken på trinnene til informantene mine. For å avgrense har jeg likevel valgt å fokusere på elever med dysleksi, da dette er en spesifikk vanske som jeg vet påvirker innlæringen av engelsk. Hvis jeg hadde fokusert studien på alle med lese- og skrivevansker, kunne jeg ha fått et bredere bilde av hvordan lærere tilrettelegger på ulike måter. Jeg ser det likevel hensiktsmessig å avgrense, fordi lese- og skrivevansker er et så vidt begrep.

1.3 Oppgavens oppbygging og struktur

Denne studien er delt inn i seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg aktualisert temaet for oppgaven, og presentert problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg har avgrenset og oppklart begreper jeg har valgt å bruke i oppgaven. I det neste kapitlet (2) vil jeg presentere tidligere forskning og relevant teori. For å finne svar på problemstillingen skal jeg se på tidligere forskning rundt elever med dysleksi og fremmedspråk. Videre vil jeg gjøre rede for prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering, og hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres ut ifra hvilken forståelse lærerne har av begrepet. Jeg vil også presentere teorier om dysleksi, og motivasjonsteorien til Bandura (1997) om mestringsforventning, og teorien til Wigfield & Eccles (1992) om forventninger og verdier. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for vitenskapsteoretiske og metodiske valg, hvordan datamaterialet har blitt samlet inn og hvordan jeg har bearbeidet dette. På slutten av dette kapitlet drøfter jeg styrker og svakheter ved valgt metode, og kommenterer de forskningsetiske retningslinjene jeg har forholdt meg til gjennom forskningen. I kapittel 4 analyserer jeg datamaterialet mitt og presenterer funn inndelt i kategoriene mine, før jeg i kapittel 5 drøfter disse funnene opp mot problemstillingen min, tidligere forskning og teori. I kapittel 6 oppsummerer jeg studien, presenterer dens bidrag og vurderer mulighetene for videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet redegjør jeg for teori og tidligere forskning knyttet til studiens problemstilling, som omhandler hvilke opplevelser engelsklærere har med å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. Det er derfor relevant å se på teori om tilpasset opplæring, dysleksi og fremmedspråk, og motivasjon. Oppgavens teorigrunnlag skal bidra til å gi mening til og drøfte empirien min. Jeg begynner med å se på tidligere forskning om dysleksi og fremmedspråk. I neste delkapittel ser jeg på prinsippet tilpasset opplæring og inkludering, før jeg gjør rede for lærevansken dysleksi og hvordan dysleksivanskene påvirker innlæringen av engelsk. Til slutt belyses teorier om motivasjon og mestring, ved å se på Bandura (1997) sin teori om self-efficacy, og Wigfield & Eccles (1992) sin teori om forventninger og verdier.

2.1 Tidligere forskning

For å kunne plassere denne studien i forskningsfeltet, skal jeg nå redegjøre for tidligere forskning om dysleksi og fremmedspråk, og motivasjonen til elever med dysleksi i fremmedspråksundervisning. Dette danner bakteppe for denne masteroppgaven.

Det er forsket lite i Norge på dysleksi og engelsk som andrespråk, også når det gjelder tiltak (Helland, 2019, s. 201, 205). Kaasa, Sanne & Helland (2004) utviklet en engelsktest for elever med dysleksi, The English2 Dyslexia Test, som skulle kartlegge de muntlige og skriftlige engelskferdighetene til elever med dysleksi sammenlignet med kontrollgrupper i aldersgruppen 11-12 år. I resultatet kan en se at elever med dysleksi skårer varierende på den muntlige delen av testen, mens alle viste store vansker med den skriftlige delen (Helland, 2008a, s. 5). Det var den skriftlige delen som går på fonologi og morfologi som utpekte seg som spesielt vanskelig, mens de fleste elevene hadde god forståelse. Testen viste også at noen elever ikke hadde utbytte av å delta i vanlig undervisning, og mange av elevene fortalte at de ikke likte engelsk da de opplevde det som så vanskelig å skrive og de fikk så mange feil (Helland, 2008a, s. 5). Dette førte også til at mange ikke snakket eller leste høyt i timene. I en travel skolehverdag med lite ressurser kan innlæring av engelsk for elever med dysleksi bli nedprioritert (Helland, 2008b, s. 83).

Ganschow, Sparks & Javorsky (1998) har utviklet en modell for å forstå hvorfor det er utfordrende for noen å lære fremmedspråk, som ble kalt Linguistic Coding Differences Hypothesis (LCDH). I deres forskning fant de ut at språkferdigheter på morsmålet påvirker og spiller en kritisk rolle når en skal lære seg fremmedspråk. I LCDH ser de på at ferdigheter på morsmålet, som fonologiske-, ortografiske-, og syntaktiske ferdigheter, gir grunnlaget for læring av fremmedspråk. Elever som har vansker med å lese og skrive på morsmålet får derfor ofte utfordringer med å lære seg fremmedspråk. Nijakowska (2000) gjennomførte en undersøkelse med 38 polske språklærere, hvor hun så på lærerens bevissthet og holdninger til fremmedspråk og dysleksi. Undersøkelsen viste at mangelen på kompetanse og forståelse for dysleksivanskene hos lærerne er den største utfordringen i læring og undervisning av fremmedspråk.

Kormos og Csizér (2010) gjennomførte en undersøkelse i Ungarn hvor de så på motivasjonen til elever med og uten dysleksi til å lære seg fremmedspråkene engelsk og tysk. Ved å sammenligne elevens motivasjon med og uten dysleksi, fant de ut at på grunn av vanskene elever med dysleksi opplever med språklæring, har de en tendens til å ha mer negative oppfatninger om seg selv som en person som kan lære seg språk. I tillegg viste studien at de har mindre selvtillit og kan oppleve større angst for språkinnlæring enn

jevnaaldrende elever uten dysleksi. I studien sa to informanter at de likte engelsk i begynnelsen, men når det ble vanskelig på grunn av dysleksivanskene fikk de gradvis negative holdninger til faget. En informant sa også at han likte å lære italiensk bedre på grunn av at uttale og staving var lettere enn på engelsk, fordi engelsk var så komplisert ved at man skrev ordet på en måte og uttalte det på en annen. Elever med dysleksi hadde også negative opplevelser når det kom til å ha undervisning i fremmedspråk i full klasse, og likte bedre å ha en-til-en undervisning der det var tilpasset til deres nivå. Dette var fordi de ikke klarte å holde tritt med de andre elevene på grunn av vanskene med å lære seg språk. Lærernes generelle atferd i klassen, undervisningsmetoder og holdninger til dysleksi ble derimot funnet å ha en viktig effekt på elevenes motivasjon og entusiasme for fremmedspråk. Studien viser viktigheten av at lærerne skaper lærings situasjoner som gjør at elevene opplever mestring, siden dette kan bedre den lave selv tilliten når det kommer til språklæring.

2.2 Tilpasset opplæring og inkludering

Ifølge Opplæringsloven §1-3 (1998) skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven. Oppgaven til lærerne er å tilrettelegge opplæringen slik at den både tar vare på enkeltelever og fellesskapet, slik at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det skal være en grunnleggende rettferdighet i skolen, som vil si at skolen skal møte alle elevene på en likeverdig måte (Befring, 2019b, s. 56). Uansett støttebehov eller læringspotensial, skal alle elevene få oppleve læringsglede og mestring. For å tilpasse opplæringen kan skolen variere mellom ulike pedagogiske metoder og arbeidsformer, bruk av læremidler, organisering, og tilpasse i arbeidet med vurdering og med læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal jobbe mot de samme kompetansemålene, men det skal samtidig stilles ulike krav til dem (Imsen, 2020, s. 418).

Prinsippet om tilpasset opplæring er tett knyttet til prinsippet om inkludering, som innebærer at «alle elever skal ha tilhørighet i en klasse og ta del i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Inkludering handler om å skape et fellesskap for alle elever, samtidig som opplæringen skal tilpasses ut fra de ulike forutsetningene og evnene elevene har (Nilsen, 2019, s. 624). Skolen må gi rom for mangfold, og for å få til dette kan ikke skolen kreve det samme av alle, men må tilpasse opplæringen. Tilpasset opplæring skal skje innenfor rammene av et fellesskap, og er ikke ment for å fremme individualisme (Imsen, 2020, s. 417). Ifølge Opplæringsloven §8-2 (1998) skal elevene deles inn i klasser som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet, men at i deler av opplæringen kan elevene deles inn i andre grupper etter behov.

2.2.1 Vid/smål forståelse av tilpasset opplæring

Vi kan skille mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale, eller individualistiske, forståelsen omhandler ulike former for konkrete metoder og tiltak, og bestemte måter å organisere opplæringen på (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Denne forståelsen retter fokus mot individuelle løsninger på enkeltelevers utfordringer, og derfor mindre fokus mot læringsmiljø og fellesskap (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 33). Det blir derfor veldig individrettet, og kan føre til et ideal der alle elever skal få sitt eget undervisningsopplegg. Den vide forståelsen av begrepet blir mer å betrakte som en ideologi som skal sette preg på hele skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). I denne forståelsen er fokuset på å ha kvalitet ved opplæringen i hele skolen; det blir et profesjonelt ansvar for hele skolevirksomheten, ikke enkeltlærere alene (Damsgaard & Eftedal, 2014,

s. 34). Basert på denne forståelsen skal alle elevene få delta i en inkluderende skole, i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap.

2.2.2 Lærernes autonomi

Tilpasset opplæring er et prinsipp i den norske skole, men det kommer uten noen spesifikke metoder eller oppskrifter. På grunn av dette må lærerne bruke et «godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). I innføringen av LK06 ble det skiftet fokus, da fagplanene ble mer åpen og med mer rom for faglig og metodisk frihet (Damsgaard & Eftedal, 2006, s. 42). Denne metodefriheten har også blitt videreført i LK20. Læreplanene har handlingsrom, men de beskriver samtidig kompetansen elevene skal tilegne seg i hvert fag (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Målet er at elevene skal kunne bruke denne kompetansen også utenfor skolen, for å mestre livene sine. Opplæringen bør føles både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende for elevene, og prinsippet om tilpasset opplæring skal så godt som mulig skje gjennom tilpasninger og variasjon for elevgruppen innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Damsgaard & Eftedal (2014) gjennomførte en studie hvor de intervjuet 23 lærere i grunnskolen og videregående skole for å få et innblikk i deres forståelse og arbeid med tilpasset opplæring. Ut ifra studien kom de frem til at det lærerne synes er vanskelig, er å finne ut hvordan tilpasningen skal foregå i en hektisk skolehverdag. Lærerne får både ansvar for å fortolke og konkretisere tilpasset opplæring, som fører til at noen har en smal forståelse av begrepet og noen en vid. For de med en smal, individualistisk forståelse kan prinsippet om tilpasset opplæring føles urealiserbart (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 65). Flere av lærerne forstår prinsippet om tilpasset opplæring ved å fokusere på den enkelte, og samtidig utvikle gode læringsfellesskap. Undervisningskvalitet som helhet er viktig for å ta vare på den enkelte. Når det derimot er stor variasjon i klassen, kan det også være utfordrende for dem som har en bred forståelse av prinsippet. Flere av lærerne føler også at de ikke har nok tid til å planlegge undervisningen.

2.2.3 Pedagogisk og organisatorisk differensiering

Når forskjellene er store i en klasse, vil det kreve at undervisningen differensieres, altså må man tilpasse undervisningen til enkeltelever slik at alle får utbytte av undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 203). Ifølge Imsen (2020, s. 417) er differensiering egentlig forskjellsbehandling av elever, men i en positiv forstand. Vi skiller da mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering. Ved pedagogisk differensiering skjer ulike tiltak for å tilpasse undervisningen til elever innenfor klassens ramme, ved at elever i samme klasse jobber med ulike oppgaver, aktiviteter, lærestoff, vanskegrad eller ulikt tempo (Imsen, 2020, s. 420; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 203). Lærere må ta hensyn til elevenes ulike behov i planlegging av undervisningen, slik at alle elevene har en rimelig sjanse til å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 203). Alle elever er forskjellige, og trenger derfor ulike former for tilpasning. En slik differensiering kan ha konsekvenser for elevenes engasjement, mestringsopplevelser og det sosiale forhold mellom elevene. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 204) trenger ikke en elev med lese- og skrivevansker nødvendigvis forenklet eller et annet lærestoff, men heller behov for materiell som kan lette tilegnelsen og bearbeidningen av stoffet. Ved organisatorisk differensiering deles elevene inn i klasser eller grupper basert på evner, nivå eller interesser (Imsen, 2020, s. 420). Eksempler på en slik differensiering er ved spesialundervisning eller valgfag (Skaalvik & Skaalvik, 2018,

s. 206). Hvordan det differensieres i en klasse må alltid handle om hva som er best for eleven faglig og sosialt i situasjonen det gjelder.

2.2.4 Spesialundervisning

Ifølge Opplæringsloven §5-1 (1998) har elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet rett til spesialundervisning. Denne retten til å få spesialundervisning er ikke knyttet til noe spesiell diagnose eller andre forhold, men om eleven får tilfredsstillende utbytte (Nordrum, 2019, s. 96). At eleven ikke får tilfredsstillende utbytte kan være på grunn av både atferdsvansker, lærevansker eller sansetap. Alle som får spesialundervisning får rett på en individuell opplæringsplan, som gjennom spesialundervisning skal være tilpasset elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2014). For elever som får spesialundervisning må skolen både velge arbeidsmåter og faglig innhold som gjør at eleven ikke føler at han henger langt bak faglig, men også at eleven ikke faller utenfor fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 204).

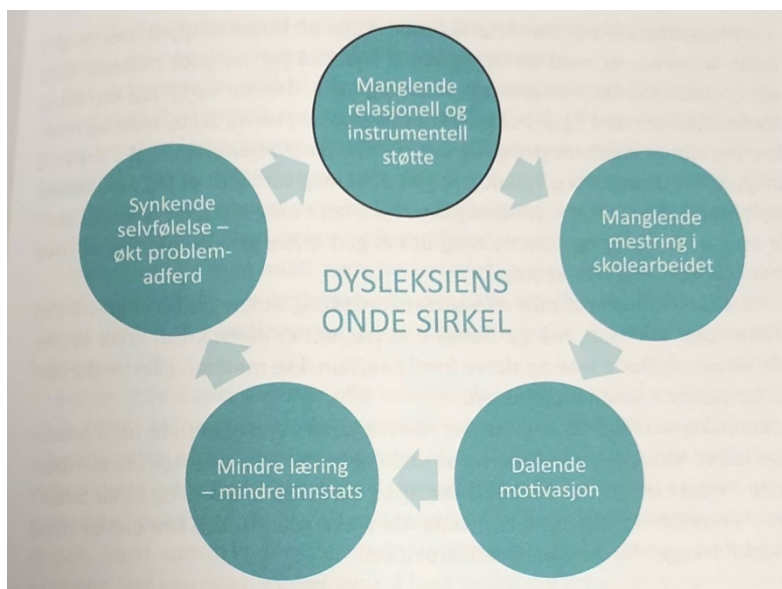
2.3 Hva er dysleksi?

Ordet dysleksi kommer fra gresk og betyr «en vanske med språk» (Helland, 2019, s. 19). Ordet er satt sammen av dys som betyr «vansker», og lexia som betyr «ord» (Høien & Lundberg, 2012, s. 18). Dys kan også forbindes med en utviklingsmessig vanske, og lexis til «tap». Basert på dette er dysleksi en utviklingsmessig forstyrrelse i evnen til å bruke det skrevne ordet, eller forstyrrelse i å bruke språket (Helland, 2019, s. 19). Det har gått fra å bli kalt «ordblindhet» ved utgangen av det 19. århundret, hvor de mente personens visuelle minne for ord var dårlig, til at dysleksi i dag er et kjent begrep på personer som har en medfødt disposisjon som gjør at lesing og skriving blir vanskelig (Helland, 2019, s. 90, 112). Formelen til lesing er motivasjon x avkoding x forståelse, som viser at alle faktorene må være til stede for at man skal kunne lese (Høigård, 2019, s. 227). For at et barn skal lese må barnet både kunne avkode og forstå ordet, og være motivert til å lære seg å lese.

Helt siden termen dysleksi ble brukt for første gang for over hundre år siden har det vært diskusjoner om hvordan man skal definere det, mye på grunn av at dysleksi ikke er en klart avgrenset forstyrrelse og man ikke er enige om hvilke kriterier som skal legges i grunn (Høien & Lundberg, 2012, s. 23). Høien & Lundberg (2012, s. 29) har forenklet sin definisjon av dysleksi til at dysleksi er «en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet». I sin lengre definisjon fokuserer de på at kjennetegn ved vansken er utfordringer med å oppnå en automatisert ordavkoding i lesing og dårlig rettskriving. Dysleksi er også arvelig og vedvarende, som vil si at det er en genetisk disposisjon og at selv om lesingen blir akseptabel vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene (Høien & Lundberg, 2012, s. 29). I Dysleksi Norge (Solem, 2017, s. 10) sin definisjon presiseres det at vanskene ikke har noe med personens øvrige kognitive ferdigheter å gjøre. Selv med disse definisjonene har også elevgruppen med dysleksi individuelle forskjeller, ved at lesingen, stavingen og andre kognitive ferdigheter skiller seg fra hverandre slik som med alle andre (Snowling, 2000, s. 104). I tillegg har både kognitive, språklige og sosiale forhold betydning for om symptomene for dysleksi blir svekket eller styrket, og også en god pedagogisk ivaretagelse kan være avgjørende for hvor alvorlig dysleksien blir (Lyster, 2019, s. 19).

2.3.1 Primære og sekundære vansker

De primære vanskene med dysleksi knyttes til problemer med ordavkodning og rettskriving, og årsaken til dette er en svikt i det fonologiske systemet (Høien & Lundberg, 2012, s. 29). Man har også sett at personer med dysleksi har vansker med ortografi, semantikk, syntaks og morfologi, men man vet ikke om disse vanskene er en følge av de fonologiske vanskene eller uavhengige vansker (Høien & Lundberg, 2012, s. 31). Personer med dysleksi kan også ha sekundære vansker, som dårlig leseforståelse, matematikkvansker, lav selvvurdering og atferdsvansker. Det er vanlig at flere utviklingsforstyrrelser forekommer samtidig i samme individ. Dette blir kalt komorbiditet (Snowling, 2000, s. 209). Det er en kobling mellom lese- og skrivevansker og spesifikke språkvansker, som er problemer med det muntlige språket (Aas, 2021, s. 27). Elever med dysleksi har ofte vansker med oppmerksomhetskontroll, og ADHD er den vanligste psykiske forstyrrelsen som oppstår sammen med avkodingsvansker (Maughan & Langton, 2008, s. 114). Barn med lesevansker har forhøyet risiko for følelses- og atferdsmessige problemer, og det er mer angstproblemer blant barn med avkodingsvansker (Maughan & Langton, 2008, s. 111, 116). Ifølge Høien & Lundberg (2012, s. 31) kan også den lave selvvurderingen hos elever med dysleksi bli sett på som en sekundærvanske. Aas (2021, s. 81) har visualisert hvordan motivasjonen til elever med dysleksi kan ende opp i dysleksiens onde sirkel:



Figur 1: Dysleksiens onde sirkel, hentet fra Aas (2021, s. 81)

I denne modellen kan vi se hvordan manglende støtte og mestring i skolearbeidet fører til mindre motivasjon, og derfor mindre læring og innsats, noe som videre fører til synkende selvfølelse og en økt problematferd.

