



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Randi B. Rasen

Masteroppgave

I hvilken grad opplever elever med dysleksi, i småskolen, at de får tilpasset opplæring sammenlignet med elever uten vansker?

To what degree do dyslectic pupils in primary school experience that they get education adapted to their needs, compared to pupils without difficulties?

Master i tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

| | |
|---|-----------|
| NORSK SAMMENDRAG | 5 |
| ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) | 6 |
| FORORD | 7 |
| 1. INNLEDNING | 8 |
| 2. TEORI | 10 |
| 2.1 TILPASSET OPPLÆRING | 10 |
| 2.1.1 <i>Individperspektiv</i> | 12 |
| 2.1.2 <i>Systemperspektiv</i> | 13 |
| 2.1.3 <i>Læringsmiljø</i> | 26 |
| 2.2 DYSLEKSI | 14 |
| 2.3 KARTLEGGINGSVERKTØY | 15 |
| 2.3.1 <i>Fordeler ved anvendelse av ulike kartleggingsverktøy.</i> | 16 |
| 2.3.2 <i>Ulemper ved anvendelse av kartleggingsverktøy</i> | 19 |
| 2.4 TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ LESEVANSKER | 21 |
| 2.4.1 <i>Biologisk</i> | 21 |
| 2.4.2 <i>Symptomnivå</i> | 22 |
| 2.5 KOGNITIVE FORUTSETNINGER OG TILNÆRMINGSMÅTER TIL KUNNSKAP..... | 23 |
| 3. METODE OG VITENSKAPSTEORI | 37 |
| 3.1 METODE | 37 |
| 3.2 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE | 37 |
| 3.3 DESIGN: SPEED- PROSJEKTET. | 38 |
| 3.4 METODE: SURVEY/ SPØRREUNDERSØKELSE..... | 40 |
| 3.4.1 <i>Fordeler og ulemper ved valg av spørreundersøkelse, og bruk av analyseverktøy</i> | 41 |
| 3.4.2 <i>SPSS –analyseprogram</i> | 42 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3.4.3 | <i>Frekvensanalyser</i> | 43 |
| 3.5 | VITENSKAPSTEORETISKE BETRAKTNINGER | 43 |
| 3.6 | ETISKE BETRAKTNINGER | 45 |
| 3.7 | VALIDITET | 46 |
| 3.8 | RELIABILITET | 48 |
| 4. | FUNN OG ANALYSE | 50 |
| 4.1 | ELEVENES BESVARELSE PÅ NOEN SPØRSMÅL | 51 |
| 4.1.1 | <i>Oppsummering</i> | 59 |
| 4.2 | LÆRERENES BESVARELSE PÅ NOEN ENKELT SPØRSMÅL | 60 |
| 4.2.1 | <i>Oppsummering</i> | 66 |
| 5. | DRØFTING | 67 |
| 5.1 | INNLEDNING | 67 |
| 5.2 | OPPSUMMERING AV FUNN | 67 |
| 5.2.1 | <i>Det er viktig for meg å lære noe på skolen</i> | 68 |
| 5.2.2 | <i>Jeg følger med når lærerene snakker</i> | 68 |
| 5.2.3 | <i>Jeg forstår det vi skal lære</i> | 69 |
| 5.2.4 | <i>Jeg liker å lese</i> | 69 |
| 5.2.5 | <i>Jeg er flink til å lese</i> | 71 |
| 5.2.6 | <i>Læreren sier jeg er flink</i> | 74 |
| 5.2.7 | <i>Elevenes evne sammenlignet med de andre i klassen</i> | 75 |
| 5.2.8 | <i>Elevene motivasjon til å lykkes på skolen, elevens arbeidsinnsats på skolen og elevens interesse for å lære i timene</i> | 77 |
| 6. | KONKLUSJON | 81 |
| 7. | LITTERATURLISTE | 83 |
| | | 91 |

| | |
|--|----|
| VEDLEGG 1: KONTAKTLÆRERSKJEMA | 91 |
| VEDLEGG 2: ELEVSKJEMA | 97 |

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet ved Høgskolen i Hedmark i studiet Master i tilpasset opplæring våren 2015. Det er foretatt kvantitative spørreundersøkelser for å belyse i hvilken grad elever med dysleksi i småskoletrinnet får tilpasset opplæring ut ifra sine læreforutsetninger. Disse elevene sammenlignes med elever uten vansker på tilsvarende trinn. Lærerne til disse gruppene inkluderes også i undersøkelsen for å si noe om hvordan de tenker at elever med dysleksi fungerer i skolehverdagen sammenlignet med gruppen uten lærevansker. Speed- prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Volda og Høgskolen i Hedmark. Dette prosjektet har en varighet fra høsten 2012 til våren 2016. Prosjektet er stort og omfattende og har til hensikt å finne ut hvordan kvaliteten på spesialundervisningen ved skoler i 16 kommuner er.

Det innsamlede datamaterialet er samlet inn ved hjelp av spørreundersøkelser. Datamaterialet har deretter blitt kodet inn i analyseprogrammet SPSS av Speed- prosjektet. Deretter har jeg i min masteroppgave analysert videre i SPSS og drøftet ved hjelp av teori og empiri. Teorien i denne oppgaven, er et kapittel som omfavner mange sider ved diagnosen dysleksi, hvordan diagnosen kan kartlegges, dysleksi sett i ulike perspektiver inkludert læringsmiljø og noen tilnæringsmåter som kan være med på å bidra til økt læring for elever med dysleksi.

Min masteroppgave viser at elever med dysleksi ikke får sin undervisning tilpasset i like stor grad som elever uten vansker. Elever med dysleksi svarer i større grad negativt på spørsmålene som omhandler leseferdighet, enn elever uten vansker. Det var ikke så uventet med tanke på at dysleksi er en lese- og skrivevanske. Studien min viser videre at lærerne skårer elever med dysleksi lavere på spørsmålet som handler om evne, enn elever uten vansker, noe som var en overraskelse for meg. Elevene med dysleksi har ingen tilleggsvansker. Det er vanskelig å si noe eksakt om hvorfor det er slik, men det kan se ut som om lærerne kobler dysleksi med faglige evner. Dette kan føre til at lærerne legger opp undervisningen som om elevene med dysleksi ikke har de samme evnene til å oppnå like gode resultater som elevene uten vansker. Hvis undervisningene blir lagt "lavere", vil dyslektikerne ikke få det samme faglige tilbudet, og av den grunn vil de ikke ha den samme faglige kompetanse som elever uten vansker.

Engelsk sammendrag (abstract)

This thesis is written at Hedmark University College in the Master program in special education, spring 2015. It is conducted as a quantitative survey to elucidate the extent to which students with dyslexia in primary school get customized training on the basis of their learning abilities. These students are compared with students without disabilities in similar grades. Teachers of these groups are also included in the survey, to say something about how they think that students with dyslexia works in school compared with the group without learning disabilities. The Speed project is collaboration between Volda University College and Hedmark University College. The projects duration is from autumn 2012 to spring 2016. The project is large and extensive and intends to find out how the quality of special education is at schools in 16 municipalities.

The collected data is collected using questionnaires. The data has then been encoded into the analysis program SPSS by the Speed project. I have in my thesis further analysed this using SPSS and discussed it using theory and empirical data. The theory in this paper is a chapter that embraces many aspects of diagnosis of dyslexia, how the diagnosis can be mapped, dyslexia seen in different perspectives including learning and some approaches that can help to improve learning for students with dyslexia.

My thesis shows that students with dyslexia do not get their teaching adapted to the same extent as students without disabilities. It was not so unexpected given that dyslexia is a reading and writing difficulty. My study shows that teachers score students with dyslexia lower on questions that are about ability, than students without disabilities, which was a surprise for me. Students with dyslexia respond more negative on questions concerning literacy, than students without disabilities. My study shows that teachers rate students with dyslexia lower than students without disabilities, which was a surprise for me. The students with dyslexia have no additional problems. It is difficult to say exactly why this is so, but it seems as if the teachers connect with dyslexia the pupils abilities. This can cause the teachers to plan the education expecting the pupils with dyslexia to underachieve compared to students without disabilities. If the lessons are lowered, the dyslectics will not get the same educational content and for that reason they will not have the same skills as students without disabilities.

Forord

Etter en del år i skolen trengte jeg faglig påfyll for å videreutvikle meg som lærer, det hadde skjedd mye siden jeg begynte å undervise i 1996. Når jeg fikk høre om studiet Master i tilpasset undervisning ved Høgskolen i Hedmark, trengte jeg ikke så mye tid til å bestemme meg for at dette var noe for meg.

Dette var et studie som kunne være til hjelp i min arbeidshverdag og gjøre meg mer bevisst på hvordan opplæringen kan tilpasses. Det har vært veldig lærerikt for meg, samtidig som det har vært krevende ved siden av jobb. Men alt i alt er dette en positiv erfaring.

Det er mange som har vært med på å bidra til at jeg endelig er ferdig med oppgaven. Jeg vil takke for at jeg fikk lov til å benytte meg av data fra det pågående SPEED- prosjektet, som er med på å danne grunnlaget for denne oppgaven. Takk til min veileder, Ola Johan Sjøbakken, som har drevet meg fram med tidsfrister og nyttige og konstruktive faglige tilbakemeldinger. Takk til Ratib Lekhal for god hjelp med SPSS. Jeg vil takke Kari Nes og Herbjørn Liahagen for god hjelp i innspurten. Til slutt vil jeg takke min mann for god hjelp, og mine fire døtre, Tori, Frid, Betzy og Petra, som har latt mamma få jobbe med oppgaven, slik at jeg kunne bli ferdig.

Elverum, mai 2015

Randi B. Rasen

1. Innledning

Jeg begynte min lærergjerning i 1996, og har jobbet som lærer i barne- og ungdomstrinnet og nå i den videregående skolen. I løpet av denne tiden har jeg hatt mange elever. Jeg har merket meg at det ofte er en eller flere elever i en klasse som strever med lesing og skriving. Det er noe som påvirker disse elevenes skolehverdag, og kan være med på å påvirke disse elevenes læringsglede.

Etter hvert som tiden har gått har jeg fattet mer og mer interesse for den gruppen elever som har diagnosen dysleksi. Mange ganger har jeg stilt meg spørsmålet, hvordan kan jeg som lærer være med på å gjøre deres skoleopplevelse best mulig? Det er mange av disse elevene som mister læringsgleden, og det kan gå på selvtilliten løs, noen av disse elevene resignerer og mister motivasjonen. Hvordan kan jeg som lærer være med på tilpasse opplæringen på en måte som kan gjøre en forskjell for læringsutbytte?

På Utdanningsdirektoratet sine sider, udir.no, finner vi de grunnleggende ferdigheter som er en forutsetning for å utvikle faglig kompetanse. Det som regnes til de grunnleggende ferdigheter er:

- digitale ferdigheter,
- muntlige ferdigheter,
- å kunne lese,
- å kunne regne,
- å kunne skrive. (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012).

Videre står det at disse grunnleggende ferdighetene skal integreres i alle fag og i alle kompetansemål. Noe som i praksis betyr at hvis du skal henge med i fagene må du som elev ha så gode leseferdighet at dette går greit. Eller elevene må ha en lærer som har kunnskap om hvordan opplæringen kan tilpasses på en hensiktsmessig måte, slik at eleven får et godt læringsutbytte. Jeg trengte mer kompetanse rundt dette emnet og følte behov for å videreutvikle meg. Jeg begynte på studiet master i tilpassetopplæring, og har i løpet av dette studiet blitt Logos-sertifisert. Logos er en test hvor man kan påvise dysleksi. Jeg har lest mye teori og forskning rundt dysleksi.

Høyen og Lundberg(2012) skriver:

Automatisert ordavkodning er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for godeleseferdigheter (Høyen- Tengedal 2010). Målsettingen for all lesing er å kunne forstå teksten som leses. Men da må leseren være i stand til å avkode teksten med god leseflyt og ha tilegnet seg effektive forståelsesferdigheter (s. 133).

Min hovedproblemstilling er: “I hvilken grad opplever elever med dysleksi, i småskolen, at de får en tilpasset opplæring sammenlignet med elever uten dysleksi?” I tillegg har jeg utarbeidet et forskerspørsmål: “Hvilke forventninger har læreren til elever med dysleksi sammenlignet elever uten vansker?”

Jeg har sett på både elevspørsmål og lærerspørsmål i survey-materialet for å besvare min problemstilling. Det var ikke lett å velge seg ut spørsmål fra surveyen, men til slutt fant jeg ut hva som var mest interessant for meg.

Denne masteroppgaven er bygd opp med innledning, hva karakteriserer opplæringene til elever med dysleksi, metode og vitenskapsteori, funn og analyse, drøfting, konklusjon. Aller først tar den for seg generell teori innenfor dysleksi, og videre dysleksi og tilpasset opplæring. Teorikapittelet avsluttes med forskning og eksempler på mulige innfallsvinkler på dysleksi og pedagogiske tiltak. Deretter presenteres mitt valg av design og metode for min studie. I det neste kapitlet presenteres og analyseres mine funn, som deretter drøftes i et eget kapittel. Masteroppgaven avsluttes med en konklusjon.

2. Teori

Jeg vil se på lese- og skrivevansker for elevene som har diagnosen dysleksi, og hvilke utfordringer de kan møte i skolehverdagen, og se på hvordan undervisningen kan tilpasses på ulike måter slik at disse elevene føler mestring samtidig som at læringsutbyttet økes.

Jeg har valgt meg følgende problemstilling:

I hvilken grad opplever elever med dysleksi, i småskolen, at de får tilpasset opplæring sammenlignet med elever uten vansker?

Hvilke forventninger har læreren til elever med dysleksi sammenlignet med elever uten vansker?

2.1 Tilpasset opplæring

For å kunne delta i dagens samfunn på de ulike arenaene er det vanskelig å hevde seg hvis man ikke har lært å skrive og lese.(Bele, 2012). Arne Krokan har et innlegg i Klassekampen den 18. mars 2015, hvor han brenner for at norsk skole må investere i noe som har virkning for leseopplæringen. Han viser til at lærere i Bærumskolen som bruker iPad i leseopplæringa rapporterer at eleven lærer flere bokstaver med den metoden, mot en bokstav med den tradisjonelle metoden. Videre hevder han at det ikke gir noe bedre læringsutbytte for eleven om klassestørrelsen blir redusert eller om det blir satt inn flere pedagoger, når undervisningen ikke endres (Krokan, 2015).

Slike innspill blir det reaksjoner på. Allerede neste dag var det et motinnlegg fra Svein Sjøberg, som sier at Norge allerede ligger på toppen av listen når det gjelder å bruke teknologi i skolen. Finland som ligger over oss i PISA-rankingen bruker teknologien i mindre grad, men får allikevel bedre resultat på skolefaglige prestasjoner. Sjøberg sier: "Norge trenger flere gode lærere, ikke flere nettbrett". Som vi ser eksisterer det ulike meninger om hva som kan være med og bidra til økt læring, og dette er en debatt som nok vil fortsette (Midbøe, 2015).

Tilpasset opplæring kan oppfattes på ulike måter, og gjør det. Det kan være veldig forskjellig hva pedagoger oppfatter som tilpasset opplæring. Noen oppfatter tilpasset opplæring som at alle elevene i en klasse/gruppe skal få et eget individuelt opplegg tilpasset akkurat denne

elevens spesielle behov. Andre pedagoger oppfatter tilpasset opplæring som at alle elevene kan ha samme opplegg, men det kan være ulike mengder oppgaver som skal løses, eller at teksten kan ha ulik lengde og ulik bruk av fagbegreper. Noe av grunnen til at det blir så mange ulike syn/oppfatninger av hva man legger i tilpasset opplæring har nok sin bakgrunn i at tilpasset opplæring i utgangspunktet er et politisk skapt begrep (Engen, 2010; Bachmann & Haug, 2006). Det ble ikke definert slik at det var lett å få felles oppfatning av hva dette begrepet innebar eller var ønsket at det skulle bli oppfattet som. Det oppsto et behov for å få en definisjon av begrepet, slik at det kunne bli en mer felles forståelse av hva begrepet rommer. I 2004 kom Håstein og Werner med en definisjon som tar hensyn til system og kulturperspektiver. Systemperspektivet ser på helheten og samspillet med omgivelsene som forklaring på problemer enkeltindividene har. Ved å forklare elevens adferd gjennom skolens og lærerens struktur og faglige tilbud til elevene, legger vi systemperspektivet til grunn. (Ogden, 2012).

Begrepet har i ettertid blitt definert med hensyn til individperspektivet (Engen, 2010). Individperspektivet kan deles opp i et objektive og et subjektive perspektiv. Det objektive individperspektivet forstår årsaken som egenskaper ved barnet, og ut i fra dette settes det diagnose (Nordahl, 2009). Det subjektive individperspektivet forstår årsaken ut i fra at vi mennesker er villende og handlende individer. Individet har et mål med sin handling ut i fra sin virkelighetsoppfatning.

Når vi søker på tilpasset opplæring på Utdanningsdirektoratet har de satt opp en liste for hva de tenker at målet med tilpasset opplæring for elevene bør være, samtidig som det skal være med på å synliggjøre hvordan man kan tilrettelegge for tilpasset opplæring. Tilpassingen skal bidra til at elevene

- *skal oppleve mestring*
- *er motivert for oppgaven*
- *utvikler seg og setter realistiske mål*
- *deltar aktivt i sin egen læringsprosess*
- *medvirker aktivt og tar medansvar*
- *bidrar aktivt til fellesskapet* (Udir, 2014)

Etter hvert som tiden har gått, og begrepet har vært i bruk, har nok tolkningen av begrepet blitt mer ensartet, og det ligger en mer enhetlig forståelse i hva som ligger i begrepet. Men

det betyr nok ikke i praksis at alle er enige om hva tilpasset opplæring er, og hvordan denne skal gjennomføres i praksis.

2.1.1 Individperspektiv

I et individperspektiv er individet i fokus. Dette perspektivet kan deles opp i et objektivt og et subjektivt perspektiv. Det objektive individperspektivet forstår årsaken som egenskaper ved barnet og ut i fra dette settes det diagnose (Nordahl, 2009). Det er under dette perspektivet vi har lærevansker, som for eksempel dysleksi, og at dette skyldes individet selv. Det vil si at årsaken ligger i individet selv (Nordahl, Magner, Sørli, & Tveit, 2005). Det subjektive individperspektivet forstår årsaken ut i fra at vi mennesker er villende og handlende individer. Individet har et mål med sin handling ut i fra sin virkelighetsoppfatning.

Når en elev har fått diagnosen dysleksi, forteller det oss at denne eleven har vansker med lesing og skriving. Dys= vansker, lexia= ord, det betyr enkelt sagt vansker med skrevne ord (Høien, 2012). Høien og Lundberg har en forenklet definisjon på hva dysleksi er: *Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet* (2012, s. 29).

Forstyrrelser i det fonologiske systemet innebærer at dyslektikeren blant annet har problemer med å lese, skrive og å gjenta lange nonord, nonord er en tilfeldig bokstavrekke som kan uttales, men som ikke finnes i språket, de har et lavt lesetempo, problemer med å klare ordleker som går ut på ombytting eller manipulering av språklyder (Høien, 2012). Når en elev er fonologisk bevisst kan han/hun vite hvor mange fonemer(bokstaver) det er i et ord.

Dysleksi er en diagnose som man ikke kan vokse av seg (Bele, 2012). Men dysleksi kan bli påvist på ulike tidspunkter i livet hos elever. Det er ikke slik at alle dyslektikere får diagnosen for eksempel i 3. klasse, den kan komme tidligere og senere. Jo før en påviser dysleksi, jo bedre for eleven, det blir mulig å sette i gang den beste tilpassingen på et tidlig tidspunkt (Høien, 2012).

Tilpassingen i undervisningen av elever med dysleksi vil variere med alderen til eleven, og når de fikk diagnosen. Blir diagnosen satt i en tidlig alder vil det være mulighet for at tilpassingen settes i gang fra de er små, og de vil få mer spesifikk tilpassing (Høien, 2012).

Hvis dette skal ha ønsket effekt, er man avhengig av at det er ressurser til å sette i gang tiltak, læreren som skal følge opp eleven har god nok kompetanse på området og at dette ikke er noe som avsluttes etter en tid, men blir fulgt opp.