2.3.2 Forekomst og rettigheter

Ifølge Aas (2021, s. 13) har cirka 5-7 prosent av befolkningen dysleksi, og det er som oftest minst en elev med dysleksi i hver skoleklasse. Av disse prosentene er det dysleksi med varierende alvorlighetsgrad, da alle med dysleksi er forskjellig. Med et tidlig, bra tilrettelagt undervisningsopplegg kan de aller fleste elevene lære å lese (Høien & Lundberg, 2012, s. 307). Hvis eleven ikke har utbytte av undervisningen skal eleven motta spesialundervisning, og det er PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) som avgjør dette. Uansett skal eleven få tilpasset opplæring, men hvis eleven ikke har rett på spesialundervisning får ikke skolen noe ekstra ressurser selv om eleven har dysleksi. I

tillegg skal elever med dysleksi få tilrettelagt prøver og eksamener, og kan få fritak i fag eleven har spesialundervisning i (Dysleksi Norge, 2019a). Ifølge Opplæringsloven §9-3 (1998) har eleven rett på tilgang til nødvendig utstyr og læremiddel. Basert på dette kan elever med dysleksi blant annet få tilgang til lydbøker, nettbrett eller PC hvis skolen ikke allerede har dette til hver enkelt elev.

2.3.3 Kompensatoriske tiltak

Ifølge Solem (2017, s. 28) er kompensierende tiltak som datamaskin og lydbøker svært viktige for elever med dysleksi, og det er viktig at elevene lærer seg å bruke slike hjelpemiddel tidlig. Å kompensere betyr å bruke verktøy som veier opp for den vansken de har. Dette skal ikke være i stedet for opplæring i lese- og skriveferdigheter, men i tillegg. Bruk av for eksempel PC kan virke motiverende, og repetisjonsoppgaver kan føles gøyere enn hvis de gjøres i en annen kontekst (Lyster, 2019, s. 108). Tekstbehandlingsprogrammer kan hjelpe på rettskrivingen til elevene, og eleven kan derfor slippe frustrasjonen ved å ikke få det til (Høien & Lundberg, 2012, s. 292). I tillegg kan det være lettere emosjonelt sett å ta imot korrigerings fra en PC enn fra en lærer. For at de digitale hjelpemidlene skal bli brukt hensiktsmessig må skolen ha kvalifiserte lærere på området, og det må være en plan bak bruken av det. Høien & Lundberg (2012, s. 293) argumenterer for at datateknologien bør brukes i spesialundervisningen, både for at elevene skal få hjelp til å håndtere sine handikap, og de vil bli i stand til å bruke denne teknologien senere i arbeids- og samfunns livet. Disse hjelpemidlene kan også styrke selvtilliten. Et kjent hjelpemiddel er LingDys, som både Dysleksi Norge (2019b) og Lyster (2019, s. 108) nevner. Dette programmet er en kombinasjon av stavekontroll, ordfullføring, kunstig tale og skjermleser. For å få LingDys må man søke til NAV etter at man har fått dysleksidiagnosen. Dysleksi Norge (2022) nevner også talesyntese, diktering, lydbøker og IntoWords. Sistnevnte er et program som leser opp tekst, gir ordforslag og stavehjelp, og i tillegg kan man få opplæring på fremmedspråkene spansk, engelsk og tysk.

2.4 Dysleksi og fremmedspråk

En av indikatorene på dysleksi på 4.-10.trinn er at eleven har vansker i engelsk, da det ofte er i engelskfaget at dysleksivanskene blir synlige (Solem, 2017, s. 26-27). At det ikke er samsvar mellom grafem og fonem i den engelske ortografien er en utfordring både når det gjelder engelsk som førstespråk og andrespråk, men det er vanligvis overkommelig for de som ikke har dysleksi (Helland, 2019, s. 181). Ifølge Helland & Morken (2020) bør elever med dysleksi lære fremmedspråk på lik linje med sine medelever, og at å «frita elever fra engelsk vil være synonymt med å ta fra dem viktige muligheter senere i livet, både i forbindelse med studier, arbeid og sosialt liv». Helland (2008b, s. 63) påpeker at fremmedspråklærere er ofte ekspert på typisk andrespråksutvikling, men ikke på elever med spesielle behov. Motsatt er det for spesialpedagoger, at de er eksperter på spesielle behov, men ikke på fremmedspråk. Ifølge Nijakowska (2010, s. viii) er fremmedspråklærere sin bevissthet over elever med dysleksi ganske svak, og de som er kjent med vanskene og vil hjelpe blir motløse når de ikke finner ressurser som passer til elever med dysleksi i fremmedspråk. Lærere rapporterer også at de trenger veiledning på hvordan jobbe med elever med dysleksi, da dette ikke er en del av pensum gjennom utdanningen (Nijakowska, 2010, s. ix; Schneider, 2009, s. 298).

Ifølge Schneider (2009, s. 298) er fremmedspråksundervisning i stor grad basert på den ideelle elev som har en naturlig språktilegnelse og universell grammatikk som gjør at de

lykkes med å lære språk uten store vanskeligheter. For elever med dysleksi kan det være en fordel å fokusere på formalkunnskap gjennom eksplisitt læring og repetisjoner av språklige mønstre i undervisningen, da det på denne måten er lettere å lære seg og huske det nye språklige nettverket (Helland, 2019, s. 204). Alle elever er derimot forskjellige, og pedagogiske tiltak og metode må baseres på utredning. Teoretisk sett er elever med dysleksi i stand til å oppnå gjennomsnittlige resultater i fremmedspråk, hvis de får tilstrekkelig undervisning i det (Nijakowska, 2010, s. 194). Ifølge Helland (2019, s. 173) krever automatisert lesing på ulike språk og med ulike ortografier at en jobber med en kombinasjon av ordets lyd, ordets utseende og ordets mening samtidig.

Waalder & Waalder (2019) har skrevet et hefte i samarbeid med Dysleksi Norge som skal være til hjelp for lærere å tilpasse undervisningen i engelsk for elever med dysleksi. De fokuserer blant annet på at engelsk kan være et fag elever med dysleksi har lav mestringsfølelse i, og at god tilrettelegging og kompensierende hjelpemidler kan være avgjørende for at de opplever mestring i faget. Elever med dysleksi trenger også strukturert og direkte undervisning ved bruk av visuell støtte og oversikt over hva eleven skal lære den timen. Det er også viktig å lære elevene strategier, og eksponere elevene for engelsk i så mange situasjoner som mulig. De understreker også viktigheten av at eleven kjenner til innholdet i en tekst før den skal leses, og at eleven får bruke kompensierende hjelpemidler eller skriverammer under skriveoppgaver. Det er viktig med åpenhet rundt dysleksi, og at elever med dysleksi får samarbeide med medelever de er trygge på.

2.4.1 Engelskundervisning i Norge

Ifølge læreplanen i engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2019) skal elevene gjennom faget bli «trygge engelskbrukere slik at de kan bruke engelsk for å lære, kommunisere og knytte bånd til andre». På mellomtrinnet skal elevene ha 228 timer totalt med engelsk, og det er bare matematikk og norsk som har flere timer enn engelsk. Læreplanen viser at vi trenger å lære engelsk for to grunner: til å kommunisere, og til å lære om andre. Ifølge Munden (2014, s. 26) er elever vanligvis motiverte til å lære engelsk siden de ofte bruker det i hverdagen, men at det skjer en motvillighet til å snakke engelsk høyt fra rundt 10-årsalderen. Elevene blir mer selvbevisst og føler de blir dømt av andre elever, og de snakker derfor mindre engelsk på mellomtrinnet enn tidligere.

2.5 Motivasjon og mestring

Lese- og skrivevansker truer elevenes selvbilde og motivasjon, og lav motivasjon er derfor den største trusselen vi møter i arbeidet med å hjelpe disse elevene (Lyster, 2019, s. 10). Når engelsklærere skal tilpasse undervisningen for elever med dysleksi er det derfor også viktig at de tenker på elevenes motivasjon, og hva de kan gjøre for at elevene skal mestre og tro på seg selv.

Motivasjon er en drivkraft eller prosess som gjør at målrettet aktivitet blir igangsatt og opprettholdt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 29). Motivasjon fremmer læring og forklarer elevenes atferd, for eksempel valg av aktivitet, innsats, læringsstrategi og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 12). Valg av aktivitet eller valg generelt på barneskolen kan handle om de skal yte lav eller høy innsats. Motivasjon kan derimot også forklare hvorfor man unngår bestemte aktiviteter. Vi kan skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon dreier seg om aktiviteter som gjøres for deres egen skyld, det gir glede og lærestoffet oppleves derfor som interessant (Ryan & Deci, 2016, s. 98). Ved ytre

motivasjon utføres handlingen for å gjøre som læreren forventer, enten ved at en føler at en er tvungen til å utføre en bestemt aktivitet, for å oppnå belønning eller unngå straff, eller at eleven jobber i frykt av å gjøre det dårlig. Det beste læringsresultatet oppnås når læringen er indre motivert. Ifølge Ryan & Deci (2016, s. 99) klarer elever å opprettholde en indre motivasjon når det ikke er ytre press og de føler de selv er med på å bestemme over handlingene sine. En viktig faktor for motivasjon er medbestemmelse, på grunn av at elevene har et behov for å føle selvstendighet. Positive tilbakemeldinger vil legge til rette for følelse av kompetanse, og støtte den indre motivasjonen. Ifølge Lyster (2019, s. 35) er barn med spesielle behov i en risikogruppe når det kommer til motivasjon for læring og dårlig selvbilde, og elever kan fort føle seg dum når de ikke ser noe resultat av egen innsats. Det er viktig at skolen både tar de pedagogiske utfordringene på alvor, men også de følelsesmessige aspektene (Lyster, 2011, s. 25).

2.5.1 Mestringsforventning

Bandura (1997, s. 36) sin teori om self-efficacy, oversatt til mestringsforventning på norsk, handler om hvilke forventninger en har til å kunne utføre bestemte oppgaver. Elever med dysleksi sin tro på å mestre i engelsk kan derfor spille inn på hvordan lærere tilpasser undervisningen. Ferdigheter kan bli overstyrt av tvil på egne evner, og derfor er forventning om å mestre en viktig del av å lykkes i ulike aktiviteter. Mestringsforventning har derfor betydning for motivasjonen til elevene, og elever som har høye mestringsforventninger har større mot når de begynner på nye oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). På grunn av dette velger man oppgaver og aktiviteter vi tror vi vil mestre, og mestringsforventningene kan variere fra fag til fag. Forventning om å mestre blir også påvirket av hvor lang tid elevene får til rådighet, hvilke hjelpemidler de har tilgang til og om de får god veiledning eller ikke (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Mestringsforventning er problem- og situasjonsspesifikk, og endres raskt etter nye erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 135).

Ifølge Bandura (1997, s. 79) er det fire ulike kilder til mestringsforventning; tidligere mestrings erfaringer, andres eksempler, verbal overtakelse, og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Tidligere mestringsopplevelser er den viktigste kilden til mestringsforventning, fordi den gir det mest autentiske bevis på at man kan klare en oppgave (Bandura, 1997, s. 80). På bakgrunn av dette er det viktig å starte på et nivå elevene mestrer og fortsette i et tempo slik at elevene får positive mestrings erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Mestringsforventning øker innsatsen, konsentrasjonen, motivasjonen og utholdenheten, og det er derfor viktig at man tilpasser oppgavene til elevene, samtidig som elevene får utfordringer. Elevers mestringsforventning påvirkes også av å observere andre, da man ofte ikke stoler helt på sine tidligere mestrings erfaringer (Bandura, 1997, s. 86). Dette gjelder derimot bare når det er en person som er lik seg selv. Verbal overtakelse, eller oppmuntringer fra andre, styrker også menneskers tro på å lykkes. Elever som får oppmuntringer fra andre om at de kan klare en oppgave vil sannsynligvis gjøre en større innsats hvis de er usikre (Bandura, 1997, s. 101). Verbal overtakelse alene kan være begrenset til å skape forventning om å mestre, men det kan styrke selvtilliten innenfor realistiske rammer. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan også påvirke forventningen om å mestre, ved at man kan reagere ved kaldsvette eller hjerteklapp i situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24). Dette kan signalisere at vi ikke behersker situasjonen, og den lave mestringsforventningen utløser fysiologiske reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 132). I slike situasjoner kan man føle seg sårbar og tolke aspekter ved miljøet som farlig.

2.5.2 Forventninger og verdier

Wigfield & Eccles (1992, s. 279) ser på elevenes forventninger og verdier som de viktigste grunnene til motivert atferd. De skiller mellom fire hovedtyper av verdier som en aktivitet kan ha for elevene, som er indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad. Indre verdi kan minne om indre motivasjon, og er gleden eleven får av å gjennomføre en aktivitet eller interessen eleven har for faget. Nytteverdi handler om eleven ser verdien av aktiviteten eller oppgaven. Eleven kan derfor utføre oppgaver fordi det er nyttig for fremtidige mål, selv om eleven ikke er interessert i selve oppgaven eller faget. Det er vanskelig for elever på barneskolen å se denne formen for verdi da de ofte ikke har planlagt utdanning enda, og de ser derfor bare på nytten opp mot nær fremtid. Wigfield & Eccles (1992, s. 280) definerer personlig verdi som viktigheten av å gjøre det bra på en oppgave for å bekrefte seg selv som person. Oppgaver som elever selv synes de er flinke i kan derfor føles viktige, for dette er en del av identiteten deres. Den siste verdien refererer til kostnadene ved å engasjere seg i ulike oppgaver, alle de negative aspektene. Dette inkluderer forventede følelser som prestasjonsangst, frykten for å mislykkes, i tillegg til mengden innsats som er nødvendig for å lykkes med oppgaven. Elever som ikke får til oppgaver, kan få negative tanker om seg selv og sine evner.

3 Metode

Metode betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140), og jeg skal i dette kapitlet redegjøre om hvilken metodiske valg jeg har gjort i denne studien. Ved å gi en nøye beskrivelse av prosessen, vil man oppnå en gjennomsiktighet, eller transparens. Å gjøre forskningsprosessen transparent innebærer at man gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188). For å øke graden av transparens i denne oppgaven skal jeg redegjøre for hvilke valg som er tatt, hvilke endringer som har skjedd i forskningsprosessen og min forforståelse, for å vise hvordan dette har påvirket denne studien.

I den første delen av kapitlet skal jeg begrunne studien min vitenskapsteoretisk, og begrunne mitt valg av forskningsmetode. Videre skal jeg beskrive selve prosessen ved å samle inn data, og hvordan jeg har bearbeidet disse dataene og kom frem til kategoriene mine. Til slutt skal jeg diskutere styrkene og svakhetene ved metoden, og reflektere rundt forskningsetiske beslutninger.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

3.1.1 Fenomenologisk utgangspunkt

Jeg bygger min studie på et sosialkonstruktivistisk syn, som vil si at kunnskap om den sosiale virkelighet alltid vil være tidsbegrenset og at samfunnet ikke kan betraktes som en objektiv størrelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49; Tjora, 2021, s. 31). Kunnskapen i denne studien blir skapt gjennom sosial samhandling med informantene mine, og blir derfor ikke objektiv kunnskap. I fenomenologien er utgangspunktet at vi ikke kan studere verden slik som den er, men slik den oppfattes av den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Alle oppfatninger av verden er sanne, og det er derfor interessant og forstå den enkeltes oppfatning. Fenomenologien er opptatt av hvordan samfunnsmedlemmene forstår verden rundt seg i interaksjon med andre (Tjora, 2021, s. 30). Kvalitativ forskning knyttes ofte til fenomenologi, særlig bruken av dybdeintervjuer, fordi vi som forskere forsøker å få informantene til å sette ord på hvordan de forstår sin egen verden (Tjora, 2021, s. 30-31). Dybdeintervjuet som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker og forstå informantens opplevelser i tillegg til hvordan informanten reflekterer over dette (Tjora, 2021, s. 128). Det interessante i denne studien er å forstå den enkeltes oppfatning rundt tema, deres refleksjoner og deres forståelse om tema.

Kvalitative studier bygger også på hermeneutikk, som er læren om fortolkningen av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Tolkning og forståelse er viktig for forskere i samfunnsvitenskapene, siden datamaterialet ofte er fenomener som uttrykker mening i form av menneskers handlinger og ytringer (Nilssen, 2012, s. 71). Jeg må derfor tolke datamaterialet mitt, og det skjer tolkninger gjennom hele prosessen. Ifølge Harstad (2022, s. 76) inngår man et dialogisk forhold til empiri og teori. Det handler om å få til et møte mellom den som vil forstå og det som skal forstås, der målet er å bringe det undersøkte fenomenet i tale. Ifølge hermeneutikken må en forsker legge til rette for at forståelse skal kunne skje gjennom en autentisk dialog, og en av de aller viktigste momentene er at vi er åpne (Harstad, 2022, s. 90). Vi må være åpne for at intervjuempirien tilbyr oss noe vi enda ikke har forstått. Hermeneutikk innebærer at forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til mennesket som uttrykker seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163), og det finnes derfor ikke en egentlig sannhet, men fenomener kan forstås på ulike

måter (Nilssen, 2012, s. 72). På grunn av dette spiller også forforståelsen min inn på denne studien, og hvordan jeg forstår datamaterialet. Denne studien er derfor en kvalitativ intervjustudie med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, fordi at studien tar utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelser og fortolkning.

3.1.2 Valg av forskningsmetode

Samfunnsvitenskapelig forskning klassifiseres som enten kvalitativ eller kvantitativ ut ifra hvilken metode for innsamling og analyse av data som benyttes (Nyeng, 2012, s. 71). Kvalitative metoder ønsker å gå i dybden og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2018, s. 16). Kvalitative metoder blir forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og informant, og en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Denne nærheten til informantene gir forskeren tilgang til kunnskap som det ellers ville vært vanskelig å få tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Denzin & Lincoln, 2005, s. 10). Kvantitativ metode holder derimot en viss distanse mellom forskeren og informantene. I kvantitative studier omfatter det store utvalg, hvor problemstillingene er rettet mot statistiske generaliseringer (Thagaard, 2018, s. 16).

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvilke opplevelser et utvalg engelsklærere har med å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi på mellomtrinnet, både med fokus på det faglige, og for å holde motivasjonen og mestringstroen på seg selv oppe i faget. Tanken bak denne studien er å få frem lærerens tanker, erfaringer, meninger og opplevelser rundt det å tilrettelegge for elever med dysleksi. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side og å få frem deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Å avdekke deres opplevelse av verden er et mål. På bakgrunn av dette valgte jeg å gjennomføre kvalitative intervju med fire lærere som har engelsk som undervisningsfag. Å gjennomføre kvalitativt intervju vil gi et godt svar på problemstillingen min, da jeg ikke får dype refleksjoner gjennom en spørreundersøkelse. I tillegg får jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Ved å få dype refleksjoner vil jeg kunne gå i dybden på lærernes opplevelser med å tilpasse for elever med dysleksi i engelsk.

3.1.3 Kvalitativt forskningsintervju

I en kvalitativ tilnærming får man en nærhet til informantene, slik at det blir en åpen interaksjon i intervjuet (Tjora, 2021, s. 27). Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Gjennom å gjennomføre et semistrukturert intervju, eller dybdeintervju, blir det en relativt fri samtale som setter søkelys på noen spesifikke tema som har blitt bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127). I et semistrukturert intervju har forskeren temaer og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men målet er å ha en relativt fri samtale hvor forskeren også er åpen for at informantene kan introdusere tema som forskeren ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I intervjuet skapes kunnskap i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt. I situasjoner hvor man vil utforske nyansene i opplevelser og erfaringer vil dybdeintervjuer være hensiktsmessige (Tjora, 2021, s. 128), slik som jeg gjør i denne studien ved å se på hvordan lærere tilrettelegger for elever med dysleksi og deres tanker og erfaringer rundt dette. Gjennom å gjennomføre intervju vil jeg få tilgang til hva informantene mener rundt dette tema, og hva de har erfart

med å ha elever med dysleksi i klassen. Jeg ønsket en forståelse av hvordan lærere tilrettelegger for elever med dysleksi ved å høre om deres erfaringer og synspunkter. Å gjennomføre et semistrukturert intervju gjorde at jeg hadde en struktur på intervjuet, samtidig som jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål. Ved å stille oppfølgingsspørsmål fikk jeg innblikk i flere synspunkter enn det jeg hadde tenkt til å spørre om, da informantene nevnte interessante tanker som jeg ville spørre mer om. Å ha en intervjuguide jeg kunne lene meg på gjorde derimot at jeg hadde en struktur i intervju, og fikk spurt alle informantene om det samme.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Utforming av intervjuguide og prøveintervju

Det er vesentlig at forskeren setter seg godt inn i tematikken for intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132), da dette vil hjelpe forskeren til å utforme tema og spørsmål til intervjuguiden. Da jeg hadde valgt tema for masteroppgaven brukte jeg god tid på å lese meg opp på teori og tidligere forskning som jeg tenkte kunne være relevant for studien min, og som kunne være til hjelp da jeg skulle utforme intervjuguiden. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Siden jeg skulle gjennomføre semistrukturert intervju, utformet jeg en intervjuguide med forslag til spørsmål. Tjora (2021, s. 159) deler intervjuet inn i tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning, ut ifra type spørsmål og hvilken grad av refleksjon som forventes fra informantene. På bakgrunn av dette begynte jeg med konkrete og enkle spørsmål om utdanning, hvor lenge de har jobbet som lærer og ellers enkle spørsmål om dem selv. Dette gjør både at jeg får viktig bakgrunnsinformasjon om informanten, og det kan skape trygghet hos informanten at de behersker intervjusituasjonen. I neste del av intervjuet stilte jeg spørsmål opp mot problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine. Denne delen av intervjuet danner kjernen, hvor informanten kan gå i dybden på ulike deler av forskningstemaet (Tjora, 2021, s. 160). Jeg stilte spørsmålet ut ifra hva jeg var interessert i og nysgjerrig på etter å ha lest meg opp på tema. Eksempel på spørsmål jeg stilte er: *på hvilken måte kommer dysleksivanskene til syne i engelskundervisningen, hvordan har det påvirket din undervisning at du har hatt elever med dysleksi i klassen, og hva vurderer du som det viktigste for at elever med dysleksi skal være motivert i akkurat engelsk*. Spørsmålene ble omformulert og forandret mange ganger i tiden før første intervju.

Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 132) kan det være hensiktsmessig for forskeren å gjennomføre et prøveintervju før man gjennomfører intervju med informantene sine. Jeg gjennomførte derfor et prøveintervju med en som ikke har noe tilknytning til læreryrket. Dette gjorde at jeg både fikk testet ut spørsmålene i intervjuguiden, diktafonen og meg som intervjuer i en intervjusituasjon. Selv om personen jeg intervjuet ikke oppfylte kriteriene til informantene mine, var det nyttig da jeg fikk tilbakemelding på spørsmålene og meg selv som intervjuer. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg sett hvilke rekkefølge jeg burde ha spørsmålene i, og hvordan jeg kunne legge til oppfølgingsspørsmål på ja/nei-spørsmål. Jeg tok også vekk noen spørsmål som etterspurte nesten det samme.

3.2.2 Rekruttering

Ifølge Tjora (2021, s. 145) bør man velge informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte over det aktuelle tema. På grunn av dette måtte jeg lage kriterium for valg av informanter, slik at jeg fikk innsikt i hvordan engelsklærere tilpasser undervisningen for elever med dysleksi. Kriteriene for utvalget i denne studien var at de

var lærere som underviser, eller har undervist, i engelsk på mellomtrinnet, helst med erfaring med å ha elever med dysleksi i timene sine. For å finne informanter som passet til kriteriene tok jeg kontakt med ulike rektorer, i tillegg til at jeg spurte en tidligere praksislærer. Jeg fikk positivt svar fra praksislæreren, men ingen svar fra rektorene. Dette gjorde at jeg sendte ut til flere rektorer, der jeg fokuserte på å kontakte dysleksivennlige skoler. Siden jeg ikke respons fra de ulike skolene, tok jeg kontakt med lærere jeg selv kjenner og spurte om de kunne spørre lærere i deres omgangskrets som passer kriteriene om de kunne bidra. Jeg fikk derfor hjelp av mitt eget nettverk til å finne informanter. Dette gjorde at jeg fikk positivt respons fra tre informanter til, og jeg endte derfor opp med fire informanter fra tre ulike kommuner. På grunn av at jeg ikke fikk svar fra rektorene fra de dysleksivennlige-skolene, har jeg ikke fått med dette synspunktet i studien min. Før intervjuene sendte jeg et informasjonsskriv på e-post hvor det sto utfyllende informasjon om prosjektet og hva spørsmålene skulle omhandle. Utover dette fikk informantene ikke noe de skulle forberede på forhånd.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) avhenger antall intervjupersoner av formålet med undersøkelsen, men også hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig for undersøkelsen. I intervjuundersøkelser er det også ofte en fordel å ha et mindre antall intervjuer slik at man får mer tid til å forberede og analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg ønsket tre til fire informanter ut ifra rammene på masterprosjektet. Dette var slik at jeg skulle få tid til å analysere hvert intervju grundig. Etter å ha gjennomført fire intervjuer følte jeg at jeg hadde nok å analysere for å kunne svare på problemstillingen.

3.2.3 Gjennomføring av intervju og presentasjon av utvalg

Jeg intervjuet en mannlig og tre kvinnelige lærere. Informantene jobber i tre ulike kommuner, og de har ulik mengde erfaring som lærere. Jeg ville både intervju nyutdannede og erfarne lærere for å få frem ulike perspektiv på tema. I kvalitativ metode er det ofte slik at variasjon i datamaterialet er noe man ønsker, ved at man finner mangfold i data som avdekker summen av de kvalitetene som samlet sett gjør et sosialt fenomen til slik det er (Nyeng, 2012, s. 73). Ved å intervju fra ulike skoler og ulike kommuner fikk jeg også et bredt blikk på hvordan det tilrettelegges, både med ressurser og hvordan organiseringen er på skolene. Siden lærerne i denne studien skal være anonyme har jeg gitt dem fiktive navn:

Astrid har jobbet som lærer i 18 år, og har fireårig lærerutdanning i tillegg til videreutdanning i engelsk og spesialpedagogikk. Hun jobber på en bygdeskole med rundt 150 elever. Hun har jobbet mest på mellomtrinnet, og er nå spesialpedagog i norsk og matte, og underviser i engelsk hvor hun har hovedansvaret.

Eva har jobbet som lærer i 7 år. Hun har en mastergrad i engelsk, et år med psykologi og et år med tysk. I tillegg har hun tatt PPU. Hovedfaget hennes er engelsk, og hun underviser i engelsk og tysk, men også litt i norsk med lesekurs. Hun jobber på en 1.-10. byskole med rundt 750 elever.

Beate har jobbet som lærer i 16 år, og har fem års utdanning fra høyskolen med naturfag, engelsk og samfunnsfag. Hun underviser nå i engelsk, mat og helse, naturfag, samfunnsfag og musikk, og har en god del spesialundervisning. Hun jobber på en skole med rundt 350 elever.

Amund har jobbet som lærer i et halvt år. Han har masterutdanning som grunnskolelærer, hvor han har fagene mat og helse, samfunnsfag og engelsk. I tillegg har han idrett fra før av. Han har hovedansvaret for engelsk og gym på trinnet sitt, også er han med i norsk og matte. Han jobber på en skole med rundt 350 elever.

De fire intervjuene ble gjennomført i januar og februar 2023. Jeg gjennomførte fire semistrukturerte intervju med lærere fra fire ulike skoler. Tre av intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene på grupperom, mens et ble gjennomført digitalt. Siden intervjuene omhandlet jobben deres, ble et grupperom på arbeidsplassen til informantene et naturlig sted å gjennomføre intervjuene. I begynnelsen av intervjuet ga jeg informasjon om samtykke, frivillighet, anonymitet, at de kan trekke seg og hva som skjer videre med dataene etter undersøkelsen. Jeg ga også informasjon om lydopptak. Ved å ta lydopptak fikk jeg med alt informantene sa ordrett, i tillegg til at jeg var til stede i samtalen med øyekontakt da jeg ikke tok notater (Jacobsen, 2015, s. 153). Intervjuene varte mellom 30 og 45 minutter.

I gjennomføringen av intervjuene med informantene stilte jeg som oftest spørsmålene i rekkefølgen i intervjuguiden, men noen ganger gjorde jeg ikke det da det var dette som passet best ut ifra hvilke tema vi kom inn på. Dette kan gjøres i et semistrukturert intervju, da intervjuguiden er forslag til spørsmål og ikke en fasit (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I første intervju stilte jeg også noen oppfølgingsspørsmål som jeg kom på der og da, som jeg senere la til i intervjuguiden da jeg synes dette var interessant å få svar på fra alle informantene.

3.3 Forskningsprosessen

3.3.1 Transkripsjon

Etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg dem slik at de var bedre egnet for analyse. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 206) blir det lettere å få oversikt over materialet når det struktureres i tekstform, i tillegg til at struktureringen i seg selv er begynnelsen av analysen. Transkripsjonen ble gjennomført av meg, både med tanke på eierskap til prosjektet, jeg kjenner tema og at jeg kunne begynne med analyse underveis i omsettingen fra tale til tekst. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen, siden ved å lytte og skrive kommer nye tanker (Nilssen, 2012, s. 47). I tillegg til at ideer til koding kan komme, ved at ord som gjentar seg og viktige setninger blir synlige. Transkripsjonene ble gjennomført rett etter intervjuet, med unntak av de to siste intervjuene da de var tett innpå hverandre.

Mengden som skal transkriberes og transkripsjonens form avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I transkripsjonsprosessen må man også velge ut hvilke dimensjoner av muntlige intervjusamtaler som skal med i den skriftlige transkripsjonen. Siden transkripsjonen ikke skulle brukes til språklig analyse, valgte jeg å transkribere ordrett hva informantene sa, uten å ta med pauser, tonefall og nøling. Transkripsjoner med mange detaljer er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 209) ikke nødvendig når det dreier seg om meningsanalyse av store intervjutekster i vanlige intervjuprosjekter. Det viktigste i disse transkripsjonene var å få med lærernes tanker og opplevelser, og det var derfor ikke hensiktsmessig med veldig detaljerte transkripsjoner. Jeg har valgt å transkribere intervjuene på bokmål. Dette bidrar til å opprettholde

anonymiteten til informantene, da informantene snakket ulike dialekter. Transkripsjonene av intervjuene danner basis for den videre analysen i denne studien.

3.3.2 Koding, kategorisering og analyse

I analyseprosessen av studien gjelder det å få oversikt over materialet, slik at det kan presenteres for andre i skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Koding og kategorisering blir brukt i dataanalyse for å få oversikt over tekstmateriale, som resulterer i at meningen i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få, enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226, 228). I denne studien har jeg valgt å bruke tematisk analyse. Ifølge Braun & Clarke (2006, s. 78) burde tematisk analyse bli sett på som en grunnleggende metode for kvalitativ analyse, og at dette er den første formen for kvalitativ analyse forskere bør lære. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og finne mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Tematisk analyse er et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy, som kan gi en detaljert, rik og kompleks redegjørelse av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 78).

Jeg tok utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sine seks faser innenfor tematisk analyse. Den første fasen handler om å bli kjent med datamaterialet, noe som begynner allerede i transkriberingsprosessen. Videre leste jeg gjennom hele datamaterialet for å se etter mønstre, og lagde en liste med ideer over hva som kunne være interessant. I denne listen skrev jeg blant annet *ulik motivasjon, lite kunnskap gjennom utdanning, nivådifferensiering* og *mye fokus på hjelpemidler*. Dette ga meg en oversikt over datamaterialet. I den andre fasen skal man generere de første kodene. I denne fasen begynte jeg med å kode alt datamaterialet ved å skrive notater på siden av transkripsjonene. Jeg organiserte kodene i mulige tema i et annet dokument, hvor jeg begynte å se mønstre i materialet. I den tredje fasen skal man søke etter tema. I denne fasen fortsatte jeg å bruke dokumentet med potensielle tema til å se på hvordan forskjellige koder kunne kombineres til å forme overordnede tema. Jeg hadde hele tiden problemstillingen og forskningsspørsmålene i bakhodet. På slutten av denne fasen var alle utdragene fra datamaterialet satt inn i ulike tema, med unntak av noen koder som ikke passet inn for å svare på problemstillingen min. Tema jeg hadde da var *utfordringer med dysleksi og engelsklæring, samarbeid, forståelse for egen vanske, varierte arbeidsmåter, nivådifferensiering, hjelpemidler, motivasjon og mestring, og åpenhet og inkludering*,

I fase fire er det fokus på å gjennomgå tema. I denne fasen vil man se at noen tema ikke har nok data til å underbygge, noen kollapser inn i hverandre, og noen må splittes i separate tema. Da jeg begynte hadde jeg veldig mange tema, og jeg så etter hvert at flere tema ikke svarte på problemstillingen min, og at mange tema kunne slås sammen i mer meningsfulle kategorier. Det ble laget flere tematiske kart hvor jeg så på kategoriene og underkategoriene, og så på om de svarte på problemstillingen min. I den femte fasen definerte jeg og navnga tema. I denne fasen var det fokus på å identifisere de ulike temaene og hvorfor de var interessante. Jeg endte opp med tre kategorier: *indikasjoner på dysleksi i engelsk, lærernes kompetanse og utfordringer*, og *lærernes tiltak for tilrettelegging*. Alle kategoriene fikk også undertema. Det ble brukt mye tid på å navngi kategoriene, da navnene bør være presise, kraftige og gi mening for leseren (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Da jeg var fornøyd med kategoriene og navnene på kategoriene, skrev jeg analysedelen ved å presentere funn og tolkning av funn. Dette er den sjette fasen, hvor man skal sammenfatte funnene på en måte som overbeviser leseren om validiteten til analysen.

I analysen hadde jeg en induktiv tilnærming, ved at jeg tok utgangspunktet i empirien da jeg lagde kategoriene (Nyeng, 2012, s. 59). Man beveger seg fra empiri til teori. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 102) er det i utgangspunktet ikke mulig å være rent deduktiv eller induktiv, fordi vi kan ikke frigjøre oss fra teorien og vår forforståelse, i tillegg til at det er umulig å bare forholde seg til teori og være helt objektiv. Allerede i transkripsjonsprosessen fikk jeg et inntrykk om hva som var felles for de fire lærerne, og hva de gjorde likt. Da kom også flere teorier til syne etter hvert som kunne passe inn i studien. Jeg tok utgangspunkt i hva de fire informantene fortalte i intervjuene og satte dette sammen i kategorier ut ifra likheter og forskjeller ved det de fortalte. Med forforståelsen min og teorien i bakhodet kan dette derimot også ha påvirket inndelingen av kategorier. Kategoriene blir presentert i kapittel 4. Analyse.

3.4 Vurdering av studiens kvalitet

I kvalitativ forskning må det skje en kritisk drøfting når det skal vurderes om konklusjonene er gyldige og til å stole på (Jacobsen, 2015, s. 227). Undersøkelser skal alltid forsøke å minimere problemer knyttet til gyldighet og pålitelighet. For å kunne bedømme kvalitet må forskeren på en kritisk måte kunne beskrive hvordan kunnskapen som kommer frem i forskningsteksten, er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). De tre kriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet brukes ofte som indikatorer på kvalitet i en studie (Tjora, 2021, s. 259). Jeg skal i denne delen forklare hvordan jeg har sikret kvalitet i min studie.

3.4.1 Forskerrollen og forforståelse

Det er viktig å reflektere over sin egen rolle som forsker, og hvordan jeg som forsker påvirker forskningen. I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste instrumentet (Nilssen, 2012, s. 29). Dette er fordi forskeren samler inn datamaterialet selv, det blir konstruert i stor grad gjennom interaksjon med forskningsdeltakerne og det er forskeren som gjennomfører analyse og tolkning av det samme materialet. En forsker har med seg en rekke forkunnskaper og forventninger inn i forskningsprosessen som kan påvirke studien (Nyeng, 2012, s. 50). I hermeneutisk forskning ser man på hvordan de ulike fenomenene fremstår for et forskerøye, og forskeren er selv en del av den sosiale virkelighet og kan ikke innta et nøytralt tilskuerståsted (Nyeng, 2012, s. 50-51). Forskeren påvirker alltid situasjonen på en eller annen måte. Min forforståelse kan derfor påvirke studien.

I de siste fem årene på lærerstudiet har jeg lært mye om hvor viktig det er å tilpasse opplæringen til alle elever, men jeg har også fått innsyn i hvor vanskelig det kan være å få til i en stor klasse. Gjennom alle årene har jeg synes elevenes motivasjon og mestringsforventning har vært spesielt interessant, og i faget spesialpedagogikk ble jeg mer interessert i elever med ulike lærevesker og hvordan dette påvirket deres motivasjon og læring. Elever med lese- og skrivevesker legger man ofte ikke så mye merke til, da de ikke nødvendigvis har utagerende atferd, men gjør som de skal. Under sertifiseringskurset til Logos la jeg merke til hvor ofte elever med dysleksi ofte også hadde vesker i engelsk, men at det likevel ikke var mye fokus engelsk i de pedagogiske tiltakene. Jeg var derfor interessert i hvordan lærere tilpasser for elever med dysleksi, både faglig og emosjonelt.