2.1.2 Systemperspektiv

Systemperspektivet ser på helheten rundt eleven og samspillet med omgivelsene som en forklaring på problemene individet kan ha. Systemperspektivet består av alt fra utdanningsdepartementet, lærerorganisasjoner, utdanningsinstitusjoner som for eksempel universiteter og høyskoler, skoleeiere, skoleledelse, lærere, rådgivere og elever. Det er samspillet mellom de ulike aktørene som til sammen utgjør dette systemet (Skogen, 2004). Systemperspektiv handler om å se helheten, og ikke bare deler og enkeltløsninger (Ligaarden, 2009). Systemet rundt eleven må tilrettelegges slik at det fungerer som en tilrettelegging for eleven.

Hindring for læring og deltaking kan ligge i systemet rundt eleven, altså hos skolen og ikke hos den enkelte elev. Det er ofte skolen som system som må endres for økt læring og deltaking. Det er en viktig og krevende jobb for skolen å skape et lærende og inkluderende miljø (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). Dette gjelder selvfølgelig for alle elever, og ikke minst for elever som har dysleksi og trenger tilpassing ut i fra sine behov.

I følge Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU)

Salamanca erklæringen er en internasjonal erklæring i regi av FN (UNESCO) som omhandler prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov. Denne erklæringen ble undertegnet av 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner, deriblant Norge og som en har ambisjoner om å etterleve. Salamanca erklæringens prinsipper gir en overordna guide om hvordan en skal organisere og planlegge spesialundervisning. Erklæringen representerer et skifte i fokus fra det enkeltes barn særskilte behov til vanlige skolars evne til å imøtekomme alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring uavhengig av barnets egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov. (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming [NAKU], 2014)

Elever har i følge læreplanen rett til tilpasset opplæring, og alle elever skal inkluderes, det er noe som ikke bare gjelder her i Norge, men det gjelder flere land som var med når Salamanca-erklæringen ble vedtatt i 1994 (UNESCO 1994). Når mangfoldet i skolen blir så stort er det veldig vesentlig at det pedagogiske personalet har høy kompetanse på det de skal

arbeide med. Skolen bør, og må, tilpasse opplæringen for alle. Det er viktig å ikke glemme at det er eleven/elevene som er de vi skal tilpasse undervisningen til uansett om vi arbeider med læreplaner, pedagogiske metoder, hjelpemidler, lærebøker osv. (Skogen, 2004).

Den tilpassede opplæringen i skolen kan variere fra skole til skole, og fra lærer til lærer. På hvilken måte kan det være mulig å sikre at alle pedagogene på en skole gjennomfører tilpasset opplæring omtrent likt? Det er selvfølgelig verken mulig eller ønskelig at alle gjør alt helt likt, lærerne er mennesker med sine personlige variasjoner. Når det er sagt er det viktig at en har tilnærmet lik holdning og praksis til hva tilpasset opplæring er og hvordan det kan gjennomføres.

Senere i denne oppgaven vil jeg benytte LP- modellen, som er en pedagogisk analysemodell og tiltaksmodell utviklet fra forskningsbasert kunnskap (Nordahl, 2013), og PS- modellen, Problem Solving -strategien, som Kjell Skogen bruker som eksempel i sin bok *Innovasjon i skolen* (2004).

2.2 Dysleksi

Språket kan deles inn i form, innhold og bruk, disse påvirker hverandre gjensidig. Språket består av fonologi, minste meningsbærende lyd. Syntaks er læren om setningsstrukturen. Semantikk er språkets innholdsside, for eksempel hvilken sjanger som blir brukt i forhold til tema og til avsender og mottaker. Pragmatikk omhandler hvordan vi avpasser språket til de ulike situasjonene språket brukes i (Helland, 2012 og Høien & Lundberg, 2012). Lesing = avkodning og forståelse (Høien & Lundberg, 2012). Når en elev har lesevansker som for eksempel dysleksi, har eleven vansker med spesielle sider av språket, vanligvis den skriftlige delen av språket (Helland, 2012). Høien og Lundberg har en forenklet definisjon på dysleksi s. 29.

Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. For å klare å tilrettelegge på en best mulig måte for elever med dysleksi er det viktig at det har blitt kartlagt at det er dysleksi det dreier seg om. Det finnes flere kartleggingsverktøy som kan benyttes når en skal finne ut at dette.

2.3 Kartleggingsverktøy

Når en mistenker at en elev sliter med å lære å lese er det viktig at det blir gjort noe/ tatt tak i. Det kan være mange årsaker til at elever ikke “knekker” lesekode, de kan være umodne i forhold til alder, de kan være ukonsentrerte, eller ikke ha noen interesse av å lære seg denne ferdigheten. Det kan være årsaker som eleven ikke selv styrer, dette er årsaken til at dyslektikere ikke knekker koden like enkelt som elevene uten vansker. Grunnen til dette er ikke bundet i vond vilje av elever med dysleksi eller liten motivasjon, ei heller av at de ikke har like høy arbeidsinnsats, eller et ønske om å gjøre det like bra som elevene som ikke sliter med dette.

For at dyslektikerne skal ha samme mulighet til å lære seg å lese og skrive, er de prisgitt den læreren de har og de kunnskapene læreren har om lese- og skriveopplæring. En pedagog med gode kunnskaper om dette temaet kan bli avgjørende for hvordan elever med dysleksi blir ivaretatt (Kolberg, 2014). Det blir avgjørende for eleven hvordan undervisningen blir tilrettelagt ut fra elevens forutsetninger. Alle elever i 1.-3. klasse i Norge kartlegges i lesing med Utdanningsdirektoratet sin kartleggingsprøve (Udir, 2015). Lærere med gode kunnskaper på dette området vil muligens prøve å få kartlagt elever som sliter med leseopplæringen ytterligere og finne ut av hva som er årsaken til at eleven sliter. Ved tidlig kartlegging er det mulig å få i gang tiltak som er med på hjelpe elevene. Jeg vil komme med eksempler på tiltak senere i denne oppgaven.

I tillegg til å anvende ulike kartleggingsverktøy, for å finne ut hva lesevansken dreier seg om, bør det foretas en test for å måle elevens generelle intelligens. I Norge er det mest vanlig å bruke Wechsler- prøvene. Med norsk standardisering har vi WISK- R (Wechslers Intelligence Scale for Children- Revised), for barn i skolealder (Lindbäck, 2003). Lindbäck skriver: ”Wechsler-prøvene er tenkt å gi et generelt mål på intelligens (IQ), et separat mål på verbal og ikke-verbal intelligens og gir dessuten mulighet for å beskrive en helhetlig evneprofil hos eleven” (2003).

Turid Hellan skriver i Psykologisk.no

Forskningen som kom i 1970-årene, vektla ikke bare den språklige basisen for dysleksi, men den viste også at fonologiske vansker ble funnet hos dyslektikere uavhengig av deres IQ-skårer. Diskrepanskriteriet var ikke funnet valid lenger, noe som ble spesielt klargjørende når det gjaldt gruppen med målt IQ mellom 70 og 85: IQ kunne ikke lenger brukes som et eksklusjonskriterium fra å få diagnosen dysleksi. (2014).

En artikkel i Helse fra 2. mars viser det til at IQ og dysleksi ikke har noen sammenheng. Personer fra alle IQ nivåer kan ha dysleksi, og at de uavhengig av IQ trenger tilrettelegging når de skal lese (2015).

Enhver kartlegging skal gjøres med respekt for den som skal kartlegges. Kartleggingen gjøres for senere å kunne tilpasse undervisningsopplegget best mulig til den vansken eleven måtte ha.

2.3.1 Fordeler ved anvendelse av ulike kartleggingsverktøy.

Hvis det viser seg ut fra kartleggingsprøven til Utdanningsdirektoratet at eleven ikke er på forventet nivå ut i fra alder når det gjelder lesing, kan det bli aktuelt å teste eleven ytterligere for å finne ut av hva som kan være årsaken til dette.

Carlsten-testen er en samlebetegnelse på lese- og skrivetester som er utviklet av den norske pedagogen Carl Thomas Carlsten (Statlig spesialpedagogisk tjeneste [statped], 2015). Dette er en test som er med på å belyse om en elev har en lese og skrivevanske, helst på et tidlig stadium. Det finnes mange ulike typer lese- og skrivevansker. I skolen brukes Carlsten-testen fra 1. klasse og ut videregående skole, dette er en normativ test. Dette er en test alle lærere kan gjennomføre, det trengs ikke noen sertifisering. Etter å ha utført denne testen, og hvis det blir oppdaget noe som kan se ut som en vanske, kan det settes i gang kurs slik at eleven får øvd seg. Det kan også være med på gi en indikasjon på om det bør testes ytterligere for å finne ut nøyaktig hva som kan være vansken til eleven.

Ved ytterligere testing kan Språk 6-16 brukes hvis det kan se ut som om eleven har problemer med ordspenn, fonologisk korttidsminne og begrepsforståelse (Ottem & Lian, 2007). De to første deltestene tester ulike deler av det fonologiske korttidsminnet, og den tredje deltesten tester barns forståelse av ulike begreper. Dette er en normert test for barn med norsk som førstespråk, men kan brukes på minoritetsspråklige. Hvis den benyttes på et minoritetsspråklig barn, må en huske på ikke skåre ut som om det var en elev med norsk som første språk. Denne testen har og supplerende deltester som undersøker barns grammatiske kunnskap om bøyingsmønstre og fonologisk bevissthetstest (Ottem & Frost, 2010). Alle lærere kan utføre denne Språk 6-16, du trenger ikke å ha noen form for sertifisering for å kjøre denne testen, men du må spesialpedagogikk i fagkretsen. Denne testen har utspring fra Arbeidsprøven. Hvis en elev skårer under 1 standardavvik på screeningdelen på Språk 6-16, er det en indikasjon på at vi må teste mer.

En annen test som kan utføres i klassen, hvis man er tvil om det er noen elever som har problemer med lesing, er ordkjedetesten. Ordkjedetesten er en gruppeprøve som kan brukes på elever fra 3.- 10. trinn, denne tester elevens ordavkodning (Høien, 2012). Prøven er rask å utføre og kan brukes av alle. Denne testen brukes ofte som supplement til språk 6-16 for å kartlegge enda mer grundig hvor vansken kan befinne seg. Denne testen måler barns nøyaktighet i segmentering av ordkjeder. Resultatet av denne kalles staniner og er delt inn fra stanine 1 til 9, der stanine en er lavest og stanine ni er høyest. Hvis et barn får stanine 6 eller oppover på denne testen er det ikke nødvendig å utrede for dysleksi. Får barnet derimot stanine 1-5 er det veldig viktig at dette blir tatt tak i, slik at det vil bli gjort ytterligere tester som kan være med på finne ut av hva vansken spesielt dreier seg om.

En mulighet for videre testing kan for eksempel være å bruke Arbeidsprøven. Den består av en samling oppgaver som vi mener er relevante ved kartlegging av lese- og skriveferdighet hos elever i grunnskolen. Den kan benyttes i forhold til enkeltelever som skårer svakt på gruppeprøver eller elever som av andre grunner bør kartlegges med henblikk på å lage et tilpasset undervisningsopplegg. Denne prøven er gratis og kan lastes ned fra StatPed.no (Statped, 2011). For at eleven med vansken skal få mest mulig ut av undervisningen, er det viktig å finne ut hvilke tilpassinger som kan være nyttig og relevante for den enkelte elev.

Ved ytterligere testing kan man ta i bruk BPVS II, The British Vocabulary Scale, den tester passivt ordforråd (Statped, 2012). Dette er fin test med tanke på at den som blir testet kun trenger å peke på det riktige bildet, når testlederen har uttalt ordet. I denne testen er oppgaven delt inn i blokker ut i fra alder. Når en skal teste en elev går man inn på blokken med rett alder og gjennomfører de 12 oppgaven som hører til denne. Hvis eleven har en eller flere feil, skal man gå til blokken under. Når eleven har en eller null feil på en blokk er dette nedre grense, her kan eleven stort sett alle begrepene. Den øvre grensen blir i den blokken eleven gjør 8 eller flere feil, her stopper man testen. Denne testen gir oss en god oversikt over hvilke begreper barnet kan, og hvilket aldersnivå i utviklingen dette tilsvarer. Vi kan da se hvor vi må legge undervisningen. Denne testen har en forside hvor det skal noteres ulike opplysninger om barnet som blir testet, blant annet hvilket land barnet kommer fra, hvilket "hjemmespråk" barnet har, om barnet er født i Norge eller hvor gammelt barnet var da det kom til Norge. Når en får oversikt over hvilke begreper barnet kan, har læreren mulighet til å legge opp undervisningen med utgangspunkt i kjente begreper, som det kan bygges videre på, fra det kjente til det nye og ukjente.

Når man har kartlagt hva eleven kan av begreper og det fremdeles er behov for videre kartlegging, kan Trog- 2 benyttes (Statped, 20) Trog- 2 tester impressivt ordforråd, tester grammatisk forståelse og tester om de forstår setninger. Denne brukes ofte sammen med BVPS II, for å få et mer nøyaktig resultat. Her kan barnet peke eller si nummeret på bildet som er rett ut i fra det testleder har lest. Ungene har lov til å spørre om vi kan gjenta, men det skal noteres. På del to skal ungene benevne bildene, her er det fint å la minoritetsspråklige barn få benevne bildet på sitt første språk også, selv om vi som testledere ikke skjønner språket. Vi kan notere oss om de bruker lang tid til å hente fram begrepet på sitt førstespråk. Hvis eleven strever med å komme på begrepene på sitt første språk kan det være grunn til bekymring. I denne testen får vi testresultatet både kvalitativt og kvantitativt, samtidig får vi testet ut ifra barnets nøyaktige alder.

Når vi leser bruker vi ulike delstrategier, i håndbok til Logos på s. 16 er det en ordavkodingsmodell (Høien, 2012). Denne modellen viser de to hovedstrategiene som anvendes i lesing av ord og nonord, og hvilke delferdigheter disse strategiene bygger på (Høien, 2012). The Dual-Route Approach-modellen er en lignende modell som og kan brukes til å forklare noe av det samme (Coltheart, 2005). Delstrategiene i denne ordavkodingsmodellen er visuell analyse, bokstavgjenkjenning, segmentinndeling, fonologisk omkodning, fonologisk korttidsminne, fonologisk syntese, ordgjenkjenning, fonologisk gjenkalling, semantisk aktivering og artikulasjon (Høien, 2012).

Ved svikt i noen av disse delprosessene vil eleven kunne få lesevansker. Ett av kjennetegnene ved dysleksi er dårlig fonologisk korttidsminne (Høien, 2012). For å oppfatte fonem/grafem i ordene har minnespenet i arbeidsminnet stor betydning, ved en svikt her vil det kunne bli vansker med lesingen (Helland, 2012). For å få god leseforståelse må eleven ha tilegnet seg effektive leseforståelsesferdigheter.

Logos er en teoribasert diagnostisering av lesevansker (Høien, 2012). Logos er en meget omfattende test, og den er med på å finne ut nøyaktig hvor eleven kan ha sporet av i forhold til lesingen. Når en har funnet ut hvor eleven har vansker, kan det være lettere å sette i gang rett tiltak, slik at undervisningen blir mest mulig målrettet.

For å kunne utføre en Logostest må testleder ha gjennomført en Logos-sertifisering. Testlederen har på forhånd gjennomført testen for å øve seg, og tolket resultater fra treningstesten. Resultatet av denne tolkingen samt utføringen av testen skal sendes inn til

Logometrica for godkjenning. Det hører med en håndbok som grundig går inn på hva denne testen går ut på. Håndboken kommer og med forslag til tiltak som kan gjennomføres når en har fått resultatet av Logos-testen. Logos er en test som påviser dysleksi.

Det er mange ulike tester som kan være med på å kartlegge elever og finne ut om deres vanske er dysleksi. Men det krever at læreren har kunnskap til disse testene og for enkelte av testene kreves det at den som skal utføre testen er sertifisert. Det er viktig å ha i tankene at når man tester/kartlegger er det fordi en vil prøve å hjelpe eleven til å finne ut nøyaktig hva vansken dreier seg om, og ikke at det skal kartlegges/testes bare for å ha gjort det.

2.3.2 Ulemper ved anvendelse av kartleggingsverktøy

I noen tilfeller kan det bli sen identifikasjon av vanske. Noen lærere tar ikke Carlsten-resultatet på alvor, de kan tenke at resultatet blir bedre til neste år når eleven har blitt et år eldre. Dette kan være med på å gjøre at vansken ikke blir tatt tak i på et tidlig tidspunkt, og at en vanske blir større enn den hadde trengt å bli. Noen av lærerne som utfører testen har kanskje ikke satt seg tilstrekkelig inn i hva testen går ut på før de lar klassen gjennomføre denne.

Ordavkodingstesten er en test som kun tester ordavkoding og kan ikke benyttes alene, men det må flere tester til for å kunne si noe sikkert om resultatet. Det er en forutsetning at den læreren som er med og gjennomfører denne testen med eleven er klar over dette. De må også huske på at noen barn blir veldig lei av å bli testet flere ganger, og kan bli ukonsentrerte. Hvis barnet ikke klarer å konsentrere seg, eller begynner å sette streker bare for å bli ferdig med testen vil ikke testen gi et reelt resultat, og vi kan ikke si noe sikkert om barnet klarer å se enkeltordene i ordkjedene.

Språk 6-16 koster penger, og det kan i noen tilfeller føre til at skolene ikke tar seg råd til å kjøpe denne, men heller bruker noe som er gratis. Denne testen tester språkforståelse (Ottem & Frost, 2010). Men når en tester på minoritetsspråklige må en være klar over at dette er en test som er normert for elever med norsk som førstespråk, og ikke for elever med norsk som andrespråk.

For å kunne si sikkert om de minoritetsspråklige elevene har lesevansker, burde de ideelt vært testet på sitt morsmål (Høien & Lundberg, 2012). Testen klarer ikke nødvendigvis å identifisere de språkvanskene en minoritetsspråklig elev måtte ha. Mange av ordene og

begrepene i denne testen er ukjent for en elev som har norsk som andrespråk. Mange av begrepene i denne testen kan være ukjente for norskspråklige elever, noe som fører til at de får en lavere score. Hvis det hadde vært kjente begreper kunne de ha fått en høyere score.

BPVS II, det er kun denne testen som er normert for bruk i Norge (Statped, 2012). Denne testen er normert ut fra barn som har norsk som førstespråk, og ut i fra hva som er forventet at et barn i en gitt aldersgruppe kan av begreper. Det kan bli unøyaktige resultater når vi bruker denne testen på minoritetsspråklige elever fordi de ikke har lært nok av det norske språket til at de kan alle begrepene. Denne testen skal komme ut med et resultat i testscore. Først må testlederen notere seg råscoren som må regnes om til z-verdi, gjennomsnitt og til standard avvik, her kan det være fort gjort å få feil resultat dersom testlederen glemmer å gjøre omregningene.

Trog- 2; dette er en test som koster en del når en skal skaffe seg den, og den må bestilles fra de som har laget den (2009). Testen tester ikke det ekspressive ordforrådet. Dette er en test som opprinnelig er laget for engelskspråklige elever, men blitt oversatt til norsk og normert for barn med norsk som førstespråk. Hvis en bruker denne på minoritetsspråklige elever må en ta hensyn til hvor lenge de har vært her og om de kun snakker morsmålet sitt hjemme. Denne testen tar noe tid å gjennomføre, og barnet kan etter hvert gå lei av å peke eller si nummeret på det bildet som stemmer med teksten testleder har lest opp. Eleven kan begynne å gjette for å bli fortere ferdig, og egentlig ikke bry seg om å prøve å få til testen. Hvis dette skulle skje får vi et testresultat som ikke viser det barnet egentlig kan. Vi kan få et for lavt persentil, eller at tilfeldighetene gjør at vi får et for høyt persentil. Resultatet kan bli unøyaktig hvis testlederen gjør regnefeil eller avlesningsfeil.

Logos er en test som krever at testlederen har tatt Logosertifisering, denne sertifiseringen koster en del. For å kunne gjennomføre en Logostest er man avhengig av at man har tilgang til Logos på pc. Logos selges abonnement-vis, noe som også koster penger. Hvis en kommune har dårlig økonomi kan det være at de ikke prioriterer å kjøpe dette abonnementet til skolene, selv om de har pedagogisk personale som er sertifisert for å gjennomføre testen. Eleven må kanskje reise et stykke for å få tatt denne testen hos for eksempel PPT. Logos er en teoribasert diagnostisering av lesevaner (Høien, 2012). Logos er en meget omfattende test, og den er med på å finne ut nøyaktig hvor eleven kan ha sporet av i forhold til lesingen. Når elevene må ta Logostesten, en teoribasert diagnostisering av lesevaner, på et nytt og ukjent sted med en ukjent testperson, vil dette kunne påvirke resultatet.

Selv om noen av disse testene koster noe vil det lønne seg i det lange løp å få kartlagt hvor vansken ligger, slik at det blir en bedre tilrettelegging for eleven ut i fra dens behov. Dette vil kunne være med på å spare samfunnet økonomisk i det lange løp. Når eleven får en tilpasset undervisning ut i fra sine forutsetninger er det større mulighet for at eleven fullfører en utdanning.

2.4 Teoretiske perspektiv på lesevansker

2.4.1 Biologisk

Barn som er for tidlig fødte kan utvikle lærevansker. Når et barn har nedsatt syn og hørsel, kan det ha betydning for lesingen til barn, men det er ikke med på å utvikle dysleksi (Helland, 2012).

Det er ulike meninger om det er flere venstrehendte som har dysleksi enn det er høyrehendte, noen forskere mener det er bevis for at dette stemmer, og noen mener at det finnes bevis for at dette ikke stemmer (Helland, 2012).

Når eleven kommer fra en familie hvor mange av familiemedlemmene har dysleksi eller har en spesifikk språkvanske, kan det være lurt å teste eleven for det (Helland, 2012). Mye kan tyde på at språkvansker kan ha en viss arvelighet (Lian & Ottem, 2007). Forskerne har funnet ut at dysleksi er knyttet til kromosomene 6 og 15 (Helland, 2012). I framtiden vil det kanskje være mulig å finne ut om et barn er disponert for dysleksi bare ved å ta en enkel blodprøve, ut i fra det resultatet en får kan det være mulig å sette inn tiltak veldig tidlig. I nyere tid har forskerne funnet støtte på at hjernens språklige basis utvikler seg over tid. Hos barn med for eksempel forsinket språkutvikling, kan en finne uregelmessigheter i denne utviklingen (Helland, 2012). Forskerne har benyttet seg av hjerneskaning for å finne ut av dette. Høien og Lundberg skriver at en kan ikke vente å finne et særskilt lesesenter i hjernen som er forstyrret hos personer med dysleksi (s. 152, 2012).

Det blir ofte hevdet at det er flere gutter enn jenter som har dysleksi, og at denne lesevansken kan være knyttet til kjønn.

2.4.2 Symptomnivå

Når en har en elev som man mistenker at kan ha lesevansker, må en som pedagog prøve å finne ut av hva som kan være årsaken til denne lesevansken.

Hvis lesevansker er problemet til en elev, må en se på hva som kan være med på forårsake dette. Har eleven noen symptomer på at den sliter med lesevansker? Og eventuelt hvilke symptomer kan vi se? Etter at vi har gjennomført screeningtest på klassen, er det noe ved denne elevens screeningtest som gjør at vi føler at det er et behov for videre kartlegging? Er det noen faktorer rundt dette barnet som er med på å gjøre at det tilhører risikogruppe? Hvilke tiltak kan vi som pedagoger sette inn? Og er det eventuelt noen faktorer som er med på å opprettholde denne vansken?

Når en elev har lesevansker er det noen symptomer ved denne elevens lesing som gjør at vi begynner å mistenke at det kan være noen vansker. Og når vi sammenligner denne elevens lesing med de andre elevene på det samme årstrinnet i skolen, kan denne eleven skille seg ut ved et eller flere trinn. Det kan for eksempel være at den har lavere lesehastighet enn de andre, at eleven ikke liker å lese, at den gjetter mye når den leser, har svak leseforståelse og problemer med å få til rettskrivingen (Høien & Lundberg, 2012). En må finne ut av om det er noe i elevens situasjon som gjør at denne vansken opprettholdes, selv om en prøver å tilrettelegge det pedagogiske arbeidet på best mulig måte.

Det er viktig å finne ut om barnet har hatt en forsinket språkutvikling. Språkferdigheter er veldig viktig når et barn skal begynne med leseopplæring (Høien & Lundberg, 2012). Noen barn er ikke klare for å lære å lese fordi de ikke modne for denne type aktivitet (Lian & Ottem, 2007). Forsinket språkutvikling vil kunne komme til å gjøre det vanskelig for barnet å lære å lese fordi barnet mangler noen ferdigheter ved språket som bør være på plass for å få leseforståelse og mestring av ordavkodingen (Høien & Lundberg, 2012).

Hvis barnet har hatt en forsinket språkutvikling vil det kunne ha betydning for språkforståelsen til dette barnet, det vil og ha betydning for de parate ordbildene eleven har, det kan bli vansker med fonologien når en ikke har så mange parate ordbilder som sine jevnaldrende. Noe som vil påvirke automatiseringen til barnet (Høien & Lundberg, 2012).

Hvis eleven har dysleksi er dette en lesevanske som ikke blir borte, men noe en må ta hensyn til og tilrettelegge for hele undervisningsløpet til eleven. Hvis pedagoger er gode på dette

området vil vi få en situasjon som fremmer læring og ikke er med på å hemme læring (Helland, 2012). Dette er meget viktig for hvordan eleven vil føler seg ivaretatt av skole og etter hvert i arbeidslivet.

2.5 Kognitive forutsetninger og tilnæringsmåter til kunnskap

Dunn og Dunns læringsstilmodell representerer en måte å tilrettelegge for tilpasset opplæring for alle elever på (Dunn & Dunn, 2004, s. 15). Læreren må til enhver tid huske på hvilke gruppe elever han/hun skal undervise. Tilpassingen som må gjøres, skal ta utgangspunkt i de behov som finnes i den elevgruppen. Hvis det er elever med dysleksi og elever uten vansker, som er tilfelle i min oppgave, må undervisningen tilpasses til disse. For at eleven skal bli motivert til å lære, er det opp til læreren å klare å legge undervisningen opp på en måte som gjør at elevene kjenner igjen noe av det som undervises, samtidig som det blir lagt opp til oppgaver som gir eleven noen utfordringer. En pedagog med gode faglige kunnskaper, og god kjennskap til elevgrupper, vet hvilke måte som disse elevene lærer best av.

Læringsstrategi er den måten en elev behandler en bestemt læringsoppgave på i lys av de krav den stiller. Læringsstrategier er noe som kan utvikles gjennom opplæring (Andreassen, 2006, s. 25). Læringsstil og læringsstrategi er to begreper som ofte brukes om hverandre, men har ulikt meningsinnhold. "Læringsstiltenkning handler om å finne individuelt foretrukne læringsbetingelser som gjør læringen mer effektiv" (Andreassen, 2006, s. 26). Læringsstrategier går mer på hvordan en person tilegner seg kunnskap ved å bruke bestemte tenke- og arbeidsmåter (Andreassen, 2006). Når vi skal tilpasse opplæringen for elever med dysleksi er det mye å tenke på. Noe vi kan gjøre er å finne ut av hvordan eleven tilegner seg kunnskap, hvilke læringsstrategi benytter eleven seg av (Dunn, 2004). Dunn-modellen har 21 læringsstilelementer og disse elementene har igjen blitt gruppert i 5 ulike stimuli (Andreassen, 2006). De fem stimuliene er miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske og psykologiske. Elever har veldig mange variasjoner i hvordan de tilegner seg kunnskap. Dette gjelder også når elever skal lære å lese (Dunn, 2004). Den samme stilen passer ikke for alle elever, det er ulike faktorer som spiller inn for hva som er det beste. Når vi har kartlagt hvilken læringsstil eleven benytter seg av, kan undervisningen legges opp etter dette (Dunn, 2004). For at undervisningen skal ha ønsket effekt må en holde seg til den

læringsstilmodellen som passer til eleven, gjør man ikke det vil ikke undervisningen ha den effekten som forventet (Dunn, 2004).

Når en har en elev med lesevansker som sliter med både lesehastighet, leseforståelse og at eleven gjetter på hva som står i teksten, kan det være lurt å prøve å kartlegge hvilken lesestrategi eleven benytter seg av når den leser (Høien & Lundberg, 2012). Formålet ved å kartlegge er blant annet å finne ut av om eleven benytter seg av logografisk-, fonologisk -, eller ortografisk strategi.

Når eleven benytter seg av logografisk strategi har ikke barnet knekt lesekoden ennå, men det kan klare å kjenne igjen logoer, sitt eget navn og noen ordbilder som er høyfrekvente. Når eleven "leser" logografisk har ikke bokstavenes rekkefølge i ordet så stor betydning. Logografisk strategi har ikke så stor betydning for avkodingsresultatene (Høien, 2012).

Når en elev benytter seg av den fonologiske strategien leser eleven ved å avkode bokstaver eller bokstavkombinasjoner (Høien, 2012). Fonologi har med ordets lydbilde, hvordan det høres ut. Ord består av ortografiske enheter og disse enhetene blir omkodet til lydenheter, slik at språklydene kan trekkes sammen til et korrekt uttalt ord (Høien, 2012).

Den fonologiske ordavkodingen er spesielt viktig når en leser skal lese ukjente ord. Når eleven benytter denne strategien, vil oppmerksomheten rettes mot ordets struktur, hvordan ordet ser ut og hvordan bokstaven er satt sammen til ord (Høien, 2012 og Helland, 2012). Avkodingsvansker kan skyldes svikt i fonologisk strategi (Høien & Lundberg, 2012 og Van Orden & Kloos, 2005).

Ved ortografisk lesing kan eleven gjenkjenne ordet, ordet er lagret i det mentale leksikonet. Eleven trenger ikke gå veiene om å stave seg igjennom ordet. Når vi har fått en automatisert ordavkoding får vi en god leseflyt (Høien, 2012). Ved svikt i den ortografiske lesingen, vil eleven få vansker med å få en god leseflyt, lesehastigheten vil bli lavere og det kan føre til gjetting. Det er etter hvert kommet en del kritiske innvendinger mot læringsstilmodellen til Rita Dunn, blant annet reageres det på at det har vært vanskelig å få tilgang til forskningsbasert litteratur, og det er kun det Dunn selv har funnet ut og vært villig til å dele vi har tilgang til. Det er vanskelig for andre å etterprøve om dette kan stemme fordi det er kun de som har blitt opplært av Dunn, og som sverger til disse metodene som har tilgang til alt materialet (Hopfenbeck, 2006). En annen innvending er at læringsstiler kan endres etter

hvert som barnet vokser til (Andreassen, 2006). En skulle ut i fra dette tro at det var en fordel at barnet kunne ha nytte av å lære seg flere læringsstiler.

Elever har ulike læringsstrategier, det er nyttig å hjelpe elevene til å bli bevisst på hvordan de lærer best. Og hjelpe dem til å tilegne seg en strategi som effektiv læringsstrategi, samtidig som den er aktiv og fleksibel (Elstad, 2006). Ved å utvikle gode læringsstrategier kan det være med på å gjøre det lettere å nå læringsmålet, dette er igjen med på øke motivasjonen for læring (KD, 2006). For å få en best mulig tilpassing for eleven som har dysleksi må vi begynne å søke rundt i ulik litteratur for å finne ut hva som kan ha en god og ønskelig effekt, slik at undervisningen ikke blir uten mål og struktur (Bele, 2012).

Det er veldig mange måter en kan tilpasse opplæringen til de som dysleksi, Høien (2012, s.246), nevner følgende 7 metoder. Dette er *1 undervisning bygd på grundig diagnostisering, 2 tidlig identifisering, 3 fonologisk grunnarbeid, 4 direkte undervisning, 5 multisensorisk stimulering, 6 mestrings, overlæring og automatisering og 7 godt læringsmiljø.*

Under disse 7 metodene er det mange underpunkter som er med på å gjøre det enklere for læreren å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Jeg kommer ikke til å komme inn på alle disse punktene, men nevner kun noen av dem.

Når en elev har fått diagnosen dysleksi er det viktig å komme fort i gang med den tilretteleggingen som har effekt, slik at ikke problemet øker og de sitter igjen med en avmaktfølelse, men at de får ta del i skriftspråkets verden og den makten som ligger i å beherske det (Bele, 2012). Det fonologiske grunnarbeidet må settes i gang, slik at de etter hvert gjør det mulig å benytte seg av noen av de andre metodene og få en effekt av disse (Høien, 2012). Dette gjøres for å øke den fonologiske bevisstheten.

Elever med dysleksi har nytte av direkte undervisning, hvis dette skal kunne foregå i klasserommet, hvor de andre elevene er, er det helt nødvendig at den læreren som skal drive direkte undervisning kun gjør det og ikke andre ting. Hvis dette viser seg å bli vanskelig, kan det være lurt å gå på et grupperom for å få den roen som kreves (Høien, 2012).

Dyslektikere sliter mer enn andre med å lære seg ulike begreper. Det er da vesentlig at dette blir gjort på en strukturert måte, som for eksempel å holde seg til øvingsordliste som igjen kontrolleres opp mot kontrollordliste. Det blir gjennomført en pre-test og en post-test, imellom disse testene øves det på øvingsordlisten (Ottem, 2011). For at denne metoden skal

ha effekt er det viktig at den gjennomføres strukturert, og at det gjennomføres over en sammenhengende periode. Det kan være en fordel at det er en lærer som får ansvaret for dette, men det bør være flere lærere som kan undervise i dette så det ikke blir sårbart ved eventuelt fravær.

2.6 Læringsmiljø

For at elever med dysleksi skal få et optimalt læringsmiljø, er det viktig at det er kartlagt hva som er med på skape en god læringssituasjon, og hva som er med på å skape et dårlig læringsmiljø. For å få et godt læringsmiljø er den avhengig av at rektor og inspektør har en klar og tydelig ledelse (Sunnevåg, 2009). Hele systemet rundt eleven kan være med å påvirke elvens mulighet til å tilegne seg læring.

I Norge har vi hatt endring i lærerplanen flere ganger gjennom de siste 40 årene, som lærerne er forpliktet til å sette seg inn i. Endringen fra L-97 til LK-06, fra detaljstyrt med mye prosjektarbeid til større frihet og enda større mulighet til å tilpasse for den enkelte. Med denne friheten stilles det enda høyere krav til læreren (KD, 2006). Samtidig er LK- 06 veldig målstyrt, og dette er mål alle elevene skal måles opp mot.

Til tross for at både ledelse og lærere er forpliktet til å følge de nye læreplanene, er det en tendens til at læreren faller tilbake til den trygge, for læreren, formidlingspedagogikken. Dette medfører ofte at eleven begynner å kjede seg og blir veldig urolig (Ligaarden, 2009). Spesielt er det vanskelig å følge med for elever med dysleksi, når det er mye ”tavle”-undervisning som blir gjennomført. Det blir rett og slett for mye ord og begreper til at de klarer å holde motivasjonen for læring oppe. Når vi har elever som har dysleksi er det mange faktorer i skolehverdagen som kan være med på å opprettholde vanskene (Nordahl, 2013). Det er viktig å prøve å finne ut av hva og i hvilke situasjoner vanskene fører til at eleven ikke klarer å følge med på undervisningen, og i hvilke situasjoner eleven føler mestring og motivasjon. Hva er det som utgjør forskjellen på disse situasjonene?

Det har blitt utarbeidet ulike modeller som skal være til hjelp for de som skal tilrettelegge, og være til hjelp og støtte i hverdagen. Dette kan være med på å gjøre hverdagene enklere både for læreren som har elever med dysleksi i sine klasser, og ikke minst vil elever med dysleksi ha god nytte av at undervisningen blir tilrettelagt ut fra deres forutsetninger og behov.

I skoleverket kalles modellen LP-modellen og blir brukt som et utgangspunkt for å endre uønsket adferd (Nordahl, 2013). LP-modellen tar utgangspunkt i empirisk materiale som er vist at fungerer i praksis. Skogen skriver om PS- modellen (Skogen, 2004). Han bruker denne modellen til å forklare hvordan en kan skape endringer i en bedrift. LP-modellen er en forkortelse for læringsmiljø og pedagogisk analyse. LP- modellen er en strategi for å kunne arbeide med kunnskapsløftet og støttes økonomisk av kunnskapsdepartementet (Fauchald, 2010).

LP- modellen kan være til hjelp for å tilpasse undervisning på andre områder enn kun å se på endring av uønsket adferd. Ved å se på punktene i modellen og tenke tilpasset undervisning for elever med dysleksi er det mange punkter som kan være med på å bevisstgjøre lærerne som skal tilpasse undervisningen i hverdagen. Det kan være nyttig å få disse punktene frem i bevisstheten.

Sunnevåg skriver om utviklingsarbeid som en innovasjonsprosess, der hun deler opp i initieringsfase, implementeringsfase og institusjonaliseringsfase (2009, s..). Hver av disse fasene er delt inn i underpunkter, og denne modellen inneholder mye av det samme som både LP- modellen og PS- modellen. Jeg vil ikke gå nærmere inn på denne modellen.

LP-modellen og PS- modellen kan være et godt hjelpemiddel med tanke på hvordan vi best kan tilrettelegge for elevene med dysleksi. Den kan være til hjelp både for den som skal tilrettelegge og for den det skal tilrettelegges for. Forskjellen er bare at en må tenke ut i fra dysleksi når det arbeides med de fem fasene i PS-modellen. Jeg bruker disse samtidig i det følgende. PS- modellen er delt opp i 5 faser, hvor hver fase er; behov, problem, ressurs, løsning og implementering. De fem fasene i PS- modellen tilsvarer analysemodellen og hvordan den er delt inn. LP- modellen er delt inn i formulering av problemstilling, målformulering, innhenting av informasjon, analyse og refleksjonsdel som fører oss inn i strategi og tiltaksdel med utvikling av strategier og tiltak, gjennomføring av valg av strategier, evaluering og revidering (Nordahl, 2013).

I fase 1 ser man på behovet, hva er nå-situasjonen og hva trenger vi å endre på. I LP-modellen formuleres en problemstilling (Nordahl, 2013). Formuleringen av problemstillingen skal være til hjelp for lærene og belyse på hvilken måte en må foreta seg endringer for å forbedre læringssituasjonen. Jeg er interessert i hvordan undervisningen kan

tilpasses elever med dysleksi. Jeg er noe usikker på hvor godt tilpassingene fungerer i skolehverdagen? I min masteroppgave har jeg valgt følgende problemstilling.

I hvilken grad opplever elever med dysleksi, i småskolen, at de får en tilpasset undervisning sammenlignet med elever uten vansker?

Forskerspørsmål: *Hvilke forventninger har læreren til elever med dysleksi sammenlignet med elever uten vansker?*

En mulig bevisstgjøring er at lærerne samarbeider i grupper, hvor en legger fram sitt problem. Dette kan for eksempel være at han/hun har en elev i klassen med lese- og skrivevansker, dysleksi.

For elever med dysleksi, kan nå-situasjonen for eksempel være at de ikke klarer å få med seg innholdet i teksten de leser. Elevene kan for eksempel ha behov for å få enklere tekster. Det kan være noen andre faktorer som påvirker lesingen og skrivingen. Ser eleven det som skal leses eller skrives? Har eleven tatt synstest? Den neste fasen, fase 2, er med på presisere, konkretisere og avgrense endringsbehovet.

Det pedagogiske personalet må være klar over hva som er hovedproblemet for den/de elevene med dysleksi som de skal tilrettelegge for. Det blir lagd en målformulering i denne fasen (Nordahl, 2013).

Lesing foregår i alle fag, ikke bare i språkfagene. Derfor er det så viktig at eleven får tekster som er tilpasset slik at kunnskapen blir tilgjengelig, og ikke virker som en hindring for læring. I mange fag finnes det fagbegreper som ikke forekommer i elevenes dagligtale. Eleven må få mulighet til å lære seg disse begrepene. Det bør ikke bli for mange nye ord og begreper i en tekst, meningen i teksten vil da bli vanskelig å få tak i.

Det må endringer til for at det skal skje en utvikling, ellers står vi på stedet hvil. Kunnskapsløftet har som mål å heve kvaliteten i skolen (Ligaarden, 2009), (LK-06). Men det som kan ha vært et problem her i Norge er at vi har en tendens til å starte med en ny pedagogisk praksis, uten egentlig å ha satt oss ordentlig inn i hva den går ut på og hvordan det skal gjennomføres for å oppnå de ønskede resultatene, nemlig økt læring (Sunnevåg, 2009). Dette skjer selv om vi har tilgang til både evalueringsbasert og forskningsbasert kunnskap (Nordahl, 2012).