Siden jeg har faget engelsk har jeg hatt mange engelsktimer i praksis, hvor jeg har sett det store spriket det ofte er i klasser. Dette har gjort at jeg har sett viktigheten av å tilrettelegge for alle elever, men spesielt for elever med lese- og skrivevesker. Jeg synes

dette er en vanskelig problemstilling, nettopp hvordan man skal tilrettelegge i engelsk da dette er et så viktig språk å kunne. På grunn av dette var jeg veldig interessert i hvordan lærere med lengre erfaring enn meg tilpasser undervisningen for elever med dysleksi i engelsk. Jeg har derimot sannsynligvis noen ubevisste tanker om hvordan man bør tilrettelegge for elever med dysleksi, og dette kan ha påvirket analysen min. I kvalitativ forskning er vi interessert i informantenes livsverden, og kvaliteten på dette materialet er i stor grad avhengig av forskerens kommunikative ferdigheter (Nilssen, 2012, s. 30). Jeg som forsker i intervjuene kan derfor ha påvirket svarene til informantene, blant annet ved hvordan jeg har stilt spørsmålene, hvordan jeg er som lytter og om settingen har vært slik at informantene vil åpne seg og gi fyldige svar. Jeg valgte å ikke ha ledende spørsmål i intervjuet, men ha åpne, forståelige og tydelige spørsmål for å ikke lede informantene i en viss retning (se vedlegg 2). Likevel kan min forforståelse, underbevissthet og kommunikative ferdigheter ha påvirket informantene i studien.

3.4.2 Pålitelighet

Pålitelighet, eller reliabilitet, referer til om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187). Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 223) vil en kvalitativ studie være svært vanskelig å replikere, både fordi møtet mellom forskeren, forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien vil være forskjellige, og fordi ulike forskere bringer med seg sin subjektive, individuelle teori. Fenomener kan også endre seg raskt. Reliabilitet dreier seg derfor om å reflektere over sin egen påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere rundt den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Min egen påvirkning har jeg reflektert over i forrige delkapittel.

Å gjøre forskningsprosessen synlig, eller transparens, innebærer en detaljert redegjørelse for hvordan og hvorfor man har gjennomført undersøkelsen, og hvordan man har gått frem i de ulike prosessene (Tjora, 2021, s. 264). Det er dette jeg har forsøkt å gjøre i dette kapitlet, ved å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig for å øke påliteligheten. Målet er at lesere skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet, og stor grad av transparens betraktes som positivt for høy forskningsmessig kvalitet (Tjora, 2021, s. 265, 297). Dette har jeg gjort ved å beskrive hva jeg har gjort og hvilke valg jeg har tatt gjennom hele forskningsprosessen. Likevel kan ikke forskningen reproduseres, da informantene er anonymisert og intervjuene er gjennomført på et spesifikt tidspunkt. Ingen undersøkelse kan være helt nøytral (Jacobsen, 2015, s. 56), og derfor har jeg reflektert rundt min egen påvirkning i studien og min egen forforståelse. Ifølge Thagaard (2018, s. 187) kan vi styrke forskningens gjennomsiktighet ved å redegjøre for hva som er primærdata, altså data som i den grad det er mulig, er atskilt fra forskerens fortolkninger. I analysen min har jeg tatt med sitater fra intervjuene, slik at leseren får tilgang til datamaterialet mitt uten mine fortolkninger. Dette gjør at leseren kommer tettere på, ved at jeg ikke bare forteller leseren, men viser leseren forskningsdataen (Tjora, 2021, s. 265). Ved å skille hva som er referat fra intervju og hva som er mine vurderinger og kommentarer blir reliabiliteten styrket. Likevel har min egen tolkning vært med i analysekapitlet ut ifra hvilke kategorier jeg har fokusert på. Å knytte funnene mine til etablert teori og forskning er derfor sentralt for studiens troverdighet, samt å ha fyldige beskrivelser av empirien.

3.4.3 Gyldighet

Gyldighet, eller validitet, handler om i hvilken grad man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke, og om metoden er egnet (Nyeng, 2012, s. 109; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne studien har jeg brukt kvalitativ metode, og validiteten handler da om funnene mine faktisk representerer informantenes synspunkter og erfaringer når det kommer til å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. I et semistrukturert intervju kan det være en forskjell på hva informantene svarer, og hva de faktisk gjør. Det er vanlig at mennesker tilpasser seg det de tror intervjueren ønsker å høre i intervjusituasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). At jeg stiller spørsmål om deres lærepraksis kan også gjøre at de får nye tanker om emnet, slik at de kan endre på noe i forhold til hvordan det er i virkeligheten. På grunn av dette kunne det ha styrket validiteten min hvis jeg også hadde observert lærerne i undervisningen. Ved å observere i tillegg kunne jeg fått et større og mer riktig bilde av hvordan lærere tilrettelegger. I denne oppgaven var jeg derimot også interessert i hvordan lærerne opplever at vanskene kommer frem i engelskundervisningen, og deres tanker og meninger rundt tilrettelegging. Dette er noe som ikke kommer frem gjennom observasjon, og jeg så det derfor som mest hensiktsmessig å bare intervjuer. Dette kan likevel gi et feil bilde av hvordan lærerne tilrettelegger, da det kan være forskjell på hva de sier og hva de gjør.

3.4.4 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om resultatene er overførbare; om de bare er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I min studie er målet ikke å generalisere, men å overføre kunnskap. Denne studien ser på et utvalg av engelsklærere sin oppfattelse rundt et fenomen til en gitt tid, og er derfor ikke universell og gyldig på alle steder og på alle tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det som er kommet frem i denne studien kan derimot overføres til andre relevante situasjoner. Resultatene i denne studien betyr likevel ikke at alle lærere ser det på denne måten, men det kan gjelde for noen, og dette kan ha betydning for hvordan lærere tilrettelegger for elever med dysleksi fremover. Konteksten og tolkning av denne er sentral for overførbarheten.

3.5 Etisk refleksjon

Ifølge Jacobsen (2015, s. 45) har forskeren plikt å tenke nøye gjennom hvordan forskningen kan påvirke dem det forskes på, og hvordan forskningen vil oppfattes og bli brukt. «Forskning skal organiseres og utøves forsvarlig, og forskningsetikken er et verktøy for å sikre dette» (NESH, 2021, s. 6). På grunn av dette må jeg som forsker tenke igjennom etiske overveielser. For å drøfte rundt det forskningsetiske aspektet i oppgaven skal jeg bruke Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) sine forskningsetiske retningslinjer.

Før jeg startet med å samle inn data meldte jeg inn forskningsprosjektet mitt til Sikt (tidligere NSD, Norsk senter for forskningsdata), og fikk deretter godkjenning for prosjektet (se vedlegg 3). Hvis det skal samles inn personopplysninger i forbindelse med et forskningsprosjekt, som er alle opplysninger som kan knyttes til en person, må prosjektet meldes inn til Sikt. Ifølge NESH (2021, s. 18) er det i forskningsetikken en hovedregel om at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskningen. Dette samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, i tillegg til at det skal være dokumenterbart (NESH, 2021, s. 18). Før intervjuene fikk alle informantene tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 1). I dette skrivet poengterte

jeg at forskningsprosjektet var frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst i prosessen. Dette poengterte jeg også i begynnelsen av intervjuene, da jeg fikk underskrift på samtykkeskjemaene.

Et annet viktig punkt i retningslinjene til NESH (2021, s. 23) er konfidensialitet, ved at informasjon fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke videreformidles. Dette innebærer at private data som identifiserer forskningsdeltakerne ikke skal avsløres. Etter at lydopptakene var transkribert, ble disse slettet. En viktig side ved konfidensialitet i forhold til forskningsdata er anonymisering (FEK, 2015). I denne studien er forskningsdeltakerne anonymisert, ved at enkeltindividene i studien ikke skal kunne identifiseres for å beskytte deres identitet og integritet (NESH, 2021, s. 23). Dette har jeg gjort ved å ikke nevne hvor informantene jobber, eller hvilken dialekt de har. I tillegg har jeg gitt informantene fiktive navn. Ifølge NESH (2021, s. 25) må forskningsdata lagres og deles forsvarlig. Jeg lånte diktafon fra NTNU som jeg brukte under intervjuene, og som jeg deretter transkriberte direkte fra. Dette gjorde jeg for å unngå å lagre dataene på et annet sted, eller ta de inn på pc. Etter at alle intervjuene var transkribert og anonymisert, slettet jeg lydopptakene fra diktafonen.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 107) må man tenke over mulige konsekvenser i en kvalitativ undersøkelse, både med tanke på mulige skader den kan påføre deltakere, men også mulige fordeler. Flere av informantene ville få tilsendt studien etter den var ferdig, og flere av informantene sa seg villig til å være med basert på at de var interessert i hvordan man bør tilrettelegge for elever med dysleksi i engelsk. Dette var basert på at de selv synes det var en utfordrende problemstilling som de selv sto i. Dette kan tyde på at de så på forskningen som nyttig, og at de derfor så på det som meningsfullt å være med. En av informantene spurte om hele transkripsjonen skulle legges ved i oppgaven, men ble beroliget da bare utdrag skulle være med.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg studiens funn og tolkninger av funnene. Problemstillingen min er som tidligere skrevet «hvilke opplevelser har lærere med å tilpasse undervisningen i engelsk for elever med dysleksi på mellomtrinnet?» Jeg skal presentere de viktigste funnene fra datamaterialet mitt inndelt i de tre kategoriene fra analysen min. Kategoriene er 1. indikatorer på dysleksi i engelskundervisningen, 2. lærernes utfordringer og kompetanse, og 3. lærernes tiltak for tilrettelegging. Disse kategoriene skal belyse mine to forskningsspørsmål. Hver kategori blir innledet med et representativt sitat, og alle kategoriene blir utdypet med underkategorier. For å belyse kategoriernes innhold vil jeg vise til utsagn fra intervjuene med mine fire informanter.

4.1 Indikatorer på dysleksi i engelskundervisningen

«... mens tar du de som har dysleksi da når de skal skrive engelsk så er du i en helt annen verden sant»

I kategorien indikatorer på dysleksi i engelskundervisningen handler det om hvordan lærerne i studien synes dysleksivanskene til elever kommer til syne i engelskundervisningen, det vil si indikatorer de legger merke til. Informantene belyser også hvordan disse vanskene påvirker innlæringen av engelsk. Dette setter grunnlaget for hvordan lærerne tilrettelegger for elevene i undervisningen.

4.1.2 Rettskriving og leseferdigheter

Alle informantene sa at de merket størst forskjell på de med dysleksi og de uten dysleksi når de ba elevene om å skrive. Det var derfor vanskene med rettskriving som kom mest til syne i engelskundervisningen. Følgende sitater er eksempler på det:

Noen har jo på en måte engelske foreldre sant, og snakker omtrent flytende, snakker bedre enn meg sant. Også har du noen som har dysleksi gjerne, som sliter med det norske språket, også når det da kommer nytt språk som du skal lære å skrive og lese så er det veldig, veldig vanskelig for dem. Det er sånn det kommer aller mest til syne, hvis jeg ber dem skrive altså (Amund).

Sånn som hvis vi tar engelskfaget da, så ser vi jo at han skriver veldig lydrett. Sånn at hvis jeg tenker lydrett så skjønner jeg jo hva han har skrevet. Men det blir jo en del skrivefeil. Men så tenker jeg jo og litt at han må få skrive på sitt vis. Når at han skriver ting selv. For han skriver veldig lydrett i stedet for å skrive det korrekt da, for og si det sånn (Astrid).

Rettskriving er jo vanskelig selvfølgelig når de skal skrive ting. Og selvfølgelig lese, og det er mange som kan synes det er vanskelig å lese og sånn når de har dysleksi. Så blir det jo sånn sammensatt problem (Eva).

Det merkes jo veldig, ikke veldig, men man kan se det på rettskriving da, det er kanskje det man først og fremst ser. (...) Ta gloseprøven som eksempel da, at det er forferdelig vanskelig for de å lære seg fem ord for eksempel, eller tre ord i uken. Det er jo kjempeutfordrende (Beate).

Alle informantene nevner rettskriving som vanskelig for elever med dysleksi i engelsk, og at det er slik det kommer mest til syne for læreren. Amund trekker frem den store spredningen i engelskferdighetene til elevene, og at det blir veldig utfordrende for dem som synes det er vanskelig å skrive på norsk, når det kommer et språk der du skal skrive et ord på en helt annen måte enn det høres ut. Astrid sier også at dette er den største

utfordringen i engelsk at «de ikke skrives og uttales likt da, fåtallet av dem», og at elever med dysleksi derfor må få skrive på sitt vis. For de elevene som har kommet lengst handler det om å pirke på setningsoppbygging eller små feil i ord, mens med de som har dysleksi kan det handle mer om de klarer å skrive et ord som ligner på det riktige ordet. Det er store forskjeller. Eva og Beate kommer også inn på leseferdighetene til elever med dysleksi, og at det ofte er et sammensatt problem.

Også merker man kanskje at det går litt saktere med leseutviklingen at det er litt, ja, får kanskje ikke den gode flyten tidlig eller der man burde. Man ser at de ligger litt under kanskje det man forventer av jevnaldrende rett og slett (Beate).

Mitt inntrykk er at de ofte, altså de bruker jo lang tid på å lese, men at grunnuttrykket er at leseforståelsen ikke er så verst. Altså at de får med seg det de leser, men det tar lang tid. Så forståelsen er som regel på plass, men de trenger litt hjelpemidler da for å komme seg gjennom (Eva).

Beate og Eva viser gjennom sitatene at de også legger merke til at elever med dysleksi har en treg leseutvikling, men at de får med seg det de leser hvis de får bruke hjelpemidler. Ved at bare to av informantene kommenterte på leseferdighetene til elevene, og alle sa at rettskrivingsvanskene er det som kommer mest til syne, er det tydelig at det er problemer med rettskriving som er det vanskeligste for elever med dysleksi i engelsk. Alle informantene merker at elever med dysleksi har vansker i engelsk og derfor ligger under på nivå enn jevnaldrende.

4.1.3 Sterke sider

Flere av informantene trakk også frem de sterke sidene de ser elever med dysleksi har i engelskundervisningen, blant annet muntlighet:

Men det muntlige da, hvis vi har muntlige prateoppgaver, min erfaring er hvert fall det at de da har mye lettere for å prate, og snakke engelsk. De kjenner jo igjen ord på samme måte, og har hørt det engelske språket sant, så da kan de skinne. Men når du skal få dette ned på papiret, skrive det, eller lese, det er en helt annen historie. Så det å kunne snakke engelsk fritt, der er de flinke, mens lesingen, spesielt skrivingen, da må det tilpasses mye (Amund).

De kan være ganske sterke muntlig og har mye for seg der, de kan snakke veldig fint, og engelsk i seg selv er ikke vanskelig og liksom kommunisere på (Eva).

(...) og de kan være veldig gode til å uttrykke seg muntlig, og de kan forstå veldig godt, og fremheve de sterke sidene (Beate).

Ved at tre av fire informanter trekker frem de sterke muntlige ferdighetene til elever med dysleksi virker det sannsynlig at muntlighet i liten grad blir påvirket av dysleksivanskene, og at elever med dysleksi kan delta likt med andre elever når det kommer til muntlighet.

4.1.4 Motivasjon

Motivasjon er en sentral faktor når det kommer til lesing, og er også en del av leseformelen. Siden dysleksi er en lærevanske som påvirker evnen til å lese og skrive, kan også motivasjonen til elevene med dysleksi bli påvirket i engelsktimene når de skal lese og skrive. Astrid forteller at elever med dysleksi ofte ikke liker fremmedspråk, og derfor er litt usikker:

Spesielt når man kommer litt utpå bygda så tenker de at det er noe man ikke trenger senere. Så da blir de litt usikker i tillegg, så da blir det jo enda mer utfordrende (Astrid).

Informanten begrunner her i hvor elevene bor at de ikke ser nytten av å kunne engelsk, og at de derfor ikke er så motiverte. Det virker nærliggende å tro at det er utfordrende å gjøre faget meningsfullt for elevene. Hun poengterer videre at mestringsfølelsen blir vanskeligere å finne, fordi de må jobbe hardere med å forstå ordene. Amund forteller at motivasjon handler om mestringsfølelse, og at elever med dysleksi derfor kan være ulikt motivert i faget:

Det kan være oppgaver med muntlighet for eksempel, der de med dysleksi mestrer minst like bra som mange andre, og være knallmotivert sant, og bable i et sett. Men så hvis det er skriveoppgaver, så er min erfaring hvert fall at da er ikke arbeidslysten veldig stor. Noe som er veldig naturlig, for det er kjempevanskelig for de sant (Amund).

Amund kommer her igjen inn på hvor vanskelig skriveoppgaver er for elever med dysleksi, men at de kan være veldig flinke muntlig. Slik jeg ser det tenker Amund her på forventning til å mestre, og at han er opptatt av å legge til rette for gode mestringsopplevelser for elevene. Elever med dysleksi kan ha lite motivasjon ved oppgaver de ikke forventer å mestre. Dette kan også forverres hvis de andre elevene får til oppgavene, slik som Eva kommenterer:

Hvis man liksom skal lese noe sammen med læringspartner så kan det jo også være lite gøy hvis man føler at læringspartner er mye flinkere for eksempel. Også er man ikke like trygg eller får det til på samme måte, så det kan jo være en utfordring at de blir liksom feil nivå da at man kanskje kan bli litt umotivert, eller at man ser ikke helt poenget da (Eva).

I dette utsagnet kommer Eva både inn på at elevene kan sammenligne seg selv med andre, og derfor miste motivasjon til å gjøre oppgavene. Hun nevner derimot også at hvis elevene ikke får oppgaver tilpasset deres nivå kan de ha vanskeligheter med å se poenget av det de skal lære. Slik jeg ser det handler dette om forventningen til elevene om å mestre eller ikke, både i forhold til oppgavetype, om de sammenligner seg med andre og om de ser poenget med å lære det de skal lære. Beate forteller at motivasjonen til elever med dysleksi varierer veldig:

Mens noen synes det er så tungt å gå inn i ting at de bruker andre strategier for å dekke over det litt, og lager mer lyd og er ukonsentrerte og ja, så det varierer veldig. Jeg har begge kategorier holdt jeg på å si, de som vet at dette er vanskelig for meg så derfor jobber jeg ekstra hardt, og de som har andre strategier for å unngå å gå inn i tunge, lange tekster og den type ting da (Beate).

Beate ser ikke på at ulike oppgaver kan gi ulik motivasjon slik som Amund gjorde tidligere, men på hvordan ulike elever angriper like oppgaver. Noen bruker lese- og skrivevanskene som en motivasjon til å jobbe hardere, mens for andre kan viten om at de har dysleksi og følelsen av å ikke mestre føre til at de bruker andre strategier for å dekke over.

Informantene motsier seg ikke når de trekker frem hvordan dysleksivanskene kommer til syne når elever skal lære seg engelsk, men de trekker inn ulike aspekter. En fellesnevner som alle informantene påpeker er rettskriving, at elever med dysleksi sliter med skriveoppgaver på grunn av at engelske ord skrives så annerledes enn vi sier dem. I tillegg nevner Eva og Beate lesekompetanse, ved at de ofte bruker lang tid på å lese og at leseutviklingen derfor går tregt. Både Eva, Beate og Amund trekker frem muntlighet som

en sterk side i engelsk hos elever med dysleksi. Når det kommer til motivasjon, fokuserer alle informantene på mestring på forskjellige måter; både ved at elevene må se nytten av oppgaven for å ha en forventning om å mestre, og at de har lite tro på å mestre fordi oppgavene er så vanskelige.