Pedagogen må få mulighet til øke sin faglige kompetanse slik at han/hun føler seg trygg på at de kan sitt fag, og at de gir uttrykk for at de kan det (Qvortrup, 2009). På den måten vil det bli en bedre undervisning som er bygd på god faglig kvalitet (Werner, 2010). Kvaliteten på undervisningen er med på å påvirke hva elevene får ut av undervisningen, om de når læringsmålet (Haug, 2009).

I fase 3 er det ressurser det sees på hos Kjell Skogen. Her skjer det utveksling og innhenting av kunnskaper, ideer og erfaringer (323, s. 57). Slik jeg oppfatter det tilsvarer denne fasen innhenting av informasjon i analysemodellen og analyse og refleksjonsdel i analysemodellen (Nordahl, 2013). Denne fasen er veldig nyttig, og kan være tidkrevende. Det er viktig at det blir satt av tid til å utveksle kunnskap, det være seg mellom skole/hjem, pedagog/pedagog, PPT/skole og elev/pedagog. Samarbeid er et viktig stikkord i denne fasen. Den tiden som blir satt av til forarbeid/informasjon og innhenting vil være godt benyttet tid hvis det er med på hjelpe den/de elevene til økt læring og kanskje motivasjonen for lesing blir vekket. Her har alle mye nyttig informasjon å komme med, og samarbeid mellom alle de som sitter med informasjon om eleven og elevens problem er alle like viktige med tanke på hvordan problemet oppleves i ulike situasjoner. Hjemmet er den som kjenner eleven best, og har mye informasjon som skolen vil kunne benytte seg av når det skal tilrettelegges. De vet i hvilke situasjoner eleven klarer å konsentrere seg, og hvilke situasjoner eleven blir veldig ukonsentrert. De foresatte kan fortelle hvor lenge eleven klarer å konsentrere seg. Hjemmet vet om eleven har vært syns-testet, mer enn bare på en helsekontroll. Hvis eleven har noen spesielle interesser eller hobbyer, kan hjemmet tipse skolen om dette, og lesestoffet kan dreie seg om elevens interessefelt. Ved å lese noe som interesserer eleven, kan motivasjonen for lesing økes.

Det er veldig viktig å få til et godt samarbeid med hjemmet, og spesielt i tilfeller der eleven har vansker. Ved å samarbeide nært med hjemmet vil vi få mye informasjon vi ikke nødvendigvis hadde fått tilgang til ellers, spesielt i de tilfellene foreldrene har interesse av å samarbeide med skolen (Nordahl, 2007). Når en innleder et samarbeid med hjemmet må man ta høyde for at en kan få informasjon som man som lærer ikke er enig i eller tar avstand fra. Det er viktig å ta i mot informasjonen på en profesjonell måte. Det er for å forbedre elevens læringssituasjon vi har samarbeidet, og det må vi hele tiden ha som bakgrunn for samtaler/samarbeid med hjemmet. Ved å gi respekt kan man oppnå respekt. Når en elev har lesevaner eller har fått påvist for eksempel dysleksi, er det opp til de pedagogene som har

eleven å tilpasse opplæringen slik at eleven får best mulig nytte av de tiltakene som har blitt satt i gang.

Det finnes to tradisjoner som står litt mot hverandre, den diagnostiske og den humanistiske tradisjonen. Den diagnostiske sykeligjør eleven ved å sette en diagnose på eleven, mens den humanistiske tradisjonen prøver å normalisere vansken. Begge disse innfallsvinklene gjelder dysleksi (Helland, 2012).

Noen elever kommer fra hjem der lesing ikke er en egenskap som blir verdsatt veldig høyt, men blir kanskje tenkt på som noe skolen mener er viktig (Høien & Lundberg, 2012). Dette kan være familier der høyere utdanning ikke blir sett på som noe som er viktig, eller kommer fra familier av en annen etnisitet, som har et annet syn på hva som er viktige verdier. (Høien & Lundberg, 2012). I noen kulturer er det ulikt syn på hva som er viktige kunnskaper å tilegne seg. Det finnes noen etniske grupper som mener at det er forskjell på hvilket kjønn barnet har når det gjelder hvor viktig det er for barnet å lære seg for eksempel å lese.

Noen ganger er det ikke familien til elever med lesevansker som ikke har vilje eller evne til å følge opp eleven, men det kan være mangelfull undervisning fra skolens side som er med på å gjøre lesingene til et større problem enn det det trenger å være (Høien & Lundberg, 2012 og Helland, 2012).

Hvis læreren inntar en ”dette kan jeg mye bedre enn deg”-holdning, vil samarbeidet mest sannsynlig bli dårlig, og hensikten med samtalen blir mye borte. Den nyttige informasjonen foreldrene sitter med vil bli en taus kunnskap. Harald Grimen skriver: Michael Polanyi, laget begrepet *taus kunnskap*, kontrasterte det som kan og det som ikke kan artikuleres verbalt (2008, s. 76). For å finne ut av hva som gjør situasjonene vanskelig bør en ha samtale med eleven, slik at eleven selv kan fortelle i hvilke situasjoner det føles vanskelig, og når det føles bra (Nordenbo, 2011). Her er det mange faktorer som er med på å spille en rolle både hver for seg og sammen med de andre faktorene. I boka til Høien og Lundberg s. 241 er det en 10-punkts liste over hva som kan være en medvirkende årsak til elevens lesevanske. Disse er negative faktorer for undervisningen: 1. Ikke undersøker om eleven er moden for å lære en ny ferdighet, 2 brukes det for vanskelig materiell, 3. underviser for fort til at eleven kan følge med, 4. overser uvaner i elevens leseatferd helt til de har grodd seg fast, 5. overser eleven og spør han sjelden om noe, 6. gir lite ros og oppmuntring, 7. uttrykker misnøye og sarkasme

når eleven svarer feil, 8. tillater, eller til og med oppmuntrer, andre elever til å uttrykke forakt for medelevers prestasjoner, 9. venter dårlig resultat en elev fordi søsknene ikke var flinke og 10. bruker bare en metode i begynnerundervisningen som ikke passer for alle.

Forholdet til læreren spiller også en rolle. Hvis forholdet mellom lærer og elev er godt kan læreren være med på å få eleven til å nå sin proksimale læringssone (Vygotsky, 2001). Den proksimale læresone er det eleven kan klare med hjelp fra andre, for eksempel en lærer, men ikke på egen hånd. Tiltak rundt eleven må gjøres slik at den vil kunne nå sin proksimale læringssone i forhold til lesing. Hvis en lærer og elev har et dårlig forhold vil motivasjonen til eleven synke, og ønsket om å bli en best mulig leser blir kanskje ikke så viktig.

Eleven er den som best kan sette ord på sin egen situasjon, men læreren kan i forkant av samtalen lage noen spørsmål som er med på å belyse situasjonen. Elevsamtalene er nyttige både for elev og lærer (Limstrand, 2004) De samtalen hvor målet er å finne ut hvilke tiltak som kan gjøres for å forbedre situasjonen, må planlegges og forberedes godt, dette for å sikre seg at en får svar på det som var tenkt. Ola Johan Sjøbakken skriver i sin doktoravhandling (2012) om skriving av loggbøker som en mulig samarbeidsmetode mellom skole og hjem. I tillegg har kontaktlærer elevsamtale med elevene hver tredje uke, dette er samtaler som kan være med på å få elevenes læring mer i fokus.

Eleven kan sitte med en følelse av at det fokuseres mye på det han/hun ikke mestrer og alt for lite på det han/hun mestrer (Nordahl, 2013). Det kan blant annet være noe som kommer fram i en elevsamtale. Ved å føle at det er et vedvarende negativt fokus, og kanskje også negative konsekvenser ved å ikke få til arbeidsoppgavene, vil eleven miste konsentrasjonen og motivasjonen for å fortsette sitt arbeid. Undervisningen skal tilpasses eleven i den sosiale settingen den befinner seg i, altså klasserommet (Helland, 2012). Det skal tilpasses slik at eleven ikke trenger å bli fjernet fra sine vante omgivelser. Det pedagogiske opplegget må tilpasses slik at eleven føler mestring. Men det er ikke bare det pedagogiske opplegget som må være tilpasset, en bør sørge for at omgivelsene er tilpasset undervisningssituasjonen. Stoler og bord bør være tilpasset den enkelte elev og temperaturen i rommet må være behagelig. Det skal heller ikke være noen andre former for forstyrrende elementer mens undervisningen foregår, i den grad det er mulig. Observasjon av eleven i klasserommet kan være med på å belyse hvilke situasjoner eleven virker motivert og faglig engasjert. Det kan igjen være med på å gjøre det enklere å tilpasse undervisningen bedre (Nordahl, 2013). PPT er en samarbeidsinstans som har faglig tyngde og mye erfaring på de fleste områder som

elever kan ha problemer med. Det kan være lurt å spørre om de har noen tips, eventuelt noe materiale som er med på å avhjelpe situasjonen til eleven. De kan kanskje ha både tekniske hjelpemidler samt gode metoder som fungerer for elever med lese- og skriveproblematikk.

Pedagoger i skolen sitter inne med mye kunnskap (Werner, 2010). Noen har jobbet i mange år og har erfart hva som kan fungere i hverdagen for de elevene som trenger ekstra hjelp til skriving og lesing. Andre pedagoger er nyutdannede og sitter inne med ny faglig kunnskap om temaet. Disse pedagogene bør få mulighet til å sette seg ned sammen og utveksle kunnskap og ideer for hva som kan fungere, hvilke ulike pedagogiske metoder som kan være med på å øke motivasjonen for lesing og skriving med tanke på å tilrettelegge best mulig (Nordenbo, 2011).

I skolen, som de fleste andre steder, er den økonomiske situasjonen, og de midlene som finnes, med på å styre hvor mye en kan bruke på tilsetting av pedagogisk personale, assistenter, etterutdanning, kursing, materiell, elektronisk utstyr og så videre. Selv om ressursene kan være knappe mange steder i skole-Norge, er det viktig å få det meste ut av de ressursene som er tilstede.

En må se på hva som kan være med på å opprettholde vansken. Har eleven og læreren et godt forhold, eller er det en konflikt der som kan være med på opprettholde vansken (Nordahl, 2013). Vansken kan oppstå på grunn av at det er for lite differensiering, og det blir presentert tekster som forutsetter at eleven har gode leseferdigheter. All informasjonen som har blitt innhentet fra ulike hold må analyseres og reflekteres over. Det er viktig å finne ut hvilken informasjon som er viktig i forhold til det som var utgangspunktet for innhenting av informasjon, nemlig i dette tilfellet at det er en elev som har dysleksi.

Nå har en kommet over i fase 4 eller utvikling av strategier og tiltak, og gjennomføring av strategier og tiltak.

Når en ønsker bedre tilpassing er det avgjørende hvilke valg av strategier eller tiltak som blir valgt. I denne fasen eller i dette arbeidet, som i den foregående, er det viktig at det settes av god nok tid til samarbeid. Det er viktig at alle de involverte parter får et eierforhold til løsningsforslaget eller tilsvarende strategi og tiltak i analysemodellen. Alle må få komme med sine forslag uten å bli avvist eller kritisert (Nordahl, 2013). Det vil være lettere å være lojal mot løsningen, hvis man føler at man har blitt hørt og blitt tatt hensyn til, det vil ikke føles som en barriere og deltagelsen vil komme mer naturlig. For at det skal virke

hensiktsmessig er det viktig at alle involverte parter holder seg til det gruppen har kommet fram til er den beste løsningen, det er snakk om endringer i tenkemåter og skolekulturen (Sunnevåg, 2009).

Når det gjelder det pedagogiske kan det for eksempel legges inn litt lesetrening i alle fag i løpet av dagen. Det behøver nødvendigvis ikke være den samme aktiviteten som gjentas hver time. Hvis det blir for ensidig kan eleven miste motivasjonen for å øve på lesing. Det er heller ikke hensiktsmessig å ha for mange alternative metoder, en bør kanskje velge seg et par tre metoder og holde seg til disse. Det vil være til god hjelp for de elevene som sliter med lese- og skrivevansker at det er en god struktur i undervisningen, og at det kan være variasjon og systematisk bruk av arbeidsmetodene (Nordahl, 2013). Differensieringen i undervisningen, med for eksempel å ta i bruk lettlest-bøker, kan være med på å redusere barrieren eleven føler når den skal lese. For å øke sjansen til å lykkes med tilpassingen må en få tak i forskningsbasert kunnskap, slik at det ikke ender opp i synsing og antagelse om at det mest sannsynlig har hatt en effekt. Systematisk arbeid med tilpasset arbeid øker mulighetene for og lykkes (Werner, 2010).

For å få satt i gang tiltak som kan hjelpe elever med dysleksi, er det en forutsetning at den/de som skal gjøre dette har kunnskap om dette fagfeltet (Smeby, 2013). Dette er med på å øke profesjonaliteten på de tiltakene som blir foretatt. Det er ikke en selvfølge at alle som er lærere har detaljkunnskap om hvilke muligheter det finnes for å øke muligheten til å lære, slik at de ikke blir "hengende" etter i forhold til elever uten vansker. En god lærer, med gode kunnskaper om hvilke muligheter det finnes for å tilrettelegge, kan være den som gjør en forskjell for hva eleven sitter igjen med av kunnskap etter endt skolegang. Den profesjonelle læreren kan være med på å gjøre en forskjell, læreren med nok kunnskap om dysleksi som vet at dysleksi ikke går på evner, men er en spesifikk vanske. Lærerne som har denne kunnskapen kan blant annet sette i gang følgende tilrettelegging.

Lydbøker kan være et godt hjelpemiddel for elever med dysleksi, de kan høre teksten samtidig som de kan se i boka. På den måten får de inn teksten både visuelt og auditivt (Høien, 2012). Flere sanser blir aktivert samtidig, det kan være med på å øke muligheten for å forstå innholdet i teksten bedre. Når lydbøker skal brukes er det viktig å få gode rutiner fra første stund. Mange av de elevene som har lydbøker klager på at det er vanskelig å finne fram til rett spor på CD-en, de blir sittende og lete seg fram til rett sted. Hvis dette blir for krevende dropper de å høre på lydboken. I slike tilfeller er det viktig med et godt samarbeid

med hjemmet, slik at foreldrene har lært å bruke lydbøkene, og kan hjelpe sitt barn til å finne frem til rett spor på CD-en. En elev som har etablert gode rutiner på bruk av lydbok, kan høre teksten flere ganger, og vil på den måten få gjentakelse/repetisjon av faget. For elever som sliter med lese- og skrivevansker er det viktig å få repetert en tekst fordi de sliter med å huske.

Det er mange måter en kan øve lesing på, en kan bruke samlesing, assistert høytlesing, parlesing, repetert lesing, veksellesing for å øke leseflyten (Høien, 2012). Dette er alle metoder som lett kan benyttes i de fleste fag, og det vil ikke "stjele" tid fra det som er målet for timen. Her blir alle elevene inkludert i samme aktivitet. Det er viktig å føle seg som en del av klassen (Nordahl, 2013). Ved å være med i klassen vil elevene med dysleksi kunne få et større begrepsapparat enn når de er ute av klassen, og lesehastigheten påvirkes av hvor stort/godt begrepsapparat eleven har, det samme med fonologisk bevissthet (Ottem, 2007). Elever med dysleksi har problemer med begge disse faktorene, når vi skal tilpasse undervisningen for disse eleven må vi huske på dette. Det fører ikke til økt læring å komme med for mange nye begreper, det vil heller føre til å pasifisere eleven.

Gjentakelser er en god måte å få øvd inn fag, det fører til at eleven får gjennomgått stoffet på nytt (Frost, 2011). Ved gjentakelse av oppgaver, vil det etter hvert bli lettere å huske hva som skal læres, selv om vi voksne til tider kan synes denne formen for undervisning kan bli kjedelig og ensartet, behøver ikke nødvendigvis elevene oppleve det slik (Frost, 2011). Det kan hende at eleven synes det er motiverende hvis de etter hvert mestrer den oppgaven de skal løse, og ved å få lignende oppgaver kan det føre til mestringsfølelse og økt motivasjon for faget. Dyslektikere trenger ofte å jobbe mer og hardere for å få med seg innholdet i en tekst, og det vil være bra for disse elevene med gjentakelser (Høien, 2012). Hvis eleven føler at den ikke blir anerkjent for den innsatsen den gjør i skolen, kan dette medføre at eleven ikke verdsetter seg selv, og motivasjonen for læring blir dårligere (Berg, 2010).

Det som ofte er problemet i den norske skolen er det tidspresset lærere føler, det er så mye som skal gjennomgås på så liten tid. Men det å klare noe en før ikke klarte, er en veldig god følelse for eleven, i stedet for hele tiden å kjenne på følelsen av aldri å klare noe og til slutt ende med å gi helt opp. Det er viktig å kunne ta seg tid til gjentakelser og repetisjon, det er som det blir sagt "øvelse gjør mester" (Frost, 2011). Når eleven får en følelse av å mestre lesing og skrivning, vil motivasjonen for å øve på det øke (Høien, 2012). Det er ikke bare dyslektikere som mister motivasjonen når de hele tiden føler at de kommer til kort. Når det

skal øves på lesing er det lurt å øve på tekster innen elevens interessefelt og på tekster de har lest før, for deretter å øke vanskelighetsgraden slik at eleven kan strekke seg litt.(Vygotsky, 2001).

IKT er et veldig godt hjelpemiddel for elever som har dysleksi. De kan benytte seg av retteprogrammer både på norsk og engelsk, dette er noe som er med på å gjøre skrivingen enklere (Fasting, 2008). For at det skal ha en positiv effekt må lærerne ha kunnskap om både dysleksi og de pedagogiske programvarene som finnes. IKT kan ikke alene være med på å få til en utvikling på elever med dysleksi, men det kan fungere som en motivasjonsfaktor (Fasting, 2008). Undervisning handler om mer enn bare tekniske ferdigheter, samspillet med læreren er og veldig viktig (Myhre, 2014).

Elever med dysleksi har problemer med å se sammenhenger mellom det som blir undervist og hvordan det kan benyttes på andre måter. Det kompliserer seg i deres måte å tenke på faget, læreren må være behjelpelig med å klare å få elevene til å se sammenhenger og til slutt se det store bildet (Frost, 2011). Arbeidsplaner er et redskap som kan være med på tilpasse opplæringen for elever generelt, men og for de med dysleksi. Her er det mulig å lage et opplegg som er tilpasset eleven med tanke på pedagogisk differensiering. Kvantitativ differensiering, som mengde, tempo vanskegrad (Engen, 2010). Dette kan være et hjelpemiddel slik at både elev og foreldre vet hva som skal gjennomgås til enhver tid. Dette forutsetter at arbeidsplanene er delt opp helt ned til hver enkelt arbeidsøkt. På den måten har foreldrene og mulighet til å følge med på sitt barns skolehverdag. Det kan på denne måte gjøre det enklere for dem å hjelpe/følge opp sitt barn. Arbeidsplaner kan bli veldig godt tilpasset den enkelte elev, hvis læreren har samtaler med eleven hyppig, samtidig som det er tett kontakt mellom skole og hjem (Sjøbakken, 2012). Arbeidsplanene kan bli konkrete og med mål som passer for den enkelte elev ut i fra deres læreforutsetninger. Men arbeidsplaner kan virke demotiverende, og virke som et hinder for tilpasset opplæring, hvis arbeidsplanene forutsetter mye selvstendig arbeid eller at de strekker seg over en for lang periode (Klette, 2007). Elever med dysleksi vil kunne ha vansker med å klare å bruke arbeidsplanen på en god måte, i noen tilfeller vil arbeidsplanen fungere som en læringsbarriere i stedet for gjøre kunnskapen lettere tilgjengelig slik det var tenkt.

Et godt læringsmiljø er noe elevene har nytte av, ikke bare de som har dysleksi, slik at de kan oppnå de overordnede målene om å oppnå læring og utvikling (Nordahl, 2007). Når

eleven føler seg trygg i omgivelsene er det lettere å prøve på nye ting, også faglige ting. Hvis det er et godt læringsmiljø er det rom for at det er lov å feile uten at noen blir latterliggjort.

Læreren er veldig viktig for all læring som skal foregå i skolen. En god lærer fremmer et godt læringsmiljø, ved å ha klare mål for timen og en strukturert undervisning med tanke på at elevene skal få best mulig tilpasset undervisning.

Noen velger kanskje Tempoleks, dette er en øvelse som skal gjøres hver dag, den kan gjøres både hjemme og på skolen. Det er lett å se fremgang, noe som kan gjøre det motiverende for eleven. Når tempoleks skal gjennomføres er man avhengig at det er noen på skolen som kan bruke dette programmet. På mange skoler er det slik at kun noen få har lært seg det, og det kan bli litt personavhengig om en får gjennomført dette eller ei.

I fase fem, implementeringsfasen, eller i evalueringsdelen i analysemodellen ser man på om resultatet har blitt slik man hadde et ønske om. Man evaluerer, dette kan være både summativ og formativ evaluering (Haug, 2009). Summativ evaluering forteller oss hovedsakelig om resultatet. Formativ evaluering forteller noe om hva som er oppnådd på veien mot det oppsatte målet, og med mulighet for endringer som fører oss enda bedre mot det målet (Udir). I dette tilfellet har undervisningen blitt mer tilpasset elever med lese- og skrivevansker. Kan man dokumentere at de har fått et økt læringsutbytte? Eller er resultatet slik at det er usikkert om tiltaket/tiltakene har hatt noen effekt? Hvis tiltakene har hatt effekt må man se på om det er behov for å fortsette med disse en stund til, eller om det er på tide å endre deler av tiltakene eller alle tiltakene. Hvis det er slik at en ikke ser noe som helst endring av de tiltakene som er satt i gang, kan det være grunn til å spørre seg om tiltakene har blitt fulgt opp eller om de bare har noe som har blitt skrevet på et papir og så bli lagt bort (Nordahl, 2013).

Samarbeidsgruppa er ei gruppe rundt elevene som i fellesskap arbeider for at elevens rettigheter blir ivaretatt, og at undervisningen blir tilpasset elevens forutsetninger. En samarbeidsgruppe kan for eksempel være sammensatt av foresatte, pedagogisk personale, HIPPT og eventuelt BUP, og de må sette seg ned sammen og finne ut av hva som har vært bra og hva som kan gjøres bedre. De må se på hva som kan gjøres videre for å komme enda et stykke lenger i sin tilpassing av undervisningen

3. Metode og vitenskapsteori

3.1 Metode

Når jeg som masterstudent ved Høgskolen i Hedmark fikk anledning til å benytte data fra en gjennomført kartleggingsundersøkelse, Speed- prosjektet, var dette aktuelt for meg fordi jeg gjennom dette prosjektet fikk tilgang til et stort data/tallmateriale. Jeg har valgt å benytte meg av kvantitativ metode fordi datamateriale fra survey-undersøkelsen kunne være med på å belyse min problemstilling. Dette datamaterialet har blitt samlet inn ved hjelp av spørreskjema-undersøkelsen utført av Høgskolen i Hedmark. Det er i alt 16 kommuner som har vært med på dette, og til sammen er datagrunnlaget på ca. 15000 informanter. Speed-prosjektet er et samarbeid mellom Høgskolen i Volda og Høgskolen i Hedmark, hvor det kartlegges hvordan elever som mottar spesialundervisning opplever skolen, og deres utbytte av undervisningen (Høgskolen i Volda, 2105). Jeg var en av mange som samlet inn materiale til Speed- prosjektet.

Min problemstilling lyder som følger:

I hvilken grad opplever elever med dysleksi, i småskolen, at de får tilpasset opplæring sammenlignet med elever uten vansker?

Forskerspørsmål: *Hvilke forventninger har læreren til elever med dysleksi sammenlignet med elever uten vansker?*

3.2 Kvantitativ og kvalitativ metode

Kvantitativ og kvalitativ metode er to ulike metoder forskere bruker i forskningsarbeid, det er også noen som benytter seg av en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode, også kalt mixed metode. Når forskere benytter seg av kvalitativ metode bærer de med seg sine personlige antagelser og et syn på verden ut i fra deres ståsted. Kvalitativ metode blir benyttet ved fenomenologi, etnografi og kasusstudier (Postholm, 2010). De vil prøve å finne ut om deres antagelser stemmer eller ei.

Når forskere benytter seg av kvantitativ metode er det viktig at den som lager spørreskjemaet eller intervjuguiden har gode fagkunnskaper om temaet det skal forskes på,

det er og viktig at den som skal tolke funnene i en slik innsamling har gode fagkunnskaper (Postholm, 2010). Forskeren ønsker å øke sitt kunnskapsnivå, og har gjerne klare problemstillinger. Antagelsene blir testet opp mot det innsamlede datamaterialet (Holme & Solvang, 1996). Det er ulikheter mellom disse metodene med tanke på datainnsamling. I den kvantitative metoden er det en distanse mellom forsker og informantene, mens i den kvalitative metoden er det et mye nærmere forhold. Det samme gjelder i analysearbeidet av det innsamlede datamaterialet. I kvalitativ metode styres analysearbeidet mer av følelser enn det gjøres i den kvantitative metoden, som styres mer av tallmaterialet som har blitt samlet inn (Kleven, 2002).

Jeg vil kun benytte meg av kvantitativ metode i min masteroppgave, selv om jeg er klar over at kvalitativ og kvantitativ metode fungerer godt som miksede metoder. Noe av grunnen til at jeg kun benytter meg av kvantitativ metode er tiden jeg har til rådighet. Jeg trenger ikke tenke på at jeg skal få tilgang på nok informanter som jeg kan intervjuer, Speed prosjektet har mange informanter og alle disse informantene har svart på spørreskjemaer. Disse spørreskjemaene har blitt utformet av medarbeidere i Speed- prosjektet.

3.3 Design: SPEED- prosjektet.

Som masterstudent ved Høgskolen i Hedmark fikk jeg anledning til å benytte meg av data fra Speed- prosjektet. Jeg ønsker at de innsamlede dataene jeg benytter meg av i denne oppgaven skal være av høy standard, og ut i fra denne tanken valgte jeg å delta i forskningsprosjektet Speed- prosjektet, "The function of special education". Dette prosjektet er et samarbeid mellom Høgskolen i Volda og Høgskolen i Hedmark. Hensikten med Speed-prosjektet er å finne ut kvaliteten på spesialundervisningen ved skoler i deltagerkommunene i klassetrinnene 1., 2., 3., 4., 5., 6., 8. og 9. Det har blitt samlet inn en stor mengde data på disse årstrinnene, fra alle elevene og i tillegg er det samlet inn fra elever med spesialundervisning. Det er lærerne på skolene i deltagerkommunene som har bestemt utvalget av elever til spørreundersøkelsen av de elevene som får spesialundervisning, disse elevene kan ha ulike diagnoser, ikke bare dysleksi. Elever som har dysleksi, uten tilleggsvansker (Høgskolen i Volda).

Professor Peder Haug ved Høgskolen i Volda er leder av forskningsprogrammet. Forskningsprogrammet er finansiert av høgskolene og Norges forskningsråd, PRAKUT-programmet. Speed- programmet er et stort prosjekt og det strekker seg over en lang periode,

august 2012 til våren 2016, budsjettet er på 20 millioner kroner. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste har godkjent Speed- prosjektet i forhold til informantenes personvern (Høgskolen i Volda & Høgskolen i Hedmark, 2011).

Forskningsprosjektet er designet slik at det kan være mulig å se positive endringer hos elevene som får spesialundervisning ved hjelp av tester som måler utbytte av læringen. Testene blir gjennomført i norsk og matematikk. Resultatene av testene sammenlignes med elever som ikke får spesialundervisning og deres framgang i fagene i samme periode. Prosjektet er lagt opp slik at det har blitt gjennomført flere kvantitative spørreundersøkelser på alle elevene som deltar i prosjektet.

Jeg har fått tilgang på data fra Speed-kommunene og fra prosjektene. Til sammen datagrunnlag på ca. 15000 informanter, som alle har gjennomført samme kartleggingsundersøkelse. For å kunne svare på problemstillingene vil jeg derfor bruke kvantitative data fra spørreskjemaundersøkelse (vedlegg 1 og 2) av det samlede datagrunnlaget på ca. 15000 informanter.

Det har blitt gjennomført kartlegging i norsk og matematikk, samt intervju og observasjon av elevene, deres lærere, spesialpedagoger og elev-veiledere. Alle elevene som deltar i prosjektet skal bli observert. Elevene som har vansker blir i tillegg intervjuet, intervjuet er kvalitativt. Spørreundersøkelsen og kartleggingene er utført i flere omganger (Høgskolen i Volda, 2013; Høgskolen i Volda & Høgskolen i Hedmark, 2011). Jeg har valgt ikke å benytte meg av disse dataene.

De kommunene som deltar i prosjektet har signert en kontrakt der de bekreftet at de ville delta i Speed- prosjektet. Kommunene har i neste omgang valgt ut skoler som var villige til å delta. I neste omgang er det skoleledelsen som har tatt kontakt med foresatte slik at det ble flest mulige informanter. Speed- prosjektet ønsket å få med alle skolene i de 16 utvalgte kommunene (Høgskolen i Volda & Høgskolen i Hedmark, 2011). Jeg har fått tilgang til alt av innsamlet data som jeg kan benytte meg av i min masteroppgave, men jeg har kun benyttet meg av surveydata.

For å få størst mulig antall informanter har jeg valgt å ha med informanter fra alle deltagerkommunene, på den måten mener jeg også at jeg får ivaretatt ytre validitet. Informantene er elever med dysleksi, elever uten vansker, lærerne til elever med dysleksi og

lærerne til elever uten vansker, dette utgjør fire sett informanter. Antall informanter utgjør som følger:

- Elever med dysleksi i 1., 2., 3. og 4. klasse, N = 119.
- Elever uten vansker i 1., 2., 3. og 4. klasse, N = 3096.
- Lærerne til elever med dysleksi i 1., 2., 3. og 4. klasse, N= 116,
- Lærerne til elever uten vansker i 1., 2., 3. og 4. klasse, N = 2999.

Til sammen utgjør de fire settene, N = 6330 informanter.

I prosjektet er det flere informanter, men jeg har valgt å se bort i fra noen vansker, informanter, fordi jeg ikke ønsket å forske på disse vanskene. Følgende vansker har jeg valgt å se bort i fra: ADHD - diagnose, hørselshemming, synsvansker, andre atferdsvansker, dyskalkuli, andre spesifikke lærevansker, generelle lærevansker, andre vansker som motoriske og helseproblemer.

Høien og Lundberg har en forenklet definisjon på dysleksi s. 29. Som lyder som følger:

Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. Det har vært mye fokus på elever som har dysleksi og hvordan undervisningene kan tilpasses disse elevene. Det har blitt gjennomført mye forskning på området, og det gjøres stadig forskning for å bidra til at undervisningene skal bli enda bedre.

3.4 Metode: Survey/ Spørreundersøkelse

I min masteroppgave har det blitt benyttet spørreskjemabasert undersøkelse for å samle inn data, survey- basert forskning. Den empiriske forskningstilnærmelsen er survey- basert. Valg av metode har bakgrunn i at min forskning tar utgangspunkt i innsamlede data som nettopp kommer fra data som er innsamlet ved hjelp av strukturerte spørreskjemaer med klare svaralternativer. Spørreskjemaene er elektroniske, og er helt like for alle informantene. Muligheten for målefeil blir mindre, og de innsamlede dataenes relabilitet og validitet øker (Postholm, 2010).

Jeg benytter meg kun av survey- basert forskning i min masteroppgave, og jeg er spesielt interessert å se på informantene med dysleksi sett i forhold til de informantene som ikke har vansker. Dette er den kvantitative spørreundersøkelsen som har blitt sendt til elever og foresatte ved skolene i deltager kommunene.

3.4.1 Fordeler og ulemper ved valg av spørreundersøkelse, og bruk av analyseverktøy

Det finnes fordeler og ulemper ved alle forskningsmetoder, dette gjelder også for kvantitativ metode og spørreundersøkelser. For å sikre størst mulig pålitelighet og nøyaktighet, reliabilitet, er det viktig at spørsmålene er kvalitetssikret. I Speed- prosjektet er spørsmålene utformet og kvalitetssikret på forhånd, og de skal svares på elektronisk, slik at de fremstår likt for alle informantene. Jeg har ikke mulighet til å lage noen tilleggsspørsmål eller å få informantene til å utdype noen av svarene. Ulempen med dette kan være at jeg ikke har mulighet til å spisse spørsmålene mine enda mer mot det jeg ønsker å finne ut av. Jeg vet heller ingen ting om hvordan informantene oppfattet spørreskjemaet og hvordan de tok seg tid til å gjennomføre surveyen. Leste de spørsmålene og svaralternativene godt nok til å vite hva de svarte på, eller bare fortet de seg for å få gjennomført den, og til slutt svarte de på den i det hele? I utgangspunktet regnes det som tilfredsstillende når svarprosenten ligger mellom 60- og 70 % (Fuglseth & Skogen, 2006). I Speed- prosjektet er svarprosenten 93.5 % hos elevene, mens forelderens svarprosent er nede på 50.8 % (Høgskolen i Volda, 2013). Ut i fra disse svarprosentene ser vi at elevens svarprosent er svært tilfredsstillende, det samme gjelder ikke foreldrenes svarprosent.

Når vi har mange deltagere spredt utover et stort område egner bruk av spørreskjemaer seg svært godt. Informantene kan selv velge når de vil svare på spørreskjemaet, innen et gitt tidsområde, når det passer best for dem. Et elektronisk spørreskjema er med på sikre informantene anonymitet og personvernet blir ivaretatt (Fuglseth & Skogen, 2006).

Jeg hevder at min problemstilling kan belyses ved hjelp av kvantitativ forskningsmetode. Jeg ser videre at kvalitativ forskningsmetode og kunne vært brukt for å belyse min problemstilling. Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode ville jeg mest sannsynlig kunne spisset spørsmålene mine mer spesifikt. Jeg kunne også ha benyttet meg av mixed methodes for å belyse min problemstilling ved hjelp av både kvantitativ og kvalitativ metode (Hammersley & Atkinson, 1996). Speed- dataene kan gi oss mulighet til å se på forskjeller mellom grupper, men dataene kan ikke gi oss svar på hva som er årsaken til at informantene svarer som de gjør.

Jeg har valgt å delta i Speed- prosjektet fordi dette er en mulighet til å delta i et stort forskningsprosjekt, og av den grunn får jeg tilgang til mye data som er relevant for min masteroppgave.

3.4.2 SPSS –analyseprogram

I min masteroppgave benytter jeg meg av SPSS, som er et verktøy for statistisk analyse av kvantitative data, å hente ut og systematisere innsamlet data, for senere kunne tolke og drøfte (Johannessen, 2003). Jeg har hentet ut flere frekvensanalyser. Disse vil bli tolket og bearbeidet senere. Innsamlingen av data er gjort ved hjelp av spørreskjemaer, hvor respondentene kun hadde mulighet til å krysse av i ferdige avkryssingsbokser, de hadde ikke mulighet til å utdype svarene ytterligere.

I Speed- prosjektet har de kvantitative dataene blitt lagt inn analyseprogrammet SPSS. SPSS er en mye brukt statistisk programvare i kvantitative forskningsundersøkelser. I SPSS programmet kan de innsamlede dataene fra kvantitative forskningsundersøkelser systematiseres (Clausen & Eikemo, 2007, Jacobsen, 2005).

For meg er SPSS en ny erfaring, men i masteroppgaven har jeg benyttet meg av SPSS for å hente ut og systematisere innsamlet data, disse dataene har jeg videre tolket og drøftet. Jeg har hentet ut flere frekvensanalyser fra SPSS, som blir bearbeidet i kapittel 4. Funn og analyse. Dette er data som er samlet inn ved hjelp av spørreskjemaer med lukkede svaralternativer. Informanten kan kun svare/respondere ved å krysse av i avkryssingsbokser (Jacobsen, 2005), (vedlegg 1 og vedlegg2).

Tabell 3.1: Eksempel på survey spørsmål i Speed- prosjekter, for elevene

| | Sur 😊 | Nøytral 😐 | Glad 😄 |
|------------------|-------|-----------|--------|
| Jeg liker å lese | | | |

Tabell 3.2: Eksempel på survey spørsmål i Speed- prosjektet, for lærerne

| | Svært lav | Lav | Middels | Høy | Svært høy |
|--------------------------------------|-----------|-----|---------|-----|-----------|
| Elevenes arbeidsinnsats i skolen er: | | | | | |

Når de kvantitative dataene er samlet inn, gjøres svarene om til tall. Dette kalles koding (Jacobsen, 2005). Det er utvalgte personer i Speed- prosjektet som har utført kodingen, for så å gjøre disse dataene tilgjengelig for alle involverte i prosjektet for videre analyse i SPSS. Kodingene av de ulike spørsmålene er beskrevet i avsnittet om validitet.

3.4.3 Frekvensanalyser

Jeg har brukt ti frekvensanalyser i SPSS som passet til min problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har valgt å bruke enkeltspørsmål som er med på å belyse min problemstilling. Jeg har valgt å dele opp frekvensanalysen mellom dyslektikere og de uten vansker.

En frekvensanalyse er en analyse som viser en svarfordeling på et spørsmål, antall n av totale N i hele utvalget/populasjonen/settet. Fordelingene av disse tallene blir kalt absolutte tall. Hvis N er stor, mange informanter, ønsker vi å gjøre om de absolutte tallene til relative tall som vises i prosent (Jacobsen, 2005).

3.5 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Som datainnsamler i Speed- prosjektet brukte jeg observasjon med avkryssingsskjema samt intervju med avkryssingsmuligheter som svaralternativ. Her var det ikke rom for å formulere sine egne spørsmål samt svaralternativer (Jacobsen, 2005). Spørreskjemaet, intervjuene og observasjonsskjemaene var blitt utarbeidet på forhånd. Når jeg var med for å observere satte jeg krysset på skjemaet, jeg hadde ikke noen mulighet til å skrive ned noen av de betraktningene jeg gjorde meg under observasjonene. Hvis det som foregikk i klasserommet ikke var utformet som et svaralternativ på observasjonsskjemaet, var det ikke mulighet for å registrere dette. Jeg har hatt tilgang til disse dataene og har hatt mulighet til å bruke disse i

min oppgave, men jeg har valgt kun å bruke datamateriale fra surveyen, fordi her var det spørsmål som passet godt med det jeg ønsket å finne ut av.

Innen humaniora og samfunnsvitenskap, som utdanningsfeltet er en del av, mener den logiske positivismen at man må støtte seg på logiske resonnementer. Altså på samme måten som i det naturvitenskapelige feltet.

Positivismen hevder at alt vi har å forholde oss til når det gjelder verden, er de inntrykk som er kommet gjennom sansene. Viten er knyttet til sansedata, denne viten kan kun nås gjennom metodisk og vitenskapelige observasjoner (Næss, 1975). I positivismen beskrives kun sammenhenger, det blir ikke sagt noe om virkeligheten. Positivismen har naturvitenskap som forbilde, og spesielt fysikk og matematikk, hvor forskningene er basert på observerte data. I positivismen søker en gjerne etter vitenskapelige lover som styrer samfunnet på samme måte som vi finner i fysikken (Næss, 1975). Som forsker skal du ikke la deg påvirke av dine tanker rundt temaet som skal forskes på, det som er interessant er hva du sanser/ ser mens du observerer. Forskningen skal på den måten være fordomsfri, og kun basert på det som fant sted under forskningen. Noen ganger kan det være slik at en får et svar som ikke stemte helt med det en hadde forutsett/antatt. Det er viktig i disse tilfellene å ikke "pynte" på svaret slik at det passer med antagelsene. I mitt tilfelle er jeg interessert i å finne ut av:

I hvilken grad opplever elever med dysleksi, i småskolen, at de får tilpasset opplæring sammenlignet med elever uten vansker?