4.2 Lærernes utfordringer og kompetanse

«Når jeg begynte som veldig fersk så var jeg ikke nok bevisst på dette her»

I denne kategorien fokuserer jeg på lærernes utfordringer og kompetanse når det kommer til å tilpasse undervisningen til elever med dysleksi. Informantene delte opplevelsen med at de hadde lite kurs som omhandlet dysleksi, men at de delte mye i kollegiet. Følgende sitater er eksempler på det:

Jeg har ikke noe eget kurs, det er mer når det har kommet fra andre steder som har holdt kurs for liksom hele skolen da. Men så har vi liksom fått innføring i litt forskjellige ting, og ja, tips og råd (Eva).

Også er det litt sånn at noen i kollegiet kan det, så lærer vi av hverandre. Men ikke noe mye mer enn det nei (Astrid).

Det er mest erfaring egentlig. Men så har vi hatt nettopp et kurs, fordi personalet har egentlig signalisert at her må vi øke kompetansen (Beate).

Jeg har ikke noe kurs, jeg er ikke spesielt kurset til det. Men igjennom årene på høyskolen så har vi fått litt trening i dette her. Jeg husker ikke noe spesiell kursing på dysleksi (Amund).

Både Astrid og Eva nevnte at de hadde fått innføring i LingDys. Beate påpekte at det var et «skrikende behov» for mer kompetanse på skolen nå, og de hadde derfor nettopp hatt kurs i regi av både IntoWords og Dysleksi Norge. På spørsmål om de lærte noe om hvor utfordrende engelsk kan være for elever med dysleksi i utdanningen sin svarte informantene at de ikke kunne huske og at de derfor ikke trodde at det var noe spesielt fokus på det. De har derfor lært mest gjennom egen erfaring og gjennom kolleger. Videre var det flere av informantene som ikke tenkte over at de måtte tilrettelegge for elever med dysleksi i engelskundervisningen i begynnelsen, men at dette er noe de er blitt mye flinkere på i det siste. Astrid påpekte at hun tror de har blitt flinkere til å tilpasse undervisningen generelt:

Nei, sånn generelt så har vi jo blitt mye mer flinkere til tilpassing og tilrettelegging tror jeg. Når jeg var nyutdannet så tror jeg nesten ikke at jeg visste hva det var for noe og tenkte over det i det hele tatt. Ehm, eller jeg visste hva det var, så kom det en spesped og plukket ut den, for det var veldig mye før da (Astrid).

Sitatet viser at elever med dysleksi ofte ikke var i klassen, og at lærerne generelt ikke visste mye om å tilrettelegge for dem. Astrid kommenterer også her at hun ikke lærte mye om dysleksi gjennom utdanningen. Amund nevner at han synes det er kjempeutfordrende å skulle differensiere og lage riktig opplegg for alle sammen, samtidig som man ikke «kan lage 20 forskjellige opplegg». Også han har blitt mer bevisst på viktigheten av å tilrettelegge for elever med dysleksi:

Når jeg begynte som veldig fersk så var jeg ikke nok bevisst på dette her. Så da ga jeg ganske like oppgaver som resten av klassen, og dette fant jeg ut at dette måtte jeg endre på. For da ble det gjort egentlig minimalt, og det ble hvert fall følt lite mestringsfølelse. Så jeg måtte tenke veldig nytt da. Og jeg nevnte det jo i sted og at rett slett lage noen helt egne oppgaver, det er hovedforskjellen (Amund).

Selv om flere av informantene har blitt mer bevisst på det, skulle flere av dem ønske de hadde mer spesifikk kunnskap om det. Eva føler at hun har en stor grunnforståelse, men at hun likevel skulle ønske at de kunne jobbet med det over lengre perioder slik at hun fikk mer trening i det.

Det er jo det, altså okei, jeg vet jo om noen verktøy som er bra for elever med dysleksi. Sånn at man prøver jo liksom å minne de på det å fortelle dem at de kan bruke det og sånt. Men så er det jo klart hadde man hatt mer spisset kompetanse, eller litt mer kurs da, så hadde det kanskje vært lettere å gjøre andre ting også. At man kanskje da hadde hatt litt større repertoar over liksom ting man kan gjøre da, annet enn liksom ja, hvilke hjelpemidler og litt feedback og varierte oppgaver da. Men det er sikkert mange andre ting som man kunne ha gjort som hadde vært veldig fint (Eva).

Dette var noe Beate også ga uttrykk for:

Men jeg savner litt den der spesifikke når du da setter deg ned med en elev, hvordan skal jeg jobbe med de for å utvikle lesingen på en måte. Litt sånne grep i verktøykassen, det savner jeg litt altså (Beate).

Ingen av informantene hadde hatt om dysleksi spesifikt opp mot engelsk under utdanningen sin, og de har derfor lært mye ut av erfaring. De har sett behovet for å tilrettelegge i engelsk for elever med dysleksi etter at de begynte å jobbe, og de har derfor alle en stor grunnforståelse for dette. På spørsmålet mitt om de følte de hadde nok kompetanse svarte alle at de gjerne skulle hatt mer, men både Astrid og Amund svarte at de gjennom prøving og feiling har funnet opplegg som fungerer. Eva og Beate skulle gjerne hatt mer spisset kompetanse.

4.2.1 Samarbeid

Flere av informantene fortalte at de lærte om å tilrettelegge for elever med dysleksi i engelsk gjennom kollegiet. Jeg spurte derfor om hvordan de samarbeidet på skolen om elever med dysleksi. Astrid opplever at de er flinke til å dele kunnskapen de har på skolen, og erfaringer de selv gjør seg i timene:

Hvis noen er på kurs og lærer seg noe nye ting så får vi delt det på skolen med resten. Ja. Det er nå litt sånn. Og dele av den erfaringer som vi skaper oss og da. For det kan jo være ting som jeg oppdager i mine timer som jeg sier til en annen engelsklærer som ikke har den samme kunnskapen kanskje. Jeg vil si at vi er flinke til å dele, egentlig (Astrid).

Amund, som er nyutdannet, forteller at han har rådført seg i kollegiet med de som har vært der lenger enn han, i tillegg til at de samarbeider i teamet:

Det er jo en veldig på en måte tett dialog på det. Lærerne som er på disse elevene, og da handler det egentlig hele tiden om å utveksle erfaringer. Sånn som jeg snakker med norsklæreren, hvordan gjør du det i norsken. Også får jeg tilbake input. De sliter i norsken, så engelsk er nok enda verre. Også samarbeider vi rett og slett med å finne løsninger, hva fungerte, hvordan har du gjort det, hvordan fungerte det. Og rett og slett bare ha en veldig åpen dialog på det sant. Det er jo vi som ser det, det er jo vi lærerne som har de hver dag

omtrent, så det handler jo bare om å dra i samme retning der (Amund).

Beate forteller også at de snakker mye om det på trinnet, og at det har blitt et større fokus på det i det siste. Eva nevner at de samarbeider på trinnet ved at alle vet hvem som har dysleksi og hvem som sliter med det, og at de ut ifra det kanskje lager noen grupper som skal være med ut i undervisningen. Kunnskapen og kompetansen til lærerne om å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi i engelsk kommer hovedsakelig fra egne erfaringer og kurs de har fått på skolen. I tillegg samarbeider de i kollegiet, mest på sitt eget trinn, om vanskene til de enkelte elevene. Ingen av kursene har derimot vært spesifikt opp mot dysleksi og engelsk.

4.3 Lærernes tiltak for tilrettelegging og inkludering

«Man prøver å tilpasse best mulig rett og slett ut ifra hvor de er»

I kategorien tiltak ser jeg på hva lærerne gjør for å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi i engelskundervisningen. Delkapittelet tar både for seg tiltak som fremmer læring, men også tiltak som fremmer motivasjon og mestring. Felles for informantene var at alle fokuserte på at elevene skulle oppleve mestring i undervisningen, ved å ha tilpassede oppgaver og at elevene skulle få bruke hjelpemidler der det trengs.

4.3.1 Variasjon

Å variere undervisningsoppleggene ble av alle informantene trukket frem som avgjørende for å tilrettelegge for elever med dysleksi i engelskundervisningen, og ellers generelt tilrettelegge for alle elevene. Dette gjaldt både å variere hva de gjorde fra time til time, men også bruke variasjon som en tilrettelegging for enkeltelever. Amund sier at han prøver å sette seg selv i deres sko, at undervisningen ikke skal bli for ensformig slik at de gjør det samme hver gang. Det kan bli tungt i lengden. Eva påpeker at alt ikke trenger å være skriving selv om det er engelsktimer:

Så liksom ha varierte opplegg og timer tror jeg vel egentlig er en fin ting da. Fordi da får man jo hukt inn mange ikke sant, noen liker jo å skrive, det er jo fint at de får skrive litt, og noen liker å prate litt og lese litt og ikke sant. Prøve å dekke litt av litt forskjellige ting da (Eva).

Ved at de ikke alltid trenger å skrive i engelskundervisningen kan også elever med dysleksi føle mestring. I Astrid sine timer trenger de ikke alltid å skrive engelsk heller, hvis fokuset er på leseforståelse. Da er fokuset heller på å vise læreren at de har forstått, og derfor kan elever med dysleksi vise dette ved å skrive norsk. Ved det muntlige deles ofte klassen inn i mindre grupper slik at det blir mindre skummelt å være muntlig. I tillegg poengterer hun at hun varierer skriveoppgaver:

Også i forhold til det skriftlige da tilpasser en jo litt etter vanskelighetsgrad. Noen skriver jo av det som er skrevet fra før av, kanskje noen skriver nye ting. Men noen ganger så kan det være vanskelig nok å bare kopiere allerede skrevne setninger (Astrid).

En slik variasjon i skriveoppgaver gjør at alle kan få samme oppgaver, men med små justeringer på hvordan de skal gjøre oppgavene. På spørsmål om hvordan de vurderer om eleven skal være i klasserommet i ordinær undervisning eller få spesialundervisning utenfor klasserommet hvis eleven har rett på spesialundervisning i engelsk, svarte alle at hvis eleven kan være i klasserommet er det alltid det beste. Amund og Eva sier følgende om elever bør være i klasserommet eller få en-til-en undervisning:

Det er jo bedre å sitte med andre jevnaldrende å få den stimulien enn å bli tatt ut på et grupperom. Men klart, av og til funker ikke det. (...) Og man har veldig godt av den en-til-en i et eget rom. Så det er på en måte helt individuelt fra sak til sak, også selvfølgelig hva ressurser man har tilgjengelig sant. Det er ikke alltid man har det, langt fra alltid (Amund).

Om de har noe nytte av å være i klasserommet, det er jo mange som vil være i klasserommet for eksempel som trenger klassetilørighet og sånn. (...) Sånn at det, man må jo ha et utbytte på en eller annen måte da, for å være i klassen tenker jeg (Eva).

Eva ser på viktigheten av at eleven skal få utbytte av undervisningen, og at det derfor kan være fint å ta med eleven ut hvis det er noe som skal jobbes grundig med. Dette støtter også Beate, som legger til at de noen ganger har en ekstra voksen i klasserommet som kan følge de tett på. I Astrid og Eva sine timer er de ofte to lærere i engelskundervisningen, slik at de noen ganger tar med seg en gruppe med elever ut for å ha tettere oppfølging med dem. Beate forteller at det er en utfordring at elever med dysleksi ikke nødvendigvis utløser en ressurs slik at de har mulighet til å være tettere på dem, slik som også Amund nevnte at det er langt i fra at de alltid har ressurser til å ta med noen ut. Flere av informantene fokuserte på å ha varierte opplegg slik at elevene opplever mestring. Amund poengterte at det blir tungt i lengden hvis man gjør det samme hele tiden, og ekstra tungt hvis det bare er lese- og skriveoppgaver.

Mange som har dysleksi er veldig flinke til å snakke engelsk, og da har de hvert fall en arena i engelsken som de føler at de kan mestre da, så kanskje om man fokuserer på at okei, kanskje noen produkter som noen kan gjøre skriftlig kanskje noen kan gjøre muntlig da, på en eller annen måte (Amund).

Han fortalte videre at det å være muntlig kan gjøre at elevene føler mestring, og det at det derfor er viktig å finne oppgaver som kan utfordre litt, men som er såpass enkle at de føler at de mestrer. Beate varierer ved at de noen ganger har laget video slik at elever som er flinke muntlig kan få en oppgavetype de liker. Variasjon i undervisningen gjør også at elevene kan få oppgaver tilpasset til seg og oppgaver som de føler er meningsfulle. Astrid knytter det at oppgavene skal være meningsfulle opp mot mestringsfølelse:

Det er litt det som jeg sa i sted at de skjønner ikke, eller ser ikke helt nytten av det senere. For det blir nok virkende ekstra vanskelig når de må jobbe hardere for å forstå ordene og sånn. Og da blir den der mestringsfølelsen litt vanskeligere å finne (Astrid).

Astrid understreker at mestringsfølelsen er vanskelig å finne hvis de ikke ser nytten i det de skal gjøre, slik som også Eva nevnte ved at elevene noen ganger ikke ser poenget. På grunn av dette får elevene lov til å være med å velge enten tema eller oppgaveform, slik at det er oppgaver som de opplever som motiverende. Flere av informantene fokuserer på at elevene skal få være med å bestemme, at de har elevmedvirkning i timene. I tillegg forteller Astrid at elever med dysleksi sjeldent leser helt ukjente tekster, og at de ofte får høre på de på lyd først:

Ja, men som regel så får ikke han til å lese helt ukjente tekster. Han har fått lyttet på de først, sånn at han er litt kjent med dem. Det har litt med den mestringsfølelsen å gjøre og, for han synes nok det er litt ubehagelig og lese helt ukjente tekster (Astrid).

Dette blir også begrunnet i at elevene skal få mestringsfølelse, siden det kan være ubehagelig å lese helt ukjente tekster. Å variere undervisningen kan både gjøre at

undervisningen ikke blir for ensformig, men også at elever med dysleksi kan få fokusere på elementer de mestrer slik at de opprettholder motivasjonen i faget.

4.3.2 Kompenserende hjelpemidler

Det var et gjennomgående funn at alle informantene tilpasset undervisningen ved at elevene kunne bruke ulike digitale verktøy. Flere av informantene hadde fokus på å lære elevene å bruke hjelpemidler, og ikke minst når de skulle bruke de. Følgende sitater er eksempler på dette:

Så ser man tydelig at de som har dysleksi, hvis de da ikke har riktig hjelpemidler så blir det veldig mange feil. (...) Men vi prøver jo å vise de hjelpemidlene for at det skal bli ja, riktigst mulig da. At de skal få til rettskriving, men med hjelp av LingDys eller IntoWords og sånn (Eva).

Ja det er jo LingDys i forhold til det skriftlige, og at de har mulighet til å lytte når det er lesing. At de ikke må sitte og stave seg frem til selv. For da bruker de jo så mye energi til å stave seg fram at de ikke husker det første ordet når de begynner på ord nummer to liksom. De blir for opptatt av å stave seg frem (Astrid).

Også har vi jo fått ChromeBook til alle på mellomtrinnet, og det har jo hjulpet enormt, med at de kan lytte, de må ikke tvinge seg igjennom masse tekst eller du føler du aldri rekker bort fordi at du har ikke fått ting opplest. Så det har blitt et kjempe hjelpemiddel, og har gjort noe med undervisningen der altså (Beate).

Jeg bruker jo en del pc, ChromeBook, jeg vet jo at det er litt omdiskutert. Men jeg mener det fungerer ganske greit, og der kan alle få sitte uten å eksponere seg selv, og øve på å skrive på sitt nivå, og få litt tilpassede oppgaver (Amund).

Informantene nevner flere hjelpemidler som blir brukt generelt i undervisningen og for elever med dysleksi. Astrid og Eva jobber på skoler hvor alle elevene har Ipad, mens Beate og Amund nevner at de bruker mye Chromebook i undervisningen. Tre av informantene nevner IntoWords som et godt hjelpemiddel for elever med dysleksi, mens to av informantene trekker LingDys frem som det beste hjelpemiddelet for elever med dysleksi. Også retteprogram i Google og Word blir brukt av alle informantene. Astrid og Beate er opptatt av at hjelpemidlene skal hjelpe slik at elever med dysleksi ikke trenger å bruke energi på rettskriving og lesing i oppgaver hvor dette ikke er i fokus, men Amund fokuserer også på at hjelpemidlene kan gi elever tilpassede oppgaver og at elevene skal slippe å eksponere seg selv. Amund nevner at å bruke pc i undervisningen er litt omdiskutert, mens Astrid og Eva tenker at det er viktig at elever med dysleksi får bruke programmene sine:

Men som sagt de har jo programmer tilgjengelig og jeg tenker at det må de bare få bruke. Tar jo ikke i fra en lam rullestolen heller, så de må jo bare få bruke hjelpemidlene sine de som har dysleksi og tenker jeg (Astrid).

At man må bruke de hjelpemidlene man trenger for å gjøre det man skal. Og at et hjelpemiddel som LingDys eller IntoWords eller om det blyant og papir og sånt nå, folk er forskjellige uansett så det må jo være lov til å ha litt forskjellige type hjelpemidler og sånt nå i vanlig arbeid da (Eva).

Hjelpemidler til elever med dysleksi gjør at de kan følge opplæringen og undervisningen likt med de andre elevene, og derfor poengterer Astrid og Eva viktigheten av at de faktisk skal få lov til å bruke disse til vanlig. Siden engelsk er et språk som skrives annerledes enn

det uttales kan det være spesielt utfordrende for elever med dysleksi å lese disse tekstene. Astrid forteller at uansett hvilken tekst de skal holde på med så passer hun på at hun kan ha den på lyd. Å få teksten opplest er det flere av informantene som også fokuserer på i tiltakene for å tilrettelegge for elever med dysleksi:

Også selvfølgelig engelskboken Explore er jo lest inn, sånn at det kan jo brukes, og det er jo ofte man bruker det til elever som ikke strever også, at noen ganger så er det en del av leksen uansett, at du skal høre på leksen i tillegg til at du skal lese den for eksempel da (Eva).

(...) på de nasjonale prøvene for eksempel så hadde vi med en som kunne sitte og lese opp spørsmålene, sånn at vi kunne ta det muntlig for de da. Og da gikk det jo mye bedre, enn jeg ville tro det hadde gått uten. Så det er en positiv greie (Amund).

Og alle tekstene er det jo lyd støtte til, at de blir opplest, eller kan få det opplest. (...) Sånn som noen av dem, da står det i stedet for les teksten så står det lytt til teksten. Og da kan de delta på lik linje med de andre på en annen måte. Mindre tidkrevende, lettere. Så det har skjedd noe med den rammen rundt som har gjort det lettere (Beate).

Her kommer det frem at alle informantene bruker opplesning som et tiltak for elever med dysleksi. Dette gjør det også mindre tidkrevende, og gjør at elevene kan få et bedre resultat. Å få lest opp tekst på nasjonale prøver kan også gjøre at elevene får vist frem sine sterke sider uten at utfordringene med dysleksi ødelegger. Slik informantene beskriver det kan det å ha mulighet til å lytte til teksten og ikke måtte lese gjøre at elevene slipper å bruke energi på å stave seg frem til riktig ord. Hjelpemidler har hatt en stor betydning for elever generelt og elever med dysleksi spesielt, noe som Astrid beskrev da jeg spurte om hvordan hun ville tilrettelagt i en ideell verden:

For det du skal jo ikke mange år tilbake før at den med dysleksi følte seg litt spesiell fordi den var den eneste som satt med pc, eller den eneste som satt med på noe brett. Men nå har dem jo det alle sammen, så om en skriver på pc eller en tar frem brettet, så er det ingen som tenker over det lenger. Så jeg synes jo egentlig at vi har alle hjelpemidler nå da for å tilrettelegge og hjelpe dem. Det finnes jo programmer og nå hvor de bare kan snakke inn også skriver de av seg selv, så da slipper de jo å skrive egentlig da. Da blir de jo kvitt de skrivefeilene (Astrid).