Forskerspørsmål: *Hvilke forventninger har læreren til elever med dysleksi sammenlignet med elever uten vansker?*

Jeg har min forforståelse av hvordan undervisningen tilpasses dyslektikere og hvordan undervisningen tilpasses elever uten vansker. I de innsamlede dataene vil jeg se på om min forforståelse blir understøttet eller om jeg må innta en ny forståelse av hvordan opplæringene tilpasses eleven med dysleksi. Det er vanskelig ikke å bli noe preget av sin egen forforståelse, men etter hvert som vi får tilgang på ny kunnskap kan vår forforståelse endre seg. Hermeneutikken er fortolkningslære eller forståelselære (Alvesson & Sköldberg, 2008). Når vi er sammen med andre mennesker er det viktig å forstå hva andre legger i begrepene (Gadamer, 2001). Det er mye snakk om den hermeneutiske sirkel i hermeneutikken. Den hermeneutiske sirkel viser hvordan vi har en forforståelse for å forstå. Men etter hvert som vi får ny kunnskap om ulike emner forandrer vår forforståelse seg

(Alvesson & Sköldberg, 2008). Dette betyr at hver og en av sitter inne med vår egen forforståelse om ulike emner, og etter hvert som vi lærer mer om emnet vil vår forforståelse også forandre seg. Dette dannes nye forforståelser, vi ser helheten i forhold til delen på en ny måte, og sirkelen går over i en spiral (Alvesson & Sköldberg, Postholm). Min forforståelse, for problemstillingen i masteroppgaven, vil forandre seg etter hvert som jeg jobber med den. Min forforståelse vil også bli forandret etter hvert som jeg jobber med masteroppgaven.

3.6 Etiske betraktninger

Ved å delta i Speed- prosjektet unngikk jeg i min oppgave en del utfordringer. Med utfordringer tenker jeg på etiske og juridiske, med tanke på personvern og taushetsplikt. Jeg har ikke behøvd å tenke på hvordan spørsmålsformuleringen skulle være, ei heller designet på spørreskjemaene. Dette er det personer som jobber med Speedprosjektet som har vært med på å kvalitetssikre. Jeg har sluppet å tenke på at jeg skal komme i skade for å avsløre mine informanter til personer som kjenner den, da deltagerkommunene ikke ligger i umiddelbar nærhet av hvor jeg til daglig oppholder meg og arbeider.

Speed- prosjektet er et stort prosjekt som har i alt 16 deltagerkommuner. Det blir på grunn av dette ekstra viktig at det blir gitt lik informasjon til alle deltagerne før prosjektet blir satt i gang. Det skal sikres at det ikke er tilfeldigheter som avgjør hvilke opplysninger som blir gitt til den enkelte deltagerkommune. Det er særdeles viktig at deltagerne er informert om at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst, de er ikke forpliktet til å delta hvis de føler at dette ikke var noe for dem allikevel.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har i 1999 utviklet forskningsetiske retningslinjer (Postholm, 2010). Jeg vil kort komme inn på noen av disse retningslinjene.

Krav om å informere dem som utforskes

De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningene (den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], punkt 8, 2009).

Dette er informasjon som må gis før forskningsprosjektet starter opp, denne informasjonene må bli gitt skriftlig i brevs form (Postholm, 2010). På denne måten kan de som eventuelt skal forskes på få mulighet til å tenke gjennom om dette er noe de vil delta på, og om det vil kunne få noen konsekvenser ved å delta på prosjektet. Det vil komme fram av informasjonen hva som er hensikten med prosjektet. Det er krav til at en skal respektere menneskeverdet, og NESH skriver i punkt 5: "Forskeren skal alltid arbeide ut i fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet". Det er alltid viktig å huske på at det er mennesker vi forsker på i et prosjekt som Speed, disse menneskene har tanker, følelser og meninger som alle oss andre. Det blir viktig å behandle resultatene av forskningen med respekt, slik at ikke enkeltpersoner føler seg uthengt.

Jeg har valgt å konsentrere meg om småskoletrinnet, 1. til 4. klasse, dette er elever som er under 16 år og det er ekstra viktig at dette har blitt husket på/ tatt hensyn til før forskningen ble startet. Foreldrene/foresatte må informeres om hva det innebærer å delta i prosjektet. Elevene må få informasjon om hva dette går ut på, denne informasjonen er det viktig at blir gitt på en måte som er forståelig for barna. Både barna og de voksne må få informasjon om hva datamaterialet skal brukes til (Postholm, 2010). Barn har krav på beskyttelse, og NESH har punkt 12 som spesielt går på barns beskyttelse i forbindelse med forskning: "Når barn og unge deltar i forskning, har de særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov". Jeg har et etisk ansvar, det er informantenes meninger som skal komme fram uten at jeg skal legge inn mine egne meninger og kanskje se bort i fra det informantene har sagt.

Speed- prosjektet er godkjent av NSD, så jeg har ikke trengt å søke om det. Datamaterialet som kommer fra dette prosjektet har fått godkjenning på at det kan benyttes i studentoppgaver, noe som fører til at datamaterialet kan bli brukt i mange ulike oppgaver, som har ulikt fokus. Det kan komme frem mange spennende funn avhengig av hvilke deler av materialet som forskes på.

3.7 Validitet

Validitet blir definert som en uttalelss sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2008).

I kvantitative og kvalitative forskningsintervjuer, er det viktig at man stiller spørsmålene på en slik måte at en faktisk får svar på det en lurer på (Kvale & Brinkmann, 2008). For at et

forskningsintervju skal fremstå med god validitet, må man tenke validering under planleggingen av forskningsprosjektet. Validering finnes i syv stadier hos disse forskerne for å heve kvaliteten i prosjektet. Andre forskere kan dele det inn på andre måter (Postholm, 2010). Jeg må tenke på validiteten i tematiseringen, planleggingen, intervjuingen, transkriberingen, analyseringen, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2008). Når man har reflektert over alle disse punktene, er man som forsker med på kvalitetssikre prosjektet. På den måten kan eventuelle feilkilder undersøkes. Som forsker må en være litt kritisk til sine fortolkninger.

Begrepsvaliditeten i min oppgave er ivaretatt fordi dette er basert på spørreskjemaer som er utarbeidet av Speedprosjektgruppen. Prosjektgruppen har ikke bare sett på elever med dysleksi, men det har vært en av gruppene det har blitt sett spesielt på. Jeg har ikke vært med på å utarbeide disse spørsmålene, men de er allikevel relevante for min masteroppgave.

Som vi ser under er ikke skalaene til elevene og lærerne delt inn likt, hos elevene finnes det kun tre svaralternativer, mens hos lærerne er det fem svaralternativer. Dette kan være med på å påvirke besvarelsene til disse gruppene. Når det kun er tre alternativer, som hos elevene, kan det være vanskelig å finne en kategori som passer helt. Dette er svarkategorier som er et stykke fra hverandre, det vil naturlig være en del nyanser i mellom som ikke kan komme frem fordi det ikke fantes et alternativ som passet til dette. Når dette er sagt kan det være at det blir vanskelig for elever i småskolen å svare på et spørreskjema med for mange svaralternativer.

Videre ser vi at svaralternativene til lærerne har fem ulike varianter, det vil i praksis bety at læreren har større mulighet til å finne et svaralternativ som ligger mer i nærheten av det de mener om de spørsmålene de har besvart. Det kan bety at de svarene som har kommet fra lærerne er mer nyanserte enn det vi ser fra elevgruppen. Samtidig må vi som leser av resultatene på spørreundersøkelsen huske på at det ikke har vært mulighet for å utdype noen av svarene. Det kan i begge tilfellene være slik at ingen av svaralternativene passer helt, men for å få svart på spørsmålet krysses det av på det alternativet som stemmer mest med virkeligheten. Verdien for enkeltspørsmålene for elevene er, sur = 1, nøytral = 2 og glad = 3. Verdien for enkeltspørsmålene for lærerne er, svært lav = 1, lav = 2, middels = 3, høy = 4 og svært høy = 5.

Når en som forsker benytter seg av spørreskjemaer i kvantitativ forskning, er det forskeren som definerer hva informanten kan/skal svare på. Det er ikke mulighet for å komme med eventuelle tilleggsopplysninger. Det kan også være at ingen av svaralternativene passer helt, men at informanten må velge det svaralternativet som ligger nærmest det som stemmer. Ut i fra dette kan det sies at denne metoden kan få problemer med begrepsvaliditeten, fordi dette er systematiske målingsfeil som ikke vil jevne seg ut over tid (Lund, 2002).

En undersøkelse kan sies å ha god ytre validitet dersom resultatene funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner ut i fra undersøkelsens problemstilling (Kleven, 2011 S. 124). Speed- prosjektet kan sies å ha en høy ytre validitet fordi det er av en slik størrelse, med et så stort antall deltagere/informanter, at gyldighetsområdet kan strekkes langt utover de 16 kommunene som har deltatt i forskningen med informanter (Kleven, 2011).

Det er flere ting som kan være med på å påvirke om en elev opplever at undervisningen er tilpasset til han/henne ut i fra dens forutsetninger. Det er ikke bare måten undervisningen er lagt opp, men det kan ha mye å si hvordan kjemien mellom lærer og elev fungerer. Er det en god kjemi mellom disse er det et mye bedre utgangspunkt for å få til en god undervisningsopplevelse, enn når kjemien mellom lærer og elev ikke er så god. Hvis en elev føler at samspillet med en lærer ikke er så godt, kan fokuset ubevisst bli flyttet bort fra undervisningen og opplevelsen av undervisningen blir påvirket av dette. Det er ikke alltid at eleven tenker slik på det

3.8 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet i dagligspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). I forskning har reliabilitet sammenheng med forskningsresultatet. Framstår forskerresultatet som konsist og troverdig? Kriteriet for reliabilitet er vanligvis at resultatet kan reproduseres og gjentas (Postholm, 2010).

Det var for meg viktig å finne elever som tilhørte målgruppen elever med dysleksi. Et godt utgangspunkt var for meg at lærerne plukket ut elever de mente kunne komme inn under denne målgruppa (Postholm, 2010). I Speed- prosjektet er dette en gruppe som blir sett på spesielt. I dette prosjektet er det et stort antall informanter, noe som er med på å minske de

tilfeldige målingsfeilene, og begrepsvaliditet blir ivaretatt. I litteraturen blir det sagt at tilfeldige målefeil utjevner seg over tid eller ved store mengder data (Lund, 2002).

Det er viktig å være profesjonell i sin rolle som forsker, og det kreves at materialet blir behandlet anonymt og konfidensielt (Postholm, 2010). Jeg har gjort det jeg har kunnet for å holde det som har med informantene å gjøre anonymt (Kvale & Brinkmann, 2008). For at dette skulle bli mest mulig konfidensielt har jeg ikke fortalt noen hvor mine undersøkelser har blitt gjort, på denne måten mener jeg at jeg har tatt hensyn til personvernet til mine informanter. Etisk sett er det viktig at en som forsker tar hensyn til sine informanter.

Ved å benytte en kvantitativ forskningsmetode, spørreundersøkelser, utelukker man en del muligheter for tilfeldige målingsfeil, også kalt reliabilitetssvikt. Spørsmålene er utformet på en måte slik at de er reliable over en lang periode. Spørsmålene i Speed- prosjektet er like reliable i den perioden prosjektet varer. Speed- prosjektet varer over en lang periode, 2012 til 2016. Det kan forekomme at spørsmålene i slike spørreundersøkelser kan være utformet på en slik måte at de kan være ledende. Svarene som forskeren sitter igjen med er et resultat av hvordan forskeren har utformet undersøkelsesopplegget (Jacobsen, 2005).

Det kan alltid oppstå tilfeldige målingsfeil i forskning. Speed- prosjektet har tatt hensyn til dette ved å bruke enkle spørreundersøkelser som har klart avgrensede svaralternativer. Analyseprogrammet SPSS koder om dataene. Relabilitet er ikke et mål i seg selv, men den er viktig fordi dårlig relabilitet svekker begrepsvaliditeten (Kleven, 2002).

Speed- prosjektet har den fordelen at det er utarbeidet mange forskjellige spørreskjemaer som er sendt ut til den samme populasjonen, men med ulikt utvalg. I dette prosjektet har det blitt utarbeidet ulike spørreskjemaer til elever, foresatte og lærere i samme kommune. Fordi det innsamlede datamaterialet er så stort, og hvis de innsamlede dataene peker i samme retning, kan vi i høy grad stole på resultatene og at de er pålitelige. Hvis en i tillegg kan trekke konklusjoner ut i fra spørreskjemaene, er dette med på å øke undersøkelsens pålitelighet (Jacobsen, 2005). Samtidig må man huske på at man ved bruk av spørreskjemaer med svaralternativer ikke vil kunne få fram nyanser. Deltagerne krysser av det som ligger nærmest "sannheten" for dem, men de har ikke mulighet til å utdype svarene sine.

4. Funn og analyse

I dette kapittelet i min masteroppgave har jeg hatt som overordnet mål at min problemstilling og mine forskningsspørsmål skulle fungere som en styrende ramme rundt mine kvantitative statistiske analyser ved hjelp av SPSS. Jeg skal her presentere statistiske svar på mine spørsmål. For at dette skal komme fram har jeg kommentert hver analyse opp mot mine respektive spørsmål.

Min problemstilling kan besvares av frekvensanalyser, fordi ved enkeltstående spørsmål er det ikke hensiktsmessig å kjøre T-test. Jeg har skilt mellom elever med dysleksi og de som ikke har noen vansker. Dette er elever som går på småskoletrinnet, altså fra 1. til 4. klasse. Jeg har valgt å ikke skille mellom kjønn i disse gruppene, dette fordi jeg først og fremst ville finne ut om det kunne sies å være en forskjell mellom elever med dysleksi og de uten vansker, selv om det og kunne vært interessant.

Senere i kapittelet kommer resultater og sammenfatninger av disse analysene. Jeg har satt resultatene inn i tabeller for å gjøre det mer lettleselig og forståelig. I tillegg har jeg laget stolpediagram av alle spørsmålene, for å visualisere svarene. Frekvensanalysen for elevene har tre ulike verdier; “sur”, “nøytral” og “glad”, jeg har valgt og fokuserer mest på “sur” og “glad” fordi dette er motsetninger. For lærerne er det fem ulike verdier i frekvensanalysen; “svært lav”, “lav”, “middels”, “høy” og “svært høy”, her har jeg valgt å fokusere mest på verdiene “svært lav” og “svært høy” fordi disse er motsetninger i dette tilfellet.

Problemstilling:

I hvilken grad opplever elever med dysleksi, i småskolen, at de får tilpasset opplæring sammenlignet med elever uten vansker?

Forskerspørsmål:

Hvilke forventninger har læreren til elever med dysleksi sammenlignet med elever uten vansker?

4.1 Elevenes besvarelse på noen spørsmål

Tabell 4.1 viser en samlet oversikt over hvilke elevspørsmål jeg har konsentrert meg om, og hvordan elevene har svart.

Utvalget for undersøkelsen er i dette tilfellet elever på småskoletrinnet, 1.- 4. klasse fra de 16 kommunene som deltok i Speedprosjektet. Jeg har valgt å ha fokus på fire ulike informantgrupper. Elever med dysleksi, elever uten vansker, lærerne til disse.

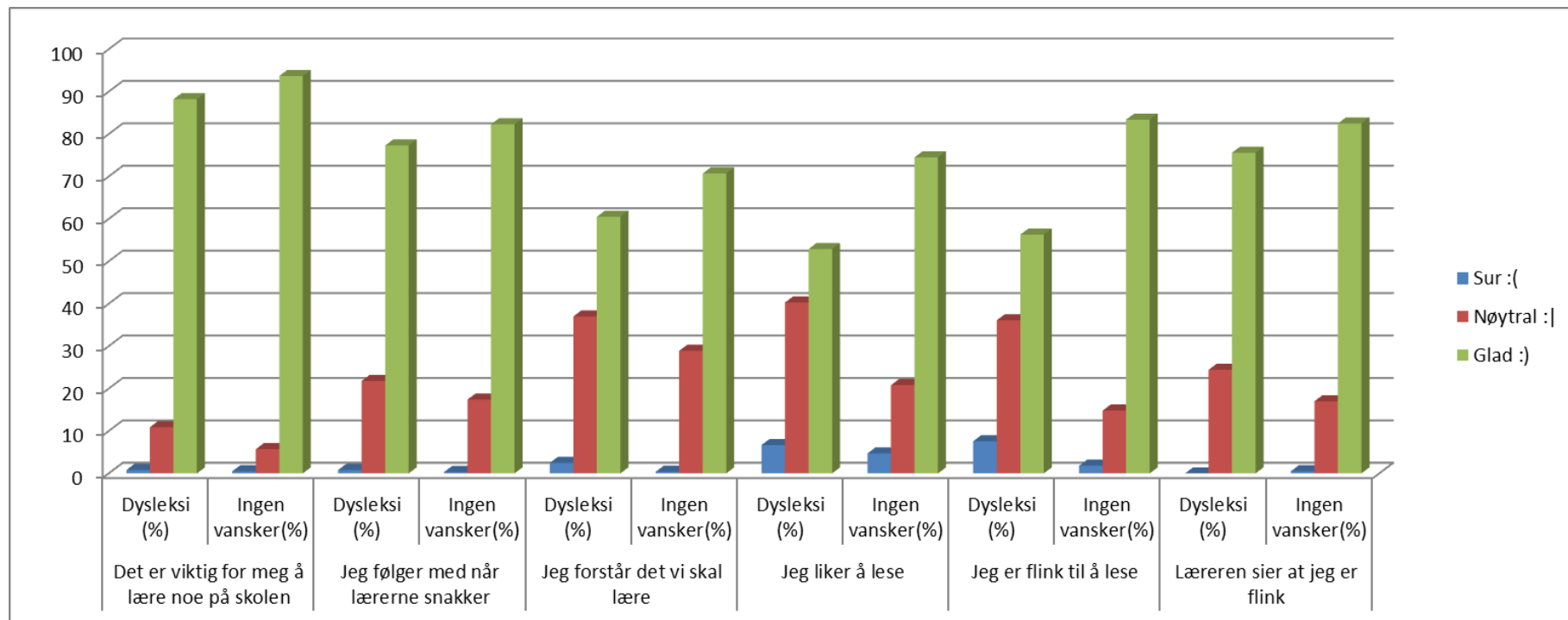
Disse settene eller populasjonene består av følgende antall informanter.

- Elever med dysleksi i 1., 2., 3. og 4. klasse, $N = 119$.
- Elever uten vansker i 1., 2., 3. og 4. klasse, $N = 3096$.
- Lærerne til elever med dysleksi i 1., 2., 3. og 4. klasse, $N = 116$.
- Lærerne til elever uten vansker i 1., 2., 3. og 4. klasse, $N = 2999$.

Min totale N , altså antallet, i mine fire sett med informanter er 6330. Enkelte av lærerne kan gå igjen i begge “lærergruppene”, men dette kan vi ikke vite med sikkerhet fordi innsamlede data er anonymisert.

| Elevenes opplevelse/oppfatning | | | | | | |
|---------------------------------------|--|------------------|------------------------------------|------------------|------------------------------|------------------|
| Verdi | Det er viktig for meg å lære noe på skolen | | Jeg følger med når lærerne snakker | | Jeg forstår det vi skal lære | |
| | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) |
| Sur :(| 0,8 | 0,5 | 0,8 | 0,3 | 2,5 | 0,4 |
| Nøytral : | 10,9 | 5,7 | 21,8 | 17,4 | 37,0 | 28,9 |
| Glad :) | 88,2 | 93,7 | 77,3 | 82,3 | 60,5 | 70,7 |
| Elevenes opplevelse/oppfatning forts. | | | | | | |
| Verdi | Jeg liker å lese | | Jeg er flink til å lese | | Læreren sier at jeg er flink | |
| | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) |
| Sur :(| 6,7 | 4,7 | 7,6 | 1,8 | 2,5 | 0,5 |
| Nøytral : | 40,3 | 20,8 | 36,1 | 14,8 | 24,4 | 17,0 |
| Glad :) | 52,9 | 74,5 | 56,3 | 83,4 | 75,6 | 82,5 |

Tabell 4.1 elevenes opplevelse/oppfatning i prosent

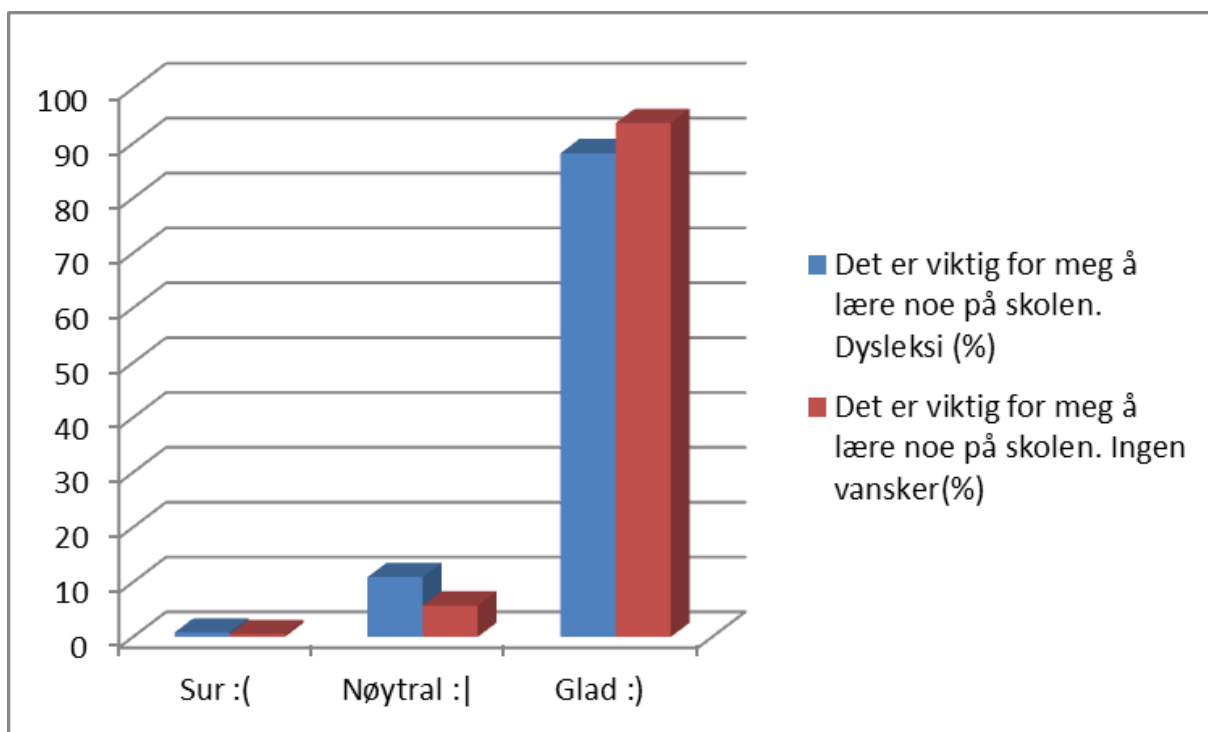


Figur 4.1 søylediagram av tabell 4.2 elevenes opplevelse/oppfatning i prosent

| Det er viktig for meg å lære noe på skolen | | | | |
|--|--------------|------------------|-------------|------------------|
| Verdi | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | N, Dysleksi | N, Ingen vansker |
| Sur :(| 0,8 | 0,5 | 1 | 17 |
| Nøytral : | 10,9 | 5,7 | 13 | 177 |
| Glad :) | 88,2 | 93,7 | 105 | 2902 |

Tabell 4.1.1 Det er viktig for meg å lære noe på skole

Ut i fra tabell 4.1.1 ser vi 0,8 % av elevene har krysset av i kategorien ”sur”, mens 0,5 % av elevene uten vansker har krysset av på det samme alternativet. I motsatt ende på avkryssingsskjemaet har vi alternativet “glad”, her har 88,2 % av elevene med dysleksi og 93,7 % av elevene uten vansker krysset av.

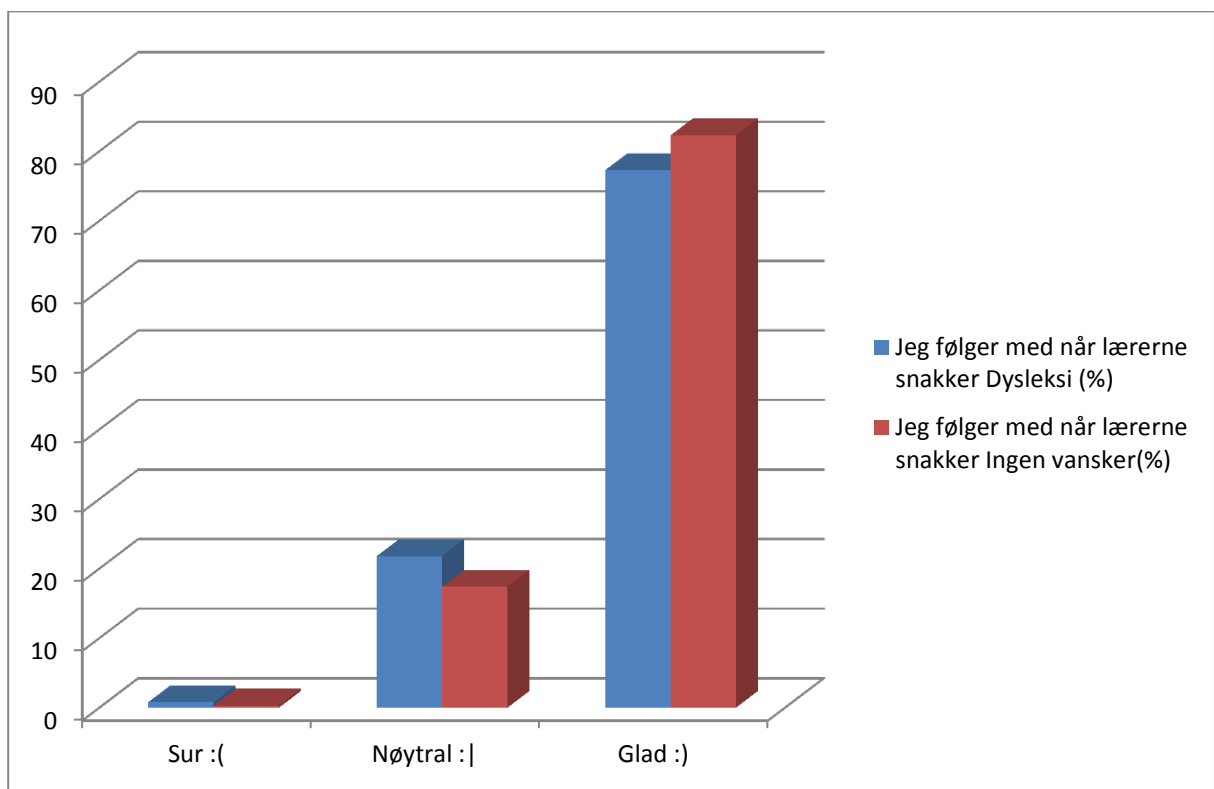


Figur 4.1.1 søylediagram av tabell 5.1.1 i prosent

| Jeg følger med når lærerne snakker | | | | |
|------------------------------------|--------------|------------------|-------------|------------------|
| Verdi | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | N, Dysleksi | N, Ingen vansker |
| Sur :(| 0,8 | 0,3 | 1 | 10 |
| Nøytral : | 21,8 | 17,4 | 26 | 538 |
| Glad :) | 77,3 | 82,3 | 92 | 2548 |

Tabell 4.1.2 Jeg følger med når læreren snakker

Som vi ser fra tabell 4.1.2 ser vi at 1,3 % av elevene med dysleksi er i kategorien “sur”, mens tilsvarende for elever uten vansker er på 0,3 %. Videre ser vi at 77,3 % av elevene med dysleksi er i kategorien “glad”, mens 82,3 % av de uten vansker er i samme kategori.

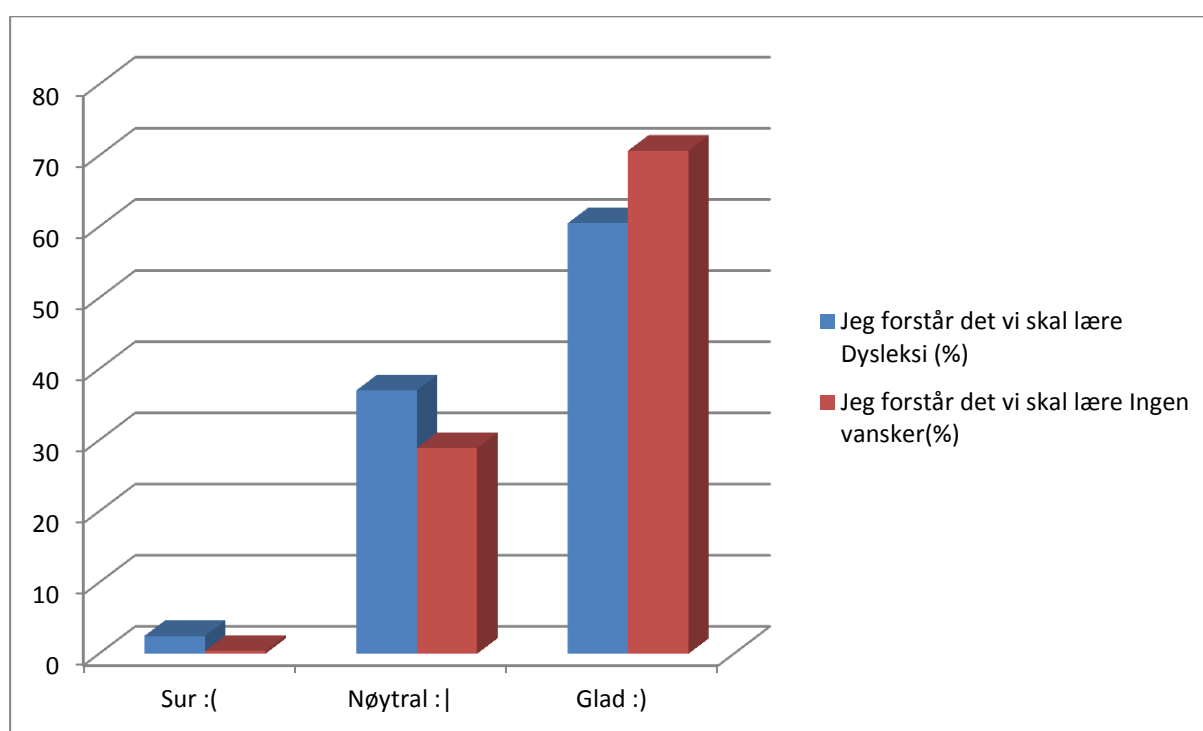


Figur 4.1.2 søylediagram av tabell 4.1.2 i prosent

| Jeg forstår det vi skal lære | | | | |
|------------------------------|--------------|------------------|-------------|------------------|
| Verdi | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | N, Dysleksi | N, Ingen vansker |
| Sur :(| 2,5 | 0,4 | 3 | 13 |
| Nøytral : | 37 | 28,9 | 44 | 895 |
| Glad :) | 60,5 | 70,7 | 72 | 2188 |

Tabell 4.1.3 Jeg forstår det vi skal lære

Tabell 4.1.3 viser at det er 2,5 % av elevene med dysleksi som har krysset av for ”sur”, mens det er 0,4 % av elevene uten vansker som har krysset av tilsvarende. I kategorien “glad” har 60,5 % av dyslektikerne krysset av, mens 70,7 % av elevene uten vansker har satt kryss her.

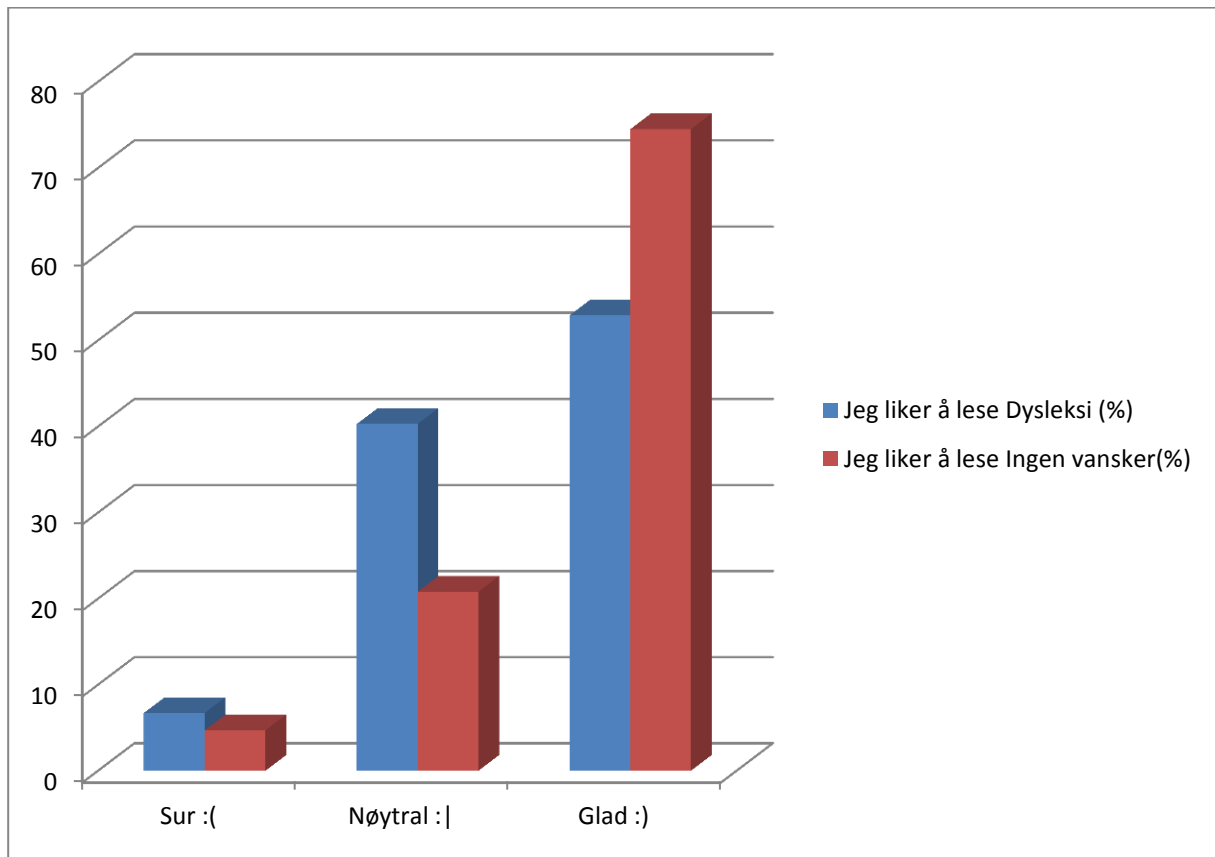


Figur 4.1.3 søylediagram av tabell 4.1.3 i prosent

| Jeg liker å lese | | | | |
|------------------|--------------|------------------|-------------|------------------|
| Verdi | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | N, Dysleksi | N, Ingen vansker |
| Sur :(| 6,7 | 4,7 | 8 | 145 |
| Nøytral : | 40,3 | 20,8 | 48 | 643 |
| Glad :) | 52,9 | 74,5 | 63 | 2308 |

Tabell 4.1.4 Jeg liker å lese

Vi ser ut i fra tabell 4.1.4 at 6,7 % av elevene med dysleksi tilhører kategorien “sur”, mens i tilsvarende kategori er det 4,7 % av elever uten vansker. Når vi ser i andre enden av skalaen har vi 52,9 % av elevene med dysleksi som har krysset av for “glad”, mens 74,5 % av elevene uten vansker har krysset av for ”glad”.

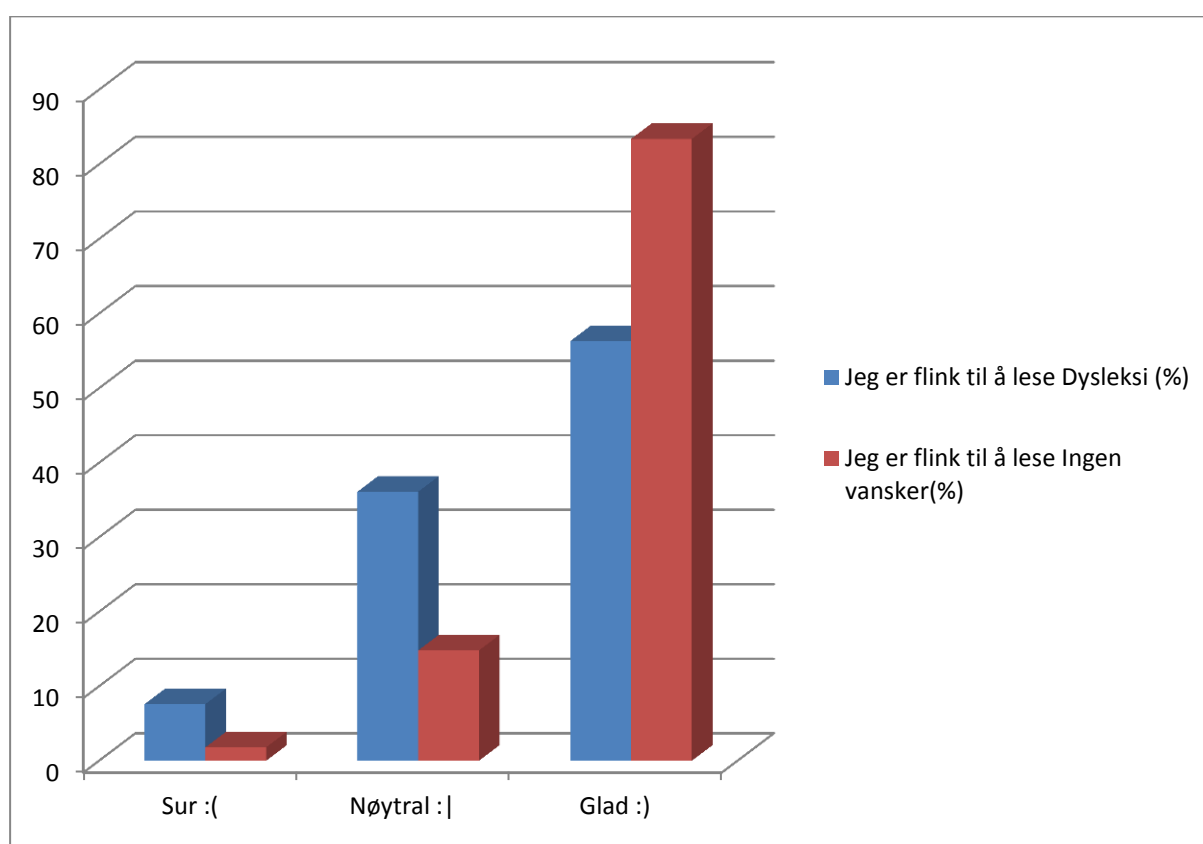


Figur 4.1.4 søylediagram av tabell 5.2.4 i prosent

| Jeg er flink til å lese | | | | |
|-------------------------|--------------|------------------|-------------|------------------|
| Verdi | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | N, Dysleksi | N, Ingen vansker |
| Sur :(| 7,6 | 1,8 | 9 | 56 |
| Nøytral : | 36,1 | 14,8 | 43 | 458 |
| Glad :) | 56,3 | 83,4 | 67 | 2582 |

Tabell 4.1.5 Jeg er flink til å lese

Ut i fra tall 4.1.5 kan vi se 7,6 % av elevene med dysleksi er i kategorien ”sur”, mens 1,8 % av elevene uten vansker svarer det samme. I motsatt ende av skalaen svarer 56,3 % av elevene med dysleksi ”glad”, mens 83,4 % av de uten vansker krysser av for ”glad”.