For Astrid er hjelpemidler både en hjelp for elever med dysleksi ved å hjelpe dem med skrivefeil og å lese opp tekster, men også at hjelpemidler fjerner stigma ved at de ikke blir noe annerledes enn resten av klassen. Hvis hjelpemidlene blir brukt på en hensiktsmessig måte, kan de brukes til å tilrettelegge for elever med dysleksi slik at vanskene ikke blir en utfordring i hverdagen. Flere av informantene snakket om viktigheten av å minne på elevene å bruke hjelpemidlene i engelskundervisningen, da elevene ofte kan glemme det selv. Ifølge Eva handler det ofte om å oppmuntre dem til å bruke hjelpemidler, og at alle kan bruke IntoWords selv om de ikke har en diagnose. De trenger derimot ofte en påminnelse om det:

Sånn sett så styrer de jo litt selv ut ifra hva de trenger, men de trenger kanskje litt påminnelse at de kan bruke det, hvert fall de som ikke er så vant til det enda. Men da kan man bare gå bort til de stille også si det litt lavt, at du kan bruke det, eller bare minne de på det litt. Det tror jeg. Men etter hvert så kan det jo komme automatisk, når de er vant til å bruke hjelpemidlene for eksempel da, at det er like naturlig som å ta frem blyant og hviskelær og skrivebok (Eva).

Astrid mener at noen ganger må elevene få beskjed om å bruke det, og kan ikke velge selv. For Beate har de snakket om det på trinnet, at de må bruke hjelpemidler mer aktivt, og minne hele trinnet på det, ikke bare dysleksi.

For det ligger der, det er bare et tastetrykk på ChromeBooken men likevel så er det så vanskelig å komme på det i hverdagen. (...) At de blir litt mer sånn selvhjelpende i arbeidet sitt og kan få uttrykt seg uten at det, ja, at språket er til hinder da (Beate).

Vi kan se her at flere av informantene fokuserer på fremtiden til elevene, og hvordan de kan bruke dette i fremtiden for å klare seg i samfunnet. De må derfor bli vant til å bruke hjelpemidlene, slik at det er like normalt å ta frem som blyant og hviskelær. Engelsk er et viktig språk å kunne, som Astrid poengterte i sitt intervju ved at alle må ha det til og med 1. året på videregående skole:

Sånn da er det ikke valgfritt, etter det er det vel litt valgfritt. Men jeg tenker jo at det er jo like viktig å forstå det som norsk i mange sammenhenger. Det blir jo, ja, det er mer og mer som er på engelsk (Astrid).

At engelsk er et så viktig språk å kunne viser også hvor viktig det er at alle elever lærer seg det. Elever med dysleksi trenger ofte hjelpemidler for å bruke dette språket, både lese og skrive det. På grunn av dette er mye av fokuset hos lærerne å lære elevene å bruke hjelpemidler som kompenserende tiltak i hverdagen.

4.3.3 Nivådifferensiering

Flere av informantene har ulike nivåer i engelsk, slik at elevene kan velge det nivået som passer best. Både Eva og Beate har tre nivå på det meste de gjør i engelsk, men at nivåene henger sammen slik at det handler om de samme tingene.

Så alle jobber egentlig ulikt i faget. Sånn at de som har dysleksi, jeg har noen på step 1, men de kan godt være på step 2 og 3 og for den del altså. For forståelsen kan jo være god. Men alle elevene har mulighet til å velge et nivå. I samråd med meg da, så jobber de ut ifra der de er (Beate).

Da kan de jo velge det nivået som passer best, så hvis det liksom er på det laveste nivået så er det kanskje lettere tekst for eksempel, og kortere, sånn at da blir det ikke så overveldende da, og de kan velge det. Føler at det liksom er greit for de det gjelder, man må ikke ta den vanskeligste. Man må liksom følge sitt nivå, også henger det jo ofte sammen da, disse forskjellige nivåene, så det handler jo om det samme tingene (Eva).

Dette blir tiltak til alle i klassen, men som Beate kommer inn på er ofte elever med dysleksi på både step 1, 2 og 3. Dette viser også hvor ulike elever med dysleksi er, selv om de har den samme diagnosen. Amund lager ofte ulike oppgaver til elevene i klassen:

Så det er så tydelig sant, det er så stor forskjell, så det handler ikke om å tilpasse oppgaven med andre litte granne, man må liksom finne helt andre oppgaver, på et helt annet nivå, som gjør at vedkommende får litt mestringsfølelse (Amund).

Amund bruker også mye Chromebook slik at elever får øve på å skrive på sitt nivå og få tilpassede oppgaver. På denne måten får elevene utfordringer på det nivået de er på, i tillegg til at de slipper å eksponere seg selv. Astrid bruker nivådelte bøker i engelskundervisningen, slik at hun på den måten også kan merke om de går opp i nivå når det kommer til lesing.

4.3.4 Åpenhet og inkludering

Når det kom til hjelpemidler og tilrettelegging for elever med dysleksi fortalte flere av informantene at det hadde kommet en lang vei på grunn av digitalisering. Flere av lærerne forteller også dette om åpenhet rundt dysleksi, at det har skjedd et skifte med hvordan man ser på det å ha dysleksi og hvordan det snakkes om:

Og jeg ser at det er en tendens og, med sånn ja, NrKSuper for eksempel har det som tema, «Jeg er unik», også er det ulike ting elever strever med, og da har dysleksi ofte vært en av. Ja så det er mye mer snakk om det sånn generelt og, og jeg har tro på det at det er positivt, fordi noen av de som har fått diagnosen er jo sånn «Jeg har dysleksi». De blir liksom litt stolt. Og at det betyr noe for de, absolutt, og få vite det (Beate).

Ved at det har blitt mer åpenhet rundt det gjør også at stigmaet rundt det forsvinner, slik at elever med dysleksi kan bruke hjelpemidler uten at det er noe forskjell. Dette påpekte også Astrid ved at det man ikke skal så mange år tilbake før den med dysleksi følte seg spesiell siden den satt på pc, men nå gjør alle det. Amund tror det er en positiv utvikling at man anerkjenner det, men at det også må informeres om på riktig måte:

Også må det selvfølgelig ikke bli sånn at okei man har dysleksi, da kan jeg ikke lære. Så det igjen handler om avveining. Også må jo vi som voksne framlegge dette på en korrekt måte, at du kan lære like godt du, men kanskje vi må tilpasse litt (Amund).

Amund ser på lærerens rolle, og viktigheten av at læreren forklarer vanskene rundt det å ha dysleksi på riktig måte, slik at de vet hva som skal til for at de også skal lære like godt. Informantene fikk også spørsmål om de opplever at det er viktig at elevene forstår sin egen vanske. Her svarte alle lærerne at de synes det er fint at elevene gjør det. Samtlige forteller at det at elevene vet hva de sliter med kan gjøre det lettere, og Astrid tenker at det på denne måten er lettere å motivere. Hun begrunner dette i at elever med dysleksi kan miste motet og tenke at de ikke får ting noe, men at man da må forklare vansken og fortelle at man kanskje må jobbe litt mer med det:

Fordi at jeg tror jo kanskje at det er litt viktig å bli litt klar over den der at jammen jeg har jo en diagnose så jeg trenger liksom ikke å være med på det her, jeg kan bare lene meg tilbake. Det er ikke sånn det funker i virkeligheten. En diagnose gjør jo bare at en må jobbe litt hardere kanskje. (...) Og da må dem jo være klar over sin egen vanske, og ståstedet sitt skulle jeg til å si, for å vite litt hvor de må legge inn innsats da (Astrid).

Eva poengterer at elever med dysleksi må vite at det ikke er deres skyld at de har dysleksi, og at man må jobbe med en løsning for at det skal bli lettere. Når Beate får spørsmålet, trekker hun frem viktigheten av god dialog med elevene:

Jeg synes at på en måte at med noen så føler jeg at vi har slått hull på en liten ballong fordi det blir en dialog hvis vi kan si det som det er, at sånn er det for deg, jeg har egentlig lyst til å snakke med flere om det litt mer sånn i læringsprosessen i timene, hva trenger du? Nå skal vi skrive mye, bruk IntoWords, da kan vi ha den dialogen hele veien (Beate).

Beate presiserer også at hun ofte snakker om hva som er vanskelig i full klasse, for eksempel «se på dette rare ordet». På spørsmålet om de opplevde at elever med dysleksi følte seg inkludert i timen, svarte samtlige at de trodde det. Amund svarte at det var noe han tenkte mye på, fordi det kan skape en forskjell når de får veldig annerledes oppgaver. Blant annet fordi de ikke kan diskutere og samarbeide med læringsvenn. Han synes det ikke er helt ideelt:

Men sant, man må veie det da opp mot den differensieringen (Amund).

Eva føler de er inkludert fordi mye som foregår ikke bare er skriftlig, blant annet at mye handler om å lytte, se og snakke. Hun trekker frem variasjon i timene som en grunn til at hun tror elevene føler seg inkludert.

Og jeg passer jo på, eller så godt jeg kan da, prøver å variere ting man gjør i løpet av en time. Så man ikke sitter og skriver en hel time, så det blir jo andre ting (Eva).

Astrid føler hun gjør det samme med alle, og at hun også må minne elever uten dysleksi om å bruke lesefinger og lytte i tillegg til å lese teksten. Elevene med dysleksi er også bare ute av klasserommet med en annen lærer en av to engelsktimer i uken. Det virker som at alle lærerne har et stort fokus på at elever med dysleksi skal føle seg inkludert i timen, men at de også må ha utbytte av det de gjør.

5 Drøfting

Ovenfor har jeg presentert de viktigste funnene fra analysen min inndelt i kategorier. Problemstillingen min er som skrevet tidligere: «hvilke opplevelser har lærere med å tilpasse undervisningen i engelsk for elever med dysleksi på mellomtrinnet?» I denne delen skal jeg se på denne problemstillingen opp mot empirien min, teori og tidligere forskning. Jeg har valgt å dele inn diskusjonsdelen i tre deler ut ifra de tre kategoriene mine fra forrige kapittel, og skal gjennom disse kategoriene svare på de to forskningsspørsmålene mine:

1. *Hvilken kompetanse og forståelse har engelsklærere av hvordan dysleksi påvirker faget engelsk?*
2. *Hvordan tilpasser engelsklærere for elever med dysleksi, med fokus på motivasjon og mestring?*

5.1 Indikatorer på dysleksi i engelskundervisningen

Empirien viser at alle lærerne merker at dysleksi påvirker innlæringen av engelsk, og at det er et stort sprik mellom elever med dysleksi og elever uten. Amund forteller at elever som sliter med å skrive og lese det norske språket, får ekstra store vansker når de skal lære et nytt språk. Dette stemmer overens med modellen til Ganschow, Sparks & Javorsky (1998) om at språkferdigheter på morsmålet påvirker innlæringen av andre språk. Ved at elevene har fonologiske vansker på norsk, blir det også utfordringer å lære seg et nytt språk. Selv om elevene kan ha overkommet mange av dysleksivanskene på norsk, kan det likevel være vanskelig å lære seg engelsk. Ifølge Helland (2019, s. 201) er engelsk et spesielt vanskelig språk å lære seg for elever med dysleksi på grunn av den «dype og finmaskete ortografien». Det norske språket er derimot relativt transparent, ved at fonem og grafem som oftest samsvarer (Helland, 2019, s. 179). Personer med dysleksi i Norge vil derfor ha lettere for å lære seg å lese og skrive i forhold til personer med dysleksi i land hvor de har språk med mer kompleks ortografi (Lyster, 2019, s. 36). Det kan på den andre siden bli spesielt utfordrende å lære seg det engelske språket for norske elever, da det er så stor forskjell. Elever med dysleksi sine utfordringer på norsk kan derfor forsterkes når de skal lære seg engelsk.

Den store spredningen i engelskferdighetene til elevene viser seg blant annet ved rettskrivingsvanskene som kommer til syne i engelskundervisningen. Empirien viser at det er når lærerne ber elevene skrive at dysleksivanskene kommer tydeligst til syne. Astrid nevner at elevene skriver lydrett, slik som vi stort sett gjør i Norge. For noen elever med dysleksi er det ifølge Amund fokus på at de skal skrive et ord som ligner på det riktige ordet, og Astrid mener at elever må få skrive på sitt vis. The English2 Dyslexia Test, som Kaasa, Sanne & Helland (2004) utviklet, viste nettopp at elever med dysleksi hadde store vansker på den skriftlige delen, spesielt det som omhandlet fonologi og morfologi. Dette blir også støttet av mine funn, ved at alle informantene beskrev utfordringer med rettskriving for elever med dysleksi. Ifølge Høien & Lundberg (2012, s. 29) kan lesingen bli akseptabel når man har dysleksi, men rettskrivingsvanskene vedvarer ofte. Dette gjelder både på norsk og engelsk, noe som støttes av at en av indikatorene på dysleksi på 4.-10.trinn er vansker i engelsk (Solem, 2017, s. 27). På grunn av at vi i stor grad ikke kan bruke de norske reglene for staving og rettskriving, blir det ekstra vanskelig å skrive engelsk.

En av primærvanskene til dysleksi er problemer med ordavkodning, og elevene har derfor lav lesehastighet (Høien & Lundberg, 2012, s. 29). Lærerne jeg har intervjuet opplever at elever med dysleksi bruker lang tid på å lese i engelsk, at leseutviklingen ligger litt under jevnaldrende og at de ikke får den gode flyten i lesingen. Eva påpeker at hennes inntrykk er at leseforståelsen ikke er så verst, at de får med seg det de leser. Lav lesehastighet kan likevel påvirke leseforståelsen (Waalder & Waalder, 2019, s. 8), slik at leseforståelsen blir en følgevanske av dårlig ordavkodning. Astrid forteller at elever med dysleksi ofte får høre på de engelske tekstene først, slik at de slipper å lese helt ukjente tekster. Eva understreker at de ofte trenger hjelpemidler for å komme seg igjennom tekstene, og at de på grunn av dette har en god leseforståelse. Leseforståelse kan derfor bli en sekundærvanske av dysleksi (Høien & Lundberg, 2012, s. 31), men som de ved å bruke hjelpemidler kan overkomme.

Vi har sett at flere av informantene i studien trekker frem at elever med dysleksi ofte er sterke muntlige i engelsk. Mange av elevene kan derfor fint klare å kommunisere på engelsk, fordi de kjenner igjen det engelske språket. Resultatene fra The English2 Dyslexia Test (Kaasa, Sanne & Helland, 2004) viste at elever med dysleksi skåret varierende på den muntlige delen av testen, i forhold til den skriftlige delen hvor alle hadde store vansker. Dette bekreftes også i Strategiplanen fra Utdannings- og forskningsdepartementet (2005), at norske elever generelt er flinke i engelsk muntlig. At informantene trekker frem at mange elever med dysleksi er flinke muntlig i engelsk, kan vise at elever med dysleksi er like ulike som andre elever når det kommer til den muntlige delen. Det kan være at elever med dysleksi er sterke muntlig på grunn av at unge er mye eksponert for det engelske språket gjennom sosiale medier, spill og filmer. Muntlighet er heller ikke en del av vanskebildet for elever med dysleksi. Muntlig språkutvikling er også en viktig faktor i barns leseutvikling (Knight, Day & Patten-Terry, 2009, s. 65), slik at sterke muntlige ferdigheter kan være positivt for elevers lese- og skriveferdigheter. Helland & Morken (2020) trekker frem at det kommunikative aspektet bør fokuseres på for elever med dysleksi i engelskundervisningen, som utvikling av ordforråd, setningsoppbygging og pragmatikk. Siden mange elever med dysleksi har store vansker med det skriftlige, bør det fokuseres på å løfte frem deres sterke sider. Dette er både for at de skal kunne kommunisere på engelsk, men også at de skal oppleve mestring i engelsktimene. Å oppleve mestring i timene kan knyttes til Bandura (1997) sin teori om self-efficacy, ved at elever med høye mestringsforventninger har mer motivasjon når de begynner på nye oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). Mine funn viser at elever med dysleksi kan være veldig motivert i muntlige oppgaver, og at de derfor har en arena de kan mestre i engelskundervisningen. Lærerne kan legge til rette for gode mestringsopplevelser for elevene, ved at de noen ganger har mulighet til å gjøre muntlige oppgaver. Hvis elevene får oppgaver de mestrer, slik at mestringsforventningen deres i faget blir styrket over tid, kan dette styrke selvbildet deres og gjøre at de får troen på seg selv i faget.

Ifølge Lyster (2019, s. 10) er den største trusselen vi møter i arbeidet med å hjelpe elever med lese- og skrivevansker lav motivasjon. Lese- og skrivevansker truer også elevenes selvbilde. I det empiriske materialet kommer det frem ulike tolkninger fra informantene om hvorfor de tror motivasjonen til elever med dysleksi er lav i akkurat engelsk. Elevene kan blant annet ha lave forventninger om å meste fordi det er så vanskelig for dem. Astrid, som jobber på en bygdeskole, føler at elevene kan ha lav motivasjon og føle seg usikker fordi elevene tenker de ikke trenger det til senere. Dette kan ses i lys av Wigfield & Eccles (1992) sin teori om forventninger og verdier. Ved at elevene er så unge, og ikke føler at de trenger å kunne engelsk i hverdagen der de er nå, kan faget engelsk ha lav verdi for

elevene. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 59) viser flere undersøkelser at elevenes motivasjon øker når de føler at skolefagene har verdi, og at de derfor har bedre utholdenhet og økt innsats. At engelsk er så vanskelig for elever med dysleksi kan gjøre at de ser på faget som en kostnad, at de må legge ned mye innsats i faget for å lykkes og at de får negative tanker om seg selv og sine evner når de ikke lykkes. Dette er også vist i tidligere studier, ved at Kormos og Csizér (2010) fant ut at på grunn av vanskene elever med dysleksi opplever med språklæring, har de en tendens til å ha mer negative oppfatninger om seg selv som en person som kan lære seg språk. Hvis elevene har negative oppfatningen om seg selv i engelskundervisningen, kan de oppleve det som kostnadskrevende. Det kom frem i empirien at for elever med dysleksi er det ofte ikke bare dysleksi som er vanskelig. Dette støttes av (Høien & Lundberg, 2012, s. 31) ved at personer med dysleksi ofte har sekundære vansker. Da kan det være enda vanskeligere å se nytten av engelsk, spesielt når de er så unge, da det kan være flere ting de har vansker og utfordringer med. På grunn av dette kan de legge mindre innsats i engelsktimene.

Empirien viser at informantene merker at elevene er ulikt motivert i faget ut ifra hvilke oppgaver de skal gjøre. Elever kan være kjempemotivert i muntlige oppgaver, men ikke i skriveoppgaver. Dette kan knyttes til at elever ikke opplever mestring i skriveoppgaver, og at de derfor ikke forventer å mestre. Bandura (1997, s. 36) mener at vår forventning om å mestre påvirker motivasjonen vår i en aktivitet eller situasjon. Tidligere mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringsforventning, samtidig som at flere av lærerne i studien forteller at de var lite bevisst på å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi i engelsk da de begynte å jobbe som lærer. Dette gjør at mange elever kan ha hatt få tidligere mestringsopplevelser i faget. Dersom man opplever manglende mestring over tid vil det føre til mindre forventning om å mestre, spesielt hvis man mislykkes før en følelse av mestring er blitt etablert (Bandura, 1992, s. 80). Dette viser viktigheten at lærerne gir elevene oppgaver som de har mulighet til å mestre. Hvis man i tillegg opplever at medelever får det til, kan dette gå utover motivasjonen i faget. Andres eksempler, som er den andre av Bandura (1997, s. 87) sine kilder til mestringsforventning, fungerer som et effektivt verktøy til mestringsforventning. Hvis man derimot presterer dårligere enn dem man sammenligner seg med, vil det føre til lav mestringsforventning. På grunn av dette vil forventningen om å mestre i faget avhenge av hvem man velger å sammenligne seg med. Empirien viser at lærerne skjønner hvis elevene blir umotiverte og ikke ser poenget med oppgavene hvis læringspartner er mye flinkere. På grunn av dette må lærerne også tenke på at elevene kan sammenligne seg med hverandre hvis de får ulike oppgaver. Det empiriske materialet viser at noen av elevene bruker andre strategier for å skjule dysleksien og unngå oppgaver. Dette kan være forsvarsmekanismer. Slik jeg ser det handler dette også om mestring, ved at elevene ikke forventer å mestre oppgavene og derfor bruker andre strategier for å komme seg unna.

At elever med dysleksi ikke er motivert i faget, både sett i lys av Wigfield og Eccles (1992) og Bandura (1997) sin teori, kan knyttes til dysleksiens onde sirkel (Aas, 2021) (figur 1). Hvis elevene ikke får relasjonell og instrumentell støtte, vil de ikke oppleve mestring i skolearbeidet, og derfor yte mindre innsats som fører til mindre læring. Dette kan også føre til synkende selvfølelse og problematferd. Hvis lærerne ikke tilpasser undervisningen for elever med dysleksi i engelsk, siden engelsk er et så vanskelig fag for dem, kan de havne i dysleksiens onde sirkel. Ifølge Waaler & Waaler (2019, s. 13) er engelsk et fag elever med dysleksi ofte har lav mestringsfølelse og motivasjon i, og empirien min støtter dette. Det er derimot ikke slik at om noen har dysleksi er det garantert at de har lite

motivasjon i engelsk, men de kan ha lite motivasjon fordi de ikke ser nytten i faget eller at de ikke selv opplever mestring.

5.2 Lærernes utfordringer og kompetanse

Som empirien viser, hadde ingen av informantene hatt om dysleksi spesifikt opp mot engelsk under utdanningen sin. På grunn av dette var flere av dem ikke bevisst på hvor viktig det er å tilrettelegge for elever med dysleksi i engelsk, og ikke minst hvordan de burde tilrettelegge. Forskning viser at utdanningen forbereder ikke lærerne nok på hvordan de skal møte og dekke behovene til elever med dysleksi i fremmedspråkundervisningen (Schneider, 2009, s. 298; Nijakowska, 2010, s. ix). Dette fører til at mange ikke vet hvor vanskelig engelsk er for elever med dysleksi, slik at de ikke tilpasser undervisningen godt nok før de selv observerer hvor mye elevene sliter. Empirien viser derimot at informantene har fått flere ulike kurs på skolen for å lære mer om dysleksi felles i kollegiet, men disse kursene omhandler nødvendigvis ikke dysleksi og engelsk. Man kan anvende de samme tiltakene som elever med dysleksi får i andre fag, men de må ofte modifieres litt da engelsk er et språkfag (Helland, 2008, s. 206). Flere av informantene sier de har en grunnforståelse av hvordan dysleksivanskene påvirker engelskinnlæringen, men de savner mer spesifikk kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge. De gir blant annet uttrykk for at de savner mer «grep i verktøykassen» og «et større repertoar» over ting man kan gjøre. Alle informantene skulle derfor ønske de hadde mer kompetanse om feltet. Ifølge Barneombudets fagrapport «Uten mål og mening» (2017) ønsker elevene seg lærere som forstår vanskene deres, hvilke behov de medfører, og lærere som kan det de holder på med og har riktig utdanning. Ved at lærerne ikke får informasjon om dysleksi og engelsk under utdanningen kan det være at den pedagogiske kompetansen ikke er i samsvar med hva den burde være for å kunne realisere målet om tilpasset opplæring. Metodefriheten i læreplanen fører til at lærerne har mer handlingsrom i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2022a), som gjør at de da må bruke mer faglig skjønn og egen kompetanse i planleggingen. At de ikke har fått denne kompetansen gjennom utdanningen kan gjøre det krevende for lærerne å tilpasse undervisningen.

For å få et godt leselæringsmiljø må lærerne på skolen ha tilstrekkelig kunnskaper om lese- og skrivevansker (Høyen & Lundberg, 2012, s. 255). Det empiriske materialet viser at alle informantene samarbeider i kollegiet om elever med dysleksi, mest med lærere på trinnet. Kolleger deler både hvis de har vært på kurs, og hvis det er tiltak de selv har prøvd og opplever at fungerer. Lærerne er del av et profesjonsfaglig fellesskap, som sammen reflekterer over og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Ved at lærerne sammen reflekterer over hvordan elever med dysleksi lærer best i engelsk, vil de sammen få en større forståelse av god didaktisk praksis. Utfordringen er at engelsklærere er eksperter på elevens utvikling av fremmedspråk, men ikke på elever med spesielle behov, og motsatt for spesialpedagoger (Helland, 2008b, s. 63). Det er en fordel for elever med dysleksi at det er et nært samarbeid og kommunikasjon mellom spesialpedagoger og fremmedspråklærere (Nijakowska, 2010, s. 133; Høyen & Lundberg, 2012, s. 305). Ut ifra mine funn virker det som det er mest samarbeid på trinnet, noe som er en fordel siden det er disse lærerne som kjenner elevene best. Likevel vil et samarbeid med spesialpedagog om elever med dysleksi kunne løftet undervisningen og tilretteleggingen ytterligere. Som skrevet tidligere gir kunnskaper på morsmålet grunnlaget for innlæring av fremmedspråk (Ganschow, Sparks & Javorsky, 1998). På tross av at spesialpedagoger ikke nødvendigvis kan mye om fremmedspråk, kan deres kunnskap om dysleksi i norskundervisningen fortsatt spille en positiv rolle i engelskundervisningen.

Det viktigste bidraget til at elevene lærer er at lærerne kan faget sitt og gir god undervisning, i tillegg til at det er kvalitet på undervisningen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 25). At lærerne samarbeider rundt elever med dysleksi er positivt, da de deler kunnskapen seg imellom for å tilpasse undervisningen best mulig for elevene.

5.3 Lærernes tiltak for tilrettelegging

Varierte arbeidsmetoder trekkes frem i empirien som avgjørende for å tilrettelegge for elever med dysleksi i engelsk. Dette begrunnes i at elever kan få gjøre oppgaver de liker eller som de selv føler de mestrer, for eksempel hvis en elev er sterk i muntlig engelsk kan han levere en muntlig oppgave i stedet for en skriftlig. Ifølge Damsgaard & Eftedal (2014, s. 34) er varierte læringsmiljø sentrale i en inkluderende skole som vektlegger fellesskap. En slik variasjon i undervisningen kan ses i lys av en bred forståelse av tilpasset opplæring, at elevene jobber med varierte arbeidsoppgaver og vanskegrad i samme klasse (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Astrid nevner at elever kan få like oppgaver, men at noen skriver av det som er skrevet fra før, mens andre skriver nye ting. På en slik måte blir arbeidsoppgavene til elevene tilpasset slik at elevene har en mulighet til å mestre. Elevene trenger ikke å skrive hver time selv om det er engelsk, men kan heller gjøre oppgaver som de mestrer. Som skrevet tidligere kom det også frem i empirien at elever med dysleksi ofte ikke ser nytteverdien av faget engelsk. På grunn av dette kan det være en utfordring for lærerne å gjøre faget meningsfullt for elevene. Lærerne må vise og forklare elevene verdien av engelsk. Alle informantene fokuserer på elevmedvirkning, at elevene kan være med å bestemme enten oppgaveform eller oppgavetype. Ved å gjøre dette kan elevene både få oppgaver de opplever som motiverende, men også oppgaver de ser verdien av. Hvis elevene ser verdien av oppgaven, vil de ifølge Wigfield & Eccles (1992) bli mer motiverte. Dette kan gjøre at elevene får en indre motivasjon, da en av faktorene for å oppnå indre motivasjon er at de føler at de selv er med på å bestemme over sine handlinger (Ryan & Deci, 2016, s. 99). Fagfornyelsen i engelsk legger mer vekt på elevenes interesser, der de kan velge selvvalgte tekster som bygger på det de interesserer seg for (Brevik, Flogenfjeldt & Beiler, 2020). Dette kan føre til at elevene blir mer indre motivert til å lese og skrive engelsk.

Funn i studien viser at alle informantene mente at elevene skulle få tilpasset undervisningen inne i klasserommet og ikke bli tatt ut, da de har godt av å sitte med jevnaldrende og få klassesilhørighet. Likevel påpekte informantene at det handler om at elevene skal få utbytte av det de gjør, og at det derfor kan være hensiktsmessig å ta elevene ut hvis de skal gå gjennom noe grundig. Tidligere forskning (Kormos & Csizér, 2010; Helland, 2008a, s. 5) viste at noen elever med dysleksi ikke har utbytte av vanlig undervisning i engelsk, og at de likte bedre en-til-en undervisning der det var tilpasset deres nivå. Hvis eleven ikke har rett på spesialundervisning i engelsk, utløser det ikke noe ekstra ressurs selv om eleven har dysleksi. Dette kan knyttes til prinsippet om inkludering, ved at tilpasset opplæring skal skje innenfor rammene av et fellesskap og at alle elever skal ha tilhørighet i en klasse (Utdanningsdirektoratet, 2022b). En organisatorisk differensiering, hvor elevene for eksempel blir tatt ut i grupper for spesialundervisning, kan virke stigmatiserende for elevene hvis det blir benyttet mye. På samme måte kan det å sitte inne i klasserommet uten å oppleve mestring på grunn av lite tilpasset lærestoff føles stigmatiserende og ensomt. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 206) vil det være den beste løsningen for de fleste elever å delta i klassefellesskapet, forutsatt at undervisningen blir tilpasset. Det er også dette informantene forteller i studien, at de ser det opp mot hvor elevene får best utbytte, men at det beste er at det er i klasserommet.

At tidligere forskning viser at elevene liker best en-til-en undervisning i fremmedspråksundervisningen, kan imidlertid være en indikator på at de ikke føler på klassetilhørighet og mestring i klassen, og at de selv føler de får bedre utbytte å være utenfor klasserommet. Det viktigste er at elever med dysleksi får utbytte av engelskundervisningen, og dette må lærerne vurdere fra elev til elev.

I undervisning i et klasserom går læreren videre når han synes de fleste har nådd planlagt mestringsnivå (Høien & Lundberg, 2012, s. 254). Dette er lærerens subjektive mening, og kan også kobles til at lærerne har faglig og metodisk frihet (Damsgaard & Eftedal, 2006, s. 42). Elever med dysleksi trenger lengre tid for at ordavkoding og rettskriving blir automatisert, og kan derfor henge etter resten av klassen. Funnene fra empirien min viser at flere har ulike nivåer i engelskundervisningen, og at lærerne tilpasser på denne måten slik at alle skal få jobbe på det nivået som passer dem. Å bruke ulike nivåer i engelsk er ikke utviklet spesifikt for elever med dysleksi, men blir trukket frem som et viktig tiltak i tilretteleggingen. Ved at de tre nivåene henger sammen, forklarer Eva og Beate at elever som jobber på ulike nivå likevel kan jobbe sammen. Dette utsagnet kan vi se i lys av prinsippet om inkludering, at elever kan føle seg inkludert i timen selv om de ikke gjør like oppgaver. Ved at elevene jobber med samme tema, men med differensierte oppgaver, får elevene utfordringer på sitt nivå samtidig som de kan lære sammen med andre (Nilsen, 2019, s. 627). Amund mener man ikke bare kan tilpasse oppgavene litt, men må finne helt andre oppgaver på et helt annet nivå. Dette begrunner han i at elevene med dysleksi skal føle mestring. Ved å gi elever egne oppgaver, kan det bli mindre fokus på fellesskapet i klassen og mer individrettet. Det blir en smal, eller individualistisk, forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 33). Samtidig kan dette være nødvendig for at elevene skal få tilpassede oppgaver som de mestrer, og som de får utbytte av å gjøre. I Aas (2021, s. 81) sin dysleksiens onde sirkel (figur 1) kan manglende relasjonell og instrumentell støtte føre til lite mestring og derfor mindre læring og innsats. Hvis elevene ikke får tilpassede oppgaver med god faglig hjelp og veiledning, kan de miste motivasjonen i faget. Nivådifferensiering og oppgaver tilpasset den enkelte elev kan derfor gi elevene forventning om å mestre og derfor øke motivasjonen deres.

Astrid fortalte at hun i mange sammenhenger mener at engelsk er like viktig å kunne som norsk, da det blir mer og mer som er på engelsk. Elever med dysleksi trenger derimot ofte hjelpemidler for å bruke dette språket, både for å lese og skrive det. I studiens empiri kommer det frem at lærerne ofte lar elevene bruke hjelpemidler som kompenserende tiltak. Både Astrid og Eva tenker at det er helt naturlig at elever med dysleksi skal få bruke slike hjelpemidler i engelsk, og at det må være lov til å bruke programmer som LingDys, akkurat som noen elever bruker blyant og papir. Ifølge Høien & Lundberg (2012, s. 293) har elever med dysleksi stort nytte av tekstbehandlingsprogrammer, men at de må få god opplæring i det. Funn fra empirien viser at flere av informantene var opptatt av at elevene skulle lære seg å bruke hjelpemidlene, men også lære seg i hvilke situasjoner de burde bruke dem. Eva mener elevene ofte kan trenge en liten påminnelse på når de skal bruke dem, men at det etter hvert kan komme automatisk. Beate bruker ordet «selvhjelpende» på hvordan hjelpemidler kan hjelpe elevene i arbeidet når språket er et hinder. Dette kan vi se opp mot livsmestring, som er et av de tverrfaglige temaene i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Fokuset på livsmestring i skolen handler om at elevene skal lære seg å mestre livene sine, ved å kunne forstå og påvirke faktorer som omhandler livsmestring. I tillegg skal elever kunne håndtere personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Ved at elever med dysleksi har utfordringer med å skrive og lese det engelske språket, kan gode hjelpemidler være en faktor for at de skal

mestre å bruke språket. Hjelpemidlene må likevel brukes på en hensiktsmessig måte, slik at det blir et supplement til lese- og skriveopplæringen og ikke en erstatning.

Hjelpemiddel som ble trukket frem var blant annet LingDys, IntoWords, og retteprogram i Word og Google. Disse programmene kan både brukes for å hjelpe elevene med rettskriving og å lese engelsk. Ved å få tekstene opplest får elevene «delta på lik linje med de andre» ifølge Beate. At elevene kan få tekstene opplest kan ha en positiv innvirkning på elevenes vokabular, i tillegg til at de får trent opp leseforståelsen sin uten at de må stove seg frem til hvert ord (Lyster, 2019, s. 107). Eleven kan også bli kjent med teksten slik at det er lettere å lese den senere, noe som kan bidra til å øke deres leseferdighet (Høien & Lundberg, 2012, s. 270). Samtidig kan elevene delta på lik linje med de andre inne i klasserommet, ved at de kan gjøre de samme oppgavene bare at de får opplest teksten i stedet for å bruke tid og krefter på å lese den selv. Empirien viser at elever med dysleksi ofte ikke leser helt ukjente tekster, men får høre de med lyd først, i tillegg til at de snakker om vanskelige ord. På denne måten blir elevene forberedt på teksten, noe som vil øke forståelsen. At lærerne snakker med elevene om vanskelige ord og uttrykk, og lar elevene høre på teksten først, kan være positivt for elever med dysleksi da det er direkte læring. Dette vil være en fordel for elever med dysleksi, da kunnskap gjennom eksplisitt læring og repetisjoner vil gjøre det lettere for elevene å huske språket og reglene i språket (Helland, 2019, s. 204). Som skrevet tidligere sa flere av informantene at de opplever at leseforståelsen til elever med dysleksi er god så lenge de kan få hjelp til å lese de engelske tekstene. I tillegg mener Astrid at hjelpemidler fjerner stigma ved at de ikke blir noe annerledes enn resten av klassen. Med digitaliseringen har alle digitale hjelpemidler, slik at ikke elever med dysleksi blir så synlige. Hjelpemidlene kan bidra til økt motivasjon i faget, både ved at de ikke føler seg annerledes og at de opplever mestring i faget.

Utsagnene med at «elevene kan delta på lik linje med de andre» og at «hjelpemidler fjerner stigma ved at de ikke bli annerledes enn resten av klassen» kan ses i lys av inkludering, og hvordan lærerne tilrettelegger for å inkludere elevene. Amund trakk frem Chromebook som et nyttig hjelpemiddel for da slapp elevene å eksponere seg selv. At alle har Chromebook eller Ipad i undervisningen gjør også at elever med dysleksi ikke blir så synlig. Når elevene får bruke hjelpemidler kan de delta likt med de andre, og slipper å føle seg utenfor. I tillegg kan de oppleve mestring inne i klasserommet, og føle på klassetilhørighet. Alle informantene mener at elever med dysleksi skal få bruke hjelpemidlene i engelskundervisningen, og at det skal være like naturlig som at noen bruker blyant og papir. Elever med dysleksi har også rett på å ha tilgang til hjelpemidler og PC ifølge Opplæringsloven §9-3 (1998). Hjelpemidler kan på denne måten både være et verktøy for å inkludere og å differensiere undervisningen for elever med dysleksi.

Ifølge Aas (2021, s. 86) er det viktig for elevene å akseptere at en har dysleksi. Empirien viser at det er blitt mer åpenhet rundt det å ha dysleksi, både ved at det har blitt utviklet mange hjelpemidler, og det er mer fokus på at alle er forskjellige. Alle informantene mente også at det er viktig at elevene forstår sin egen vanske, basert på at det da kan være lettere å motivere dem, og at de vet at det ikke er deres feil at de har vansker med lesing og skriving. Å forstå at det er en avgrenset vanske, og at en kan ha gode forutsetninger på andre områder, kan ha en positiv effekt på selvaktelsen og troen på egne ressurser blant elever med lese- og skrivevansker (Bru, 2008, s. 139). På grunn av dette er det viktig med god informasjon om hva dysleksi er, som det kommer fram i empirien at de voksne må framlegge dysleksi på riktig måte. Alle informantene i studien trodde at elever med dysleksi følte seg inkludert i timen, basert på at de gjør mye forskjellig i

engelsktimene, slik at elever med dysleksi også kan oppleve mestring. I tillegg kan lærerne minne hele klassen på komponenter som gjelder elever med dysleksi, da alle har godt av å få påminnelse om for eksempel lesefingere. Ifølge Aas (2021, s. 84) er det å føle en tilhørighet veldig viktig for motivasjon og læring. Derfor er det å være en del av et fellesskap en viktig faktor til læring. Selv om elevene sitter i klasserommet trenger de ikke nødvendigvis å føle på tilhørighet, og det er derfor viktig at lærerne inkluderer elevene i undervisningen. Både å ha varierte undervisningsopplegg, nivådifferensiere undervisningen og å bruke hjelpemidler er eksempler på hvordan lærerne inkluderer elevene. Ved at elever får ulike oppgaver kan det likevel skape en forskjell, noe som ikke er helt ideelt. Amund mener at man må veie inkludering opp mot differensiering. Å differensiere undervisningen med å gi elevene ulike oppgaver kan gjøre at elevene føler seg inkludert i klassen, men samtidig opplever mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 204). Samtidig kan det skje at elevene ikke opplever mestring sammen med klassen, slik som Helland (2008a, s. 5) viste ved at flere elever ikke opplevde at de fikk utbytte av å delta i vanlig undervisning i engelsk. Hvis elevene får en-til-en undervisning, kan de føle at de ikke blir inkludert i klassen, da det skjer en organisatorisk differensiering. Lærerne må derfor ta en avgjørelse fra elev til elev hva som er det beste for den eleven i engelsk. Siden få elever har spesialundervisning i engelsk, gjør det at lærerne har ulike nivå, varierte undervisningsopplegg og hjelpemidler at elevene kan føle seg inkludert og mestre i timen.

6 Avsluttende refleksjon

Denne studien har undersøkt lærernes opplevelser med å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi i engelsk på mellomtrinnet. Ved å gjennomføre kvalitative intervju med fire engelsklærere har jeg fått innsikt i deres forståelse av hvordan dysleksi påvirker faget engelsk, og hvordan de tilpasser undervisningen. Den overordnede problemstillingen som studien har undersøkt er: Hvilke opplevelser har lærere med å tilpasse undervisningen i engelsk for elever med dysleksi på mellomtrinnet? I denne studien har jeg fått innsikt i engelsklærere sin forståelse av hvordan dysleksi påvirker faget engelsk, samt deres tilpasninger i undervisningen.

På grunn av den vanskelige ortografien i det engelske språket, blir det spesielt utfordrende for elever med dysleksi å skrive og lese det (Helland, 2019, s. 201). Dette viser seg spesielt i rettskrivingen til elevene, noe som blir bekreftet av mine funn. Derfor trenger elevene ofte hjelpemidler for å skrive engelsk. At elever med dysleksi har disse vanskene i engelsk påvirker også motivasjonen deres, både ved at de ikke ser nytten av å kunne språket og at de opplever lite mestring og derfor har lav mestringsforventning. Hvis elevene ikke opplever at faget har en verdi, men heller oppleves som en kostnad, vil motivasjonen til elevene være lav (Wigfield & Eccles, 1992). Flere av informantene var enige om at elever med dysleksi var sterke muntlige, og at de derfor kunne være veldig motiverte når det var muntlige oppgaver. Dette samsvarer med Bandura (1997) sin modell om mestringsforventning, ved at elevene kan være ulikt motivert ut ifra hvilken oppgave de skal gjøre.

Et sentralt funn i studien er at ingen av lærerne hadde fått opplæring om dysleksi og engelsk i utdanningen sin. Dette bekrefter tidligere forskning som viser manglende kunnskap om dysleksi og fremmedspråk blant lærere (Nijakowska, 2010, s. ix; Schneider, 2009, s. 298). Lærerne i studien savnet derfor spesifikk kunnskap om dysleksi og ønsket mer informasjon og konkrete tiltak. Dette kunne ha gjort det lettere for dem å tilpasse undervisningen. Likevel følte flere at de gjennom mange år som lærer hadde funnet tiltak som fungerte. Samarbeid og erfaringsdeling mellom lærerne var en viktig kilde til kunnskap, men mer kunnskap og kompetanse på feltet ville vært til hjelp for både lærere og elever. Mer kunnskap på feltet kunne gjort at elevene følte at lærerne hadde mer kompetanse, slik det kom frem fra Barneombudets fagrapport (2017) at var et av ønskene elevene hadde.

Det finnes ingen fasitsvar på hvordan lærere skal tilpasse undervisningen for elever med dysleksi i engelsk, i tillegg til at lærerne har stor metodefrihet i læreplanen. Ifølge Helland (2019, s. 204) kan det være positivt for elever med dysleksi å fokusere på direkte læring og formalkunnskap i engelskundervisningen. Ingen av lærerne nevnte dette eksplisitt, men lærerne la vekt på at elevene skulle få utbytte av det de gjorde. Derfor kunne de noen ganger ta elevene ut eller ha to lærere i klasserommet når de skulle gå gjennom noe grundig. Dysleksi har ingenting med elevenes kognitive ferdigheter å gjøre, og derfor prioriterte lærerne å ha hjelpemidler som hjalp elevene med å skrive og lese engelsk. I tillegg fokuserte de på de sterke sidene til elevene, noe som mange av informantene nevnte var det muntlige. Et av målene i engelsk er at elevene skal kunne kommunisere (Kunnskapsdepartementet, 2019), og dette kan de gjøre ved å være muntlige, og å bruke hjelpemidler når de skal skrive. Gjennom analyse og drøfting har jeg sett at mange av tiltakene lærerne gjør for elever med dysleksi i engelsk kan knyttes til at elevene skal føle seg inkludert og å mestre. Både å ha varierte undervisningsopplegg, nivådifferensiere og

bruk av hjelpemidler gjør at elevene kan være med i klasserommet og derfor «delta på lik linje med de andre». Lærerne mente også det var viktig at elevene forsto sin egen vanske, og at det var en åpenhet rundt det. At elevene føler seg inkludert kan også bidra til økt motivasjon for elever med dysleksi i engelsk, da tilhørighet er veldig viktig for motivasjon og læring (Aas, 2021, s. 84).

6.1 Veien videre

Denne studien kan gi en dypere forståelse av hvordan dysleksi påvirker engelskfaget, og hvordan lærere tilpasser undervisningen for elever med dysleksi. Dette kan bidra til å løfte lærernes kompetanse rundt dette tema, slik at det blir mer informasjon rundt det. Det kunne vært interessant og gjøre samme studie på nytt, men lagt til observasjon som metode. Ved å gjøre det kan man få et innblikk i hvordan lærerne faktisk tilrettelegger for elever med dysleksi, og ikke minst hvordan elevene reagerer på tiltakene. I denne studien har jeg intervjuet lærere, men det kunne også være nyttig å høre om elevers opplevelse av hvordan engelskundervisningen er for dem med dysleksi. Dette kan gi innsikt i hvorfor elever med dysleksi synes engelsk er vanskelig, hvordan de opplever engelskfaget og hva lærerne kunne ha gjort for å øke motivasjonen deres i engelsk.

Alle informantene dro frem hjelpemidler som et viktig tiltak for elever med dysleksi i engelsk, og det kunne derfor vært interessant og forske videre på effekten av disse hjelpemidlene, og hvordan de kan brukes på en hensiktsmessig måte. Utprøving av ulike hjelpemidler kan bidra til å forbedre undervisningen for elevene. Det kunne også være interessant og utforske effekten av direkte læring og formalkunnskap, og hvordan det kan gjennomføres i undervisningen for elever med dysleksi i engelsk.

Referanser

- Aas, Å. M. (2021). *Dysleksiåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017.
- Befring, E. (2019a). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 168-195). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019b). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Næss, K.-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk.
- Bonnet, G. (2002). (red.). *The Assessment of Pupils Skills in English in Eight European Countries 2002*. (A European project commissioned by The European network of policy makers for the evaluation of educational system).
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:d426c134-5c58-44f0-8641-3b5e4354ed37/habilidadesingles2002-1.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brevik, L. M., Fløgenfeldt, M. E. & Beiler, I. R. (2020). *Engelskfaget etter fagfornyelsen*. Utdanningsnytt: Bedre skole. <https://www.utdanningsnytt.no/engelsk-fagartikkel-fagfornyelse/engelskfaget-etter-fagfornyelsen/242314>
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 135-144). Hertervig akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3.utg.) Sage.
- Dysleksi Norge. (u.å.). *Rettigheter skole*. <https://dysleksinorge.no/rettigheter-skole/>

- Dysleksi Norge. (2019a). *Rettigheter skole*. <https://dysleksinorge.no/rettigheter-skole/>
- Dysleksi Norge. (2019b). *Skrivehjelpemidler*.
<https://dysleksinorge.no/skrivehjelpemidler/>
- Dysleksi Norge. (2022). *Nyttige hjelpemidler for voksne*.
<https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-arbeidsplass-hjelpemidler/>
- FEK, De nasjonale forskningsetiske komiteene (2015). *Konfidensialitet*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>
- Fylling, I. og Rønning, W. (2007) *Modellutvikling eller idedugnad. En studie av modellprosjektet «Tilpasset opplæring og spesialundervisning»*, NF rapport nr. 6/2007, Nordlandsforskning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sluttrapport_modellprosjektet.pdf
- Ganschow, L. Sparks R. L. & Jaworsky, J. (1998). Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, Volume 31, Number 3, 248-258.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode. Menneskevitenenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2008a). Dysleksi og engelsklæring. *Språk og språkundervisning*. Nummer 3, side 4-6.
- Helland, T. (2008b). Second Language Assessment in Dyslexia: Principles and Practice. I J. Kormos & E. H. Kontra (Red.), *Language Learners with Special Needs. An International Perspective* (s. 63-85). Multilingual Matters.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Helland, T. & Morken, F. (2020). *Pupils with dyslexia*. Fremmedspråksenteret. Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen.
<https://www.hiof.no/fss/leringsressurser/leseveiledning-engelsk/differentiated-learning/pupils-with-dyslexia.html>
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. (5.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (6.utgave). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenenskapelig metode*. (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Kaasa, R., Sanne, S., & Helland, T. (2004). The English 2 Dyslexia Test. www.vesttest.no.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg). Fagbokforlaget.
- Knight, D. F., Day, K. & Patten-Terry, N. (2009). Preventing and identifying reading difficulties in young children. I G. Reid (Red.), *The Routledge Companion to Dyslexia* (s. 61-79). Routledge.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2010). A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 232–250. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00247.x>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Maughan, B. & Langton, E. G. (2008). Leseferdighet og psykisk helse. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 111-120). Hertervig akademisk.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Munden, J. (2014). *Engelsk på mellomtrinnet. A teacher's guide*. Gyldendal Akademisk.
- NESH (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (5. utg). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

- Nijakowska, J. (2000). Dyslexia – Does it Mean Anything to a Foreign Language Teacher? I L. Peer & G. Reid. *Multilingualism, Literacy and Dyslexia* (248-256). David Fulton Publishers.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 91-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in school. Research and Observation from Self-Determination Theory. I K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of Motivation at School* (2.utg., s. 96-119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Schneider, E. (2009). Dyslexia and foreign language learning. I G. Reid (Red.), *The Routledge Companion to Dyslexia* (s. 297-310). Routledge.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2.utg.). Blackwell Publishing.
- Solem, C. (2017). *Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*. Dysleksi Norge.
- Solem, C. (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*. Dysleksi Norge. https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf
- Statped. (2020). *Lese- og skrivevansker*. <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/>

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Stuvland, R. A. C. (2019). PhD revisited: Approaches to English as a foreign language (EFL) reading instruction in Norwegian primary schools. I U. Rindal & L. M. Brevik (Red.), *English Didactics in Norway – 30 years of doctoral research*. Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet (2022a). *Hvordan ta i bruk læreplanene?* https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/?fbclid=IwAR3iosl58H_hsms2ONKaoFnmb3leFD5YnO_MVLkj1vIg86RG3V_smpHdVvwk

Utdanningsdirektoratet (2022b). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). Strategiplan. *Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/bro/2005/0003/ddd/pdf/253707-sprak_apner_dorer.pdf

Waalder, V. L. & Waalder, V. (2019). *Tilpasset opplæring i engelsk for elever med dysleksi*. Dysleksi Norge.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265–310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Tilrettelegging i engelsk for elever med dysleksi»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle mer kunnskap om hvordan lærere i engelsk tilrettelegger for elever med dysleksi i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er «Tilrettelegging i engelsk for elever med dysleksi», og problemstillingen min er «Hvordan tilpasser lærere undervisningen i engelsk for elever med dysleksi på mellomtrinnet?». Formålet med studien er å få frem lærerens tanker, erfaringer, meninger og opplevelser rundt det å tilrettelegge for elever med dysleksi i faget engelsk. Fokuset på studien er motivasjon og mestring, og hvordan lærere tilrettelegger for det. Jeg er interessert i engelsk fordi det ikke er et lydrett språk, og det kan derfor være utfordrende for elever med dysleksi.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til lærere som underviser, eller har undervist, i engelsk på mellomtrinnet. Jeg skal intervjuer fire lærere fra fire forskjellige skoler, for å få et variert bilde av hvordan lærere tilrettelegger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i forskningsprosjektet innebærer at du vil bli intervjuet en gang, og det vil bli benyttet et semistrukturert intervju. Det vil si at noen av spørsmålene om temaene er laget på forhånd, men at noen av spørsmålene blir til underveis etter hva vi snakker om. Spørsmålene vil omhandle hvordan du tenker dysleksi påvirker faget engelsk, hvordan du som engelsklærer tilrettelegger for dysleksi med fokus på mestring og motivasjon, samarbeid i kollegiet om elever med dysleksi og elevmedvirkning. Intervjuet vil ta rundt en time, og vi blir sammen enig om tid og sted. Jeg tar notater og lydopptak fra intervjuet, slik at ikke noe av det som blir sagt blir glemt.

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 formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene om deg. Prosjektet vil etter planen avsluttes 25.mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Jeg kommer til å anonymisere fortløpende mens jeg transkriberer, og lydopptak blir slettet ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet, og forskningsprosjektet blir veiledet av universitetslektor Truls Nilsen Tangen (truls.n.tangen@ntnu.no). Dersom du har spørsmål til studien, kan du kontakte meg Vilde Hopland Skage på telefon: 91345758 eller mail: vildehsk@stud.ntnu.no.

Nedenfor følger en samtykkeerklæring som må signeres før intervjuet starter. Jeg tar med dette arket til intervjuet, slik at du kan signere da.

Jeg ser frem til en lærerik og hyggelig samtale.

Med vennlig hilsen

Vilde Hopland Skage

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien ”Tilrettelegging i engelsk for elever med dysleksi”, og er villig til å delta gjennom å stille til intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet anonymt i den ferdige oppgaven. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Jeg ønsker å få tilsendt et eksemplar av den endelige masteroppgaven (sett kryss)

(Signert av forskningsdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Om masterprosjektet

Presentasjon av meg selv og masterprosjektet.

Forklare hensikten med intervjuet.

Praktiske opplysninger

Informasjon om samtykke, frivillighet, anonymitet, at de kan trekke seg og hva som skjer videre med dataene etter undersøkelsen. Informere om lydopptak.

Informantens bakgrunn

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke trinn underviser du på?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hva synes du er det mest spennende og utfordrende med yrket?
- Hvilken erfaring har du med å jobbe med elever med dysleksi? Har du noen kurs?
- Føler du at du har nok kunnskap om dysleksi og hvordan det påvirker elever som har det?

Hvilken forståelse har engelsklærere av hvordan dysleksi påvirker deres fag?

- Grunnleggende ferdigheter er en del av kompetansen i alle fag, og på grunn av dette er alle leselærere og skrivelevere. Hvordan fokuserer du på de grunnleggende ferdighetene «å kunne lese» og «å kunne skrive» i din undervisningspraksis i engelsk?
- Hvordan vil du beskrive en elev med dysleksi?
- På hvilken måte kommer dysleksivanskene til syne i engelskundervisningen?
- Hvilke utfordringer tenker du en elev med dysleksi kan møte i engelskundervisningen?
- Hvordan har det påvirket din undervisning når du har hatt elever med dysleksi i klassen?
- Opplever du at det er forskjell på elever med dysleksi og elever uten dysleksi når det kommer til motivasjon i engelskundervisningen?
- Opplever du at elever med dysleksi føler seg inkludert i timen? På hvilken måte?
- Da du utdannet deg som lærer, fikk du da noe info om at engelsk kan være spesielt vanskelig for elever med dysleksi?

I hvilke grad tilrettelegger engelsklærere for elever med dysleksi med fokus på motivasjon og mestring?

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Hvordan tilrettelegger du i engelskundervisningen for elever med dysleksi?
- Hva er du fornøyd med at du gjør/mindre fornøyd med at du gjør?
- Opplever du at du har nok kompetanse til å iverksette tiltak som fungerer?
- Føler du at elever med dysleksi har mindre motivasjon enn andre elever? På hvilken måte?
- På hvilken måte fokuserer du på å holde motivasjonen og mestringstroen til elevene oppe i engelskundervisningen?
- Hvilke utfordringer møter du når du skal tilrettelegge for elever med dysleksi i engelsk?
- Hvordan vurderer du om tilretteleggingen har hatt effekt? Eventuell kartlegging?
- Har elevene tilgang til noen hjelpemidler? Hvilke?
- Hva tenker du er det mest nyttige hjelpemidlet i tilretteleggingen av undervisningen?
- Føler du at du har nok tid til å planlegge og tilrettelegge for elever med dysleksi?
- Hva vurderer du som det viktigste for at elever med dysleksi skal være motivert i akkurat engelsk?
- Hvis en elev har sakkyndig rapport på grunn av dysleksi, opplever du at engelsk blir prioritert?
- Hvis eleven har rett på spesialundervisning i engelsk, hvordan vurderer du om eleven skal være i ordinær undervisning eller få spesialundervisning utenfor klasserommet?
- Har du forandret hvordan du tilrettelegger for elever med dysleksi i løpet av årene dine som lærer?

Hvordan er samarbeidet med andre lærere og spesialpedagog om vanskene?

- Hvordan samarbeider dere på skolen når det gjelder tilrettelegging av elever med dysleksi? Samarbeider du for eksempel med norsklærere om vanskene?
- Føler du det er mange som har kunnskap om dysleksi på skolen? På hvilken måte blir kunnskapen delt?

Hvordan legger engelsklærere til rette for elevmedvirkning og medbestemmelse i undervisningen?

- På hvilken måte legger du til rette for elevmedvirkning i dine timer?

- Får eleven komme med innspill på hva som fungerer best for h*n? Hvis ja, hvordan fungerer dette?
- Hva er foreldrene sin rolle i valg av undervisningsmetodikk/fagstoff/vanskegrad?
- Opplever du det viktig at eleven forstår sin egen vanske? Hvorfor/hvorfor ikke?

Annet

- Er det noe annet du vil tilføye?

Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Tilrettelegging i engelsk for elever med dysleksi](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
380657

Vurderingstype
Automatisk

Dato
20.12.2022

Prosjekttittel

Tilrettelegging i engelsk for elever med dysleksi

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Truls Nilsen Tangen

Student

Vilde Hopland Skage

Prosjektperiode

02.01.2023 - 31.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