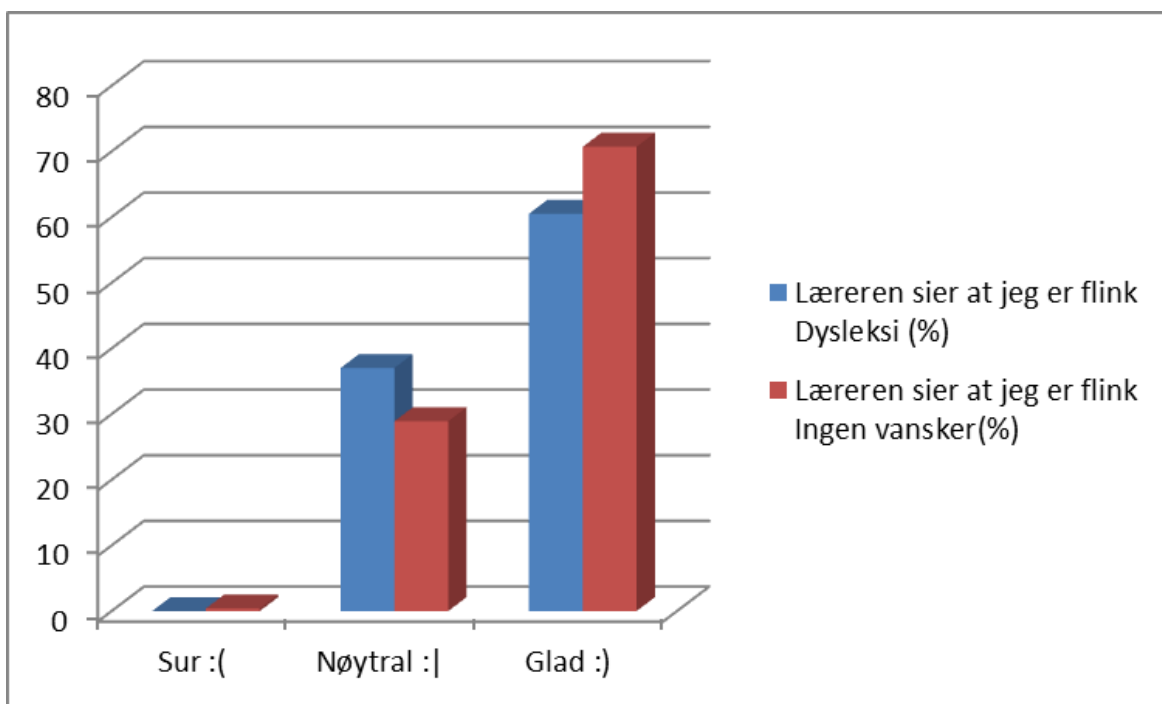


Figur 4.1.5 søylediagram av tabell 4.1.5 i prosent

| Læreren sier at jeg er flink | | | | |
|------------------------------|--------------|------------------|-------------|------------------|
| Verdi | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | N, Dysleksi | N, Ingen vansker |
| Sur :(| 0 | 0,5 | 0 | 17 |
| Nøytral : | 24,4 | 17,0 | 29 | 525 |
| Glad :) | 75,6 | 82,5 | 90 | 2554 |

Tabell 4.1.6 Læreren sier jeg er flink

I tabell 4.1.6 ser vi at 0,0 % av elevene med dysleksi er i kategorien “sur”, mens 0,5 % av elevene uten vansker tilhører samme kategori. Tilsvarende ser vi at 75,6 % av elevene med dysleksi er i kategorien “glad”, mens 82,5 % av elevene uten vansker er i samme kategori.



Figur 4.1.6 søylediagram av tabell 4.1.6 i prosent

4.1.1 Oppsummering

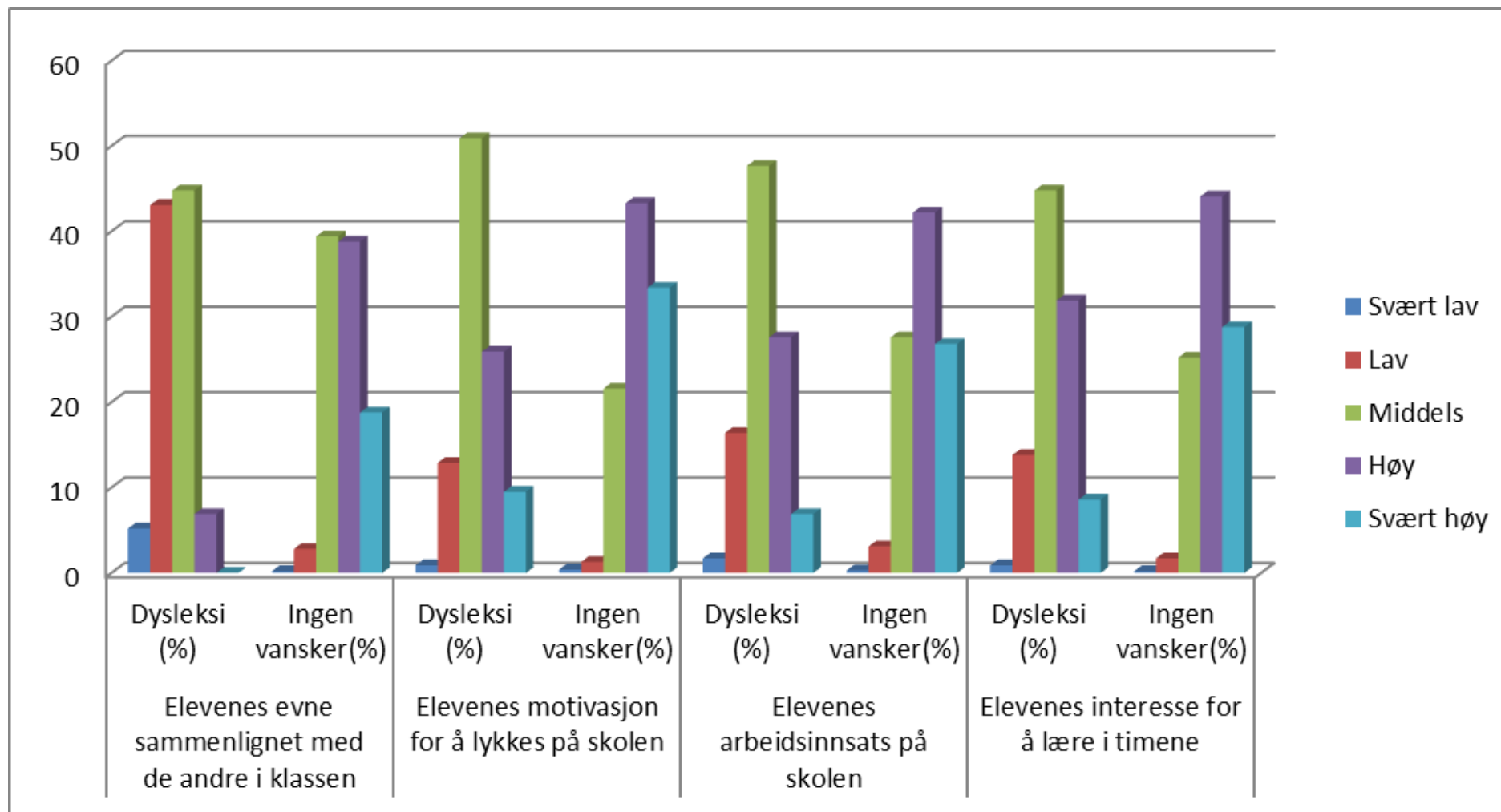
Generelt er tendensen at elevene med dysleksi krysser hyppigere av for kategorien ”sur”, enn det elevene uten vansker gjør. I motsatt ende av skalaen, “glad”, er det elevene uten vansker som har en større svarprosent enn eleven med dysleksi. På spørsmålene, 4.1.4. Jeg liker å lese og 4.1.5. Jeg er flink til å lese, er det stor forskjell i svarprosenten, dette vil jeg gå nærmere inn på senere i oppgaven. På spørsmål 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 og 4.1.6 ser vi ikke tilsvarende like store forskjeller.

4.2 Lærerenes besvarelse på noen enkelt spørsmål

Tabell 4.2 viser en samlet oversikt over hvilke “lærer”-spørsmål jeg har konsentrert meg om. Disse spørsmålene sier noe om hvordan lærerne vurderer elevene.

| Lærerenes vurdering av elevene | | | | | | | | |
|--------------------------------|---|------------------|--|------------------|-----------------------------------|------------------|--|------------------|
| Verdi | Elevenes evne sammenlignet med de andre i klassen | | Elevenes motivasjon for å lykkes på skolen | | Elevenes arbeidsinnsats på skolen | | Elevenes interesse for å lære i timene | |
| | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) |
| Svært lav | 5,2 | 0,2 | 0,9 | 0,4 | 1,7 | 0,3 | 0,9 | 0,2 |
| Lav | 43,1 | 2,8 | 12,9 | 1,3 | 16,4 | 3,1 | 13,8 | 1,7 |
| Middels | 44,8 | 39,4 | 50,9 | 21,6 | 47,7 | 27,6 | 44,8 | 25,2 |
| Høy | 6,9 | 38,8 | 25,9 | 43,3 | 27,6 | 42,2 | 31,9 | 44,1 |
| Svært høy | 0 | 18,8 | 9,5 | 33,4 | 6,9 | 26,8 | 8,6 | 28,8 |

Tabell 4.2 Lærernes vurdering av elevene



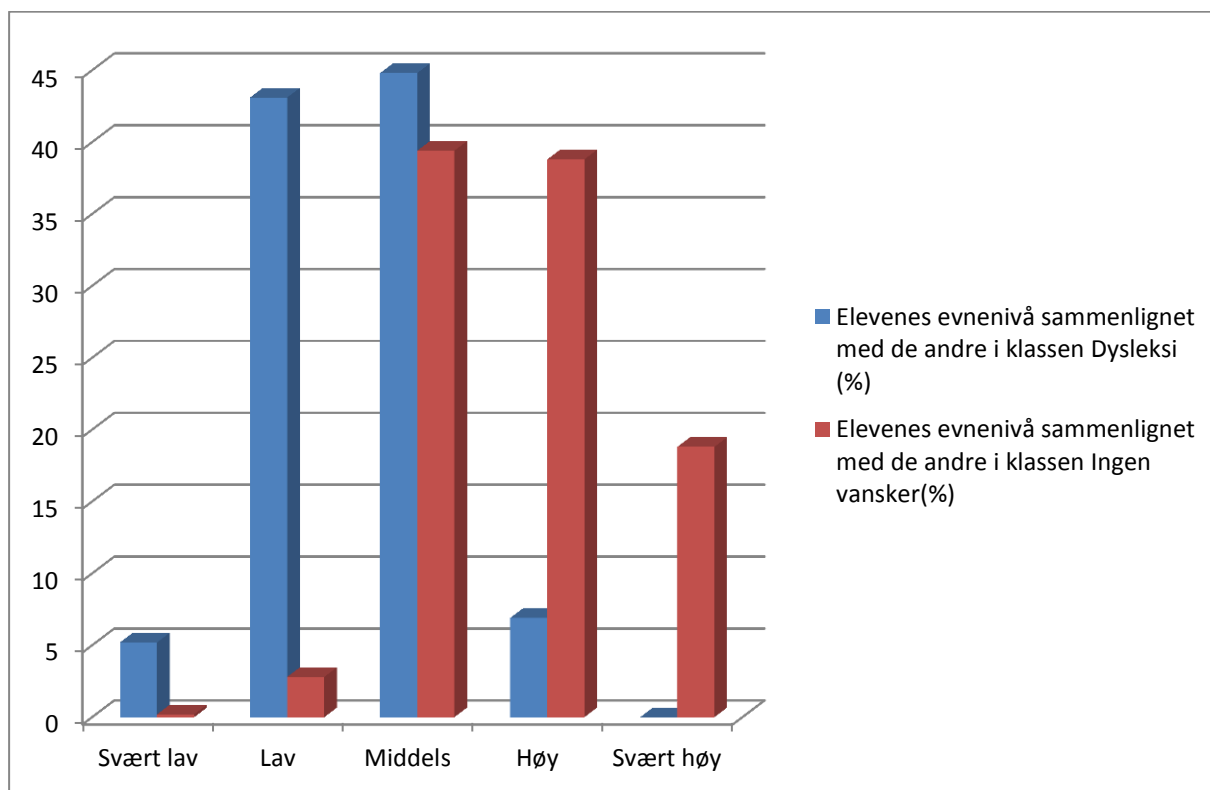
Figur 4.2. søylediagram av tabell 4.2 Lærernes vurdering av elevene

| Elevenes evnenivå sammenlignet med de andre i klassen | | | | |
|---|--------------|------------------|-------------|------------------|
| Verdi | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | N, Dysleksi | N, Ingen vansker |
| Svært lav | 5,2 | 0,2 | 6 | 6 |
| Lav | 43,1 | 2,8 | 50 | 83 |
| Middels | 44,8 | 39,4 | 52 | 1165 |
| Høy | 6,9 | 38,8 | 8 | 1149 |
| Svært høy | 0 | 18,8 | 0 | 557 |

Tabell 4.2.1 Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassen

Elevenes evnenivå: Læreren har vurdert at det er 5,2 % av elevene med dysleksi som har "svært lavt" evnenivå, mens det er kun 0,2 % av elevene uten. Videre ser vi at det er ikke er noen av eleven som har dysleksi som har blitt vurdert til "svært høyt" evnenivå, mens 18,8 % av elevene som ikke har noen vansker faller under denne kategorien.

Ut i fra disse tallene ser vi at det er en klart større prosentandel av elevene med dysleksi som har blitt vurdert til "svært lavt" evnenivå i forhold til elevene uten vansker. Den samme tendensen ser vi i kategorien "svært høyt" evnenivå.

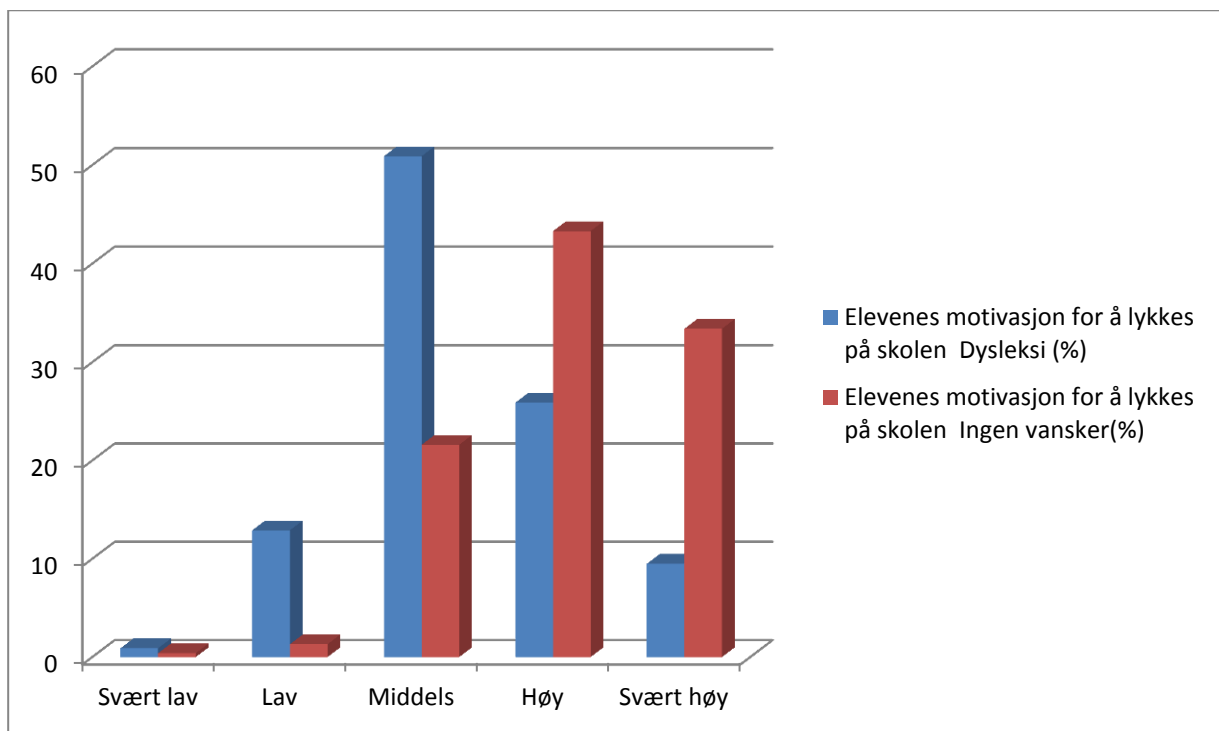


Figur 4.2.1 søylediagram av tabell 4.2.1 i prosent

| Elevenes motivasjon for å lykkes på skolen | | | | |
|--|--------------|------------------|-------------|------------------|
| Verdi | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | N, Dysleksi | N, Ingen vansker |
| Svært lav | 0,9 | 0,4 | 1 | 11 |
| Lav | 12,9 | 1,3 | 15 | 39 |
| Middels | 50,9 | 21,6 | 59 | 649 |
| Høy | 25,9 | 43,3 | 30 | 1298 |
| Svært høy | 9,5 | 33,4 | 11 | 1002 |

Tabell 4.2.2 Elevenes motivasjon for å lykkes på skolen

Elevenes motivasjon: Som vi ser ut i fra tabellen 4.2.2 er det 0,5 % flere umotiverte elever med dysleksi enn de som ikke har noen vansker. Videre ser vi at 9,5 % av elevene med dysleksi har “svært høy” motivasjon til å lykkes. Her er det tilsvarende 33,4 % uten vansker som er ”svært høyt” motivert for å lykkes. Vi ser at det er et større antall elever uten vansker som oppfattes som svært motiverte til å lære i forhold til antall elever med dysleksi.

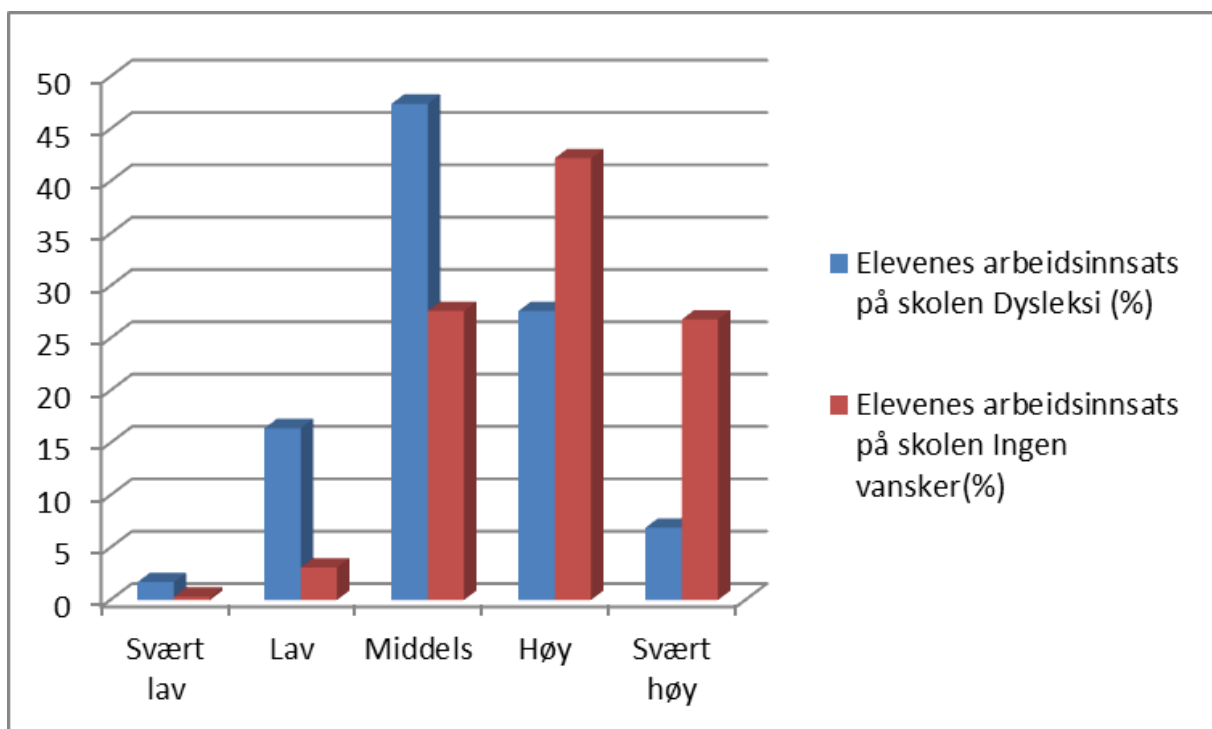


Figur 4.2.2 søylediagram av tabell 4.2.2 i prosent

| Elevenes arbeidsinnsats på skolen | | | | |
|-----------------------------------|--------------|------------------|-------------|------------------|
| Verdi | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | N, Dysleksi | N, Ingen vansker |
| Svært lav | 1,7 | 0,3 | 2 | 8 |
| Lav | 16,4 | 3,1 | 19 | 92 |
| Middels | 47,4 | 27,6 | 55 | 827 |
| Høy | 27,6 | 42,2 | 32 | 1267 |
| Svært høy | 6,9 | 26,8 | 8 | 805 |

Tabell 4.2.3 Elevenes arbeidsinnsats på skolen

Elevenes arbeidsinnsats: Som tabell 4.2.3 viser er det 1,7 % av elevene med dysleksi som har "svært lav" arbeidsinnsats i forhold til at 0,3 % av elevene uten vansker viser "svært lav" arbeidsinnsats. Tilsvarende ser vi at 6,9 % av elevene med dysleksi viser "svært høy" arbeidsinnsats, mens 26,8 % av elevene uten vansker har "svært høy" arbeidsinnsats. Det er ca. 20,0 prosentpoeng flere av elevene uten vansker som har "svært høy" arbeidsinnsats for å lykkes på skolen, i forhold til elever med dysleksi.

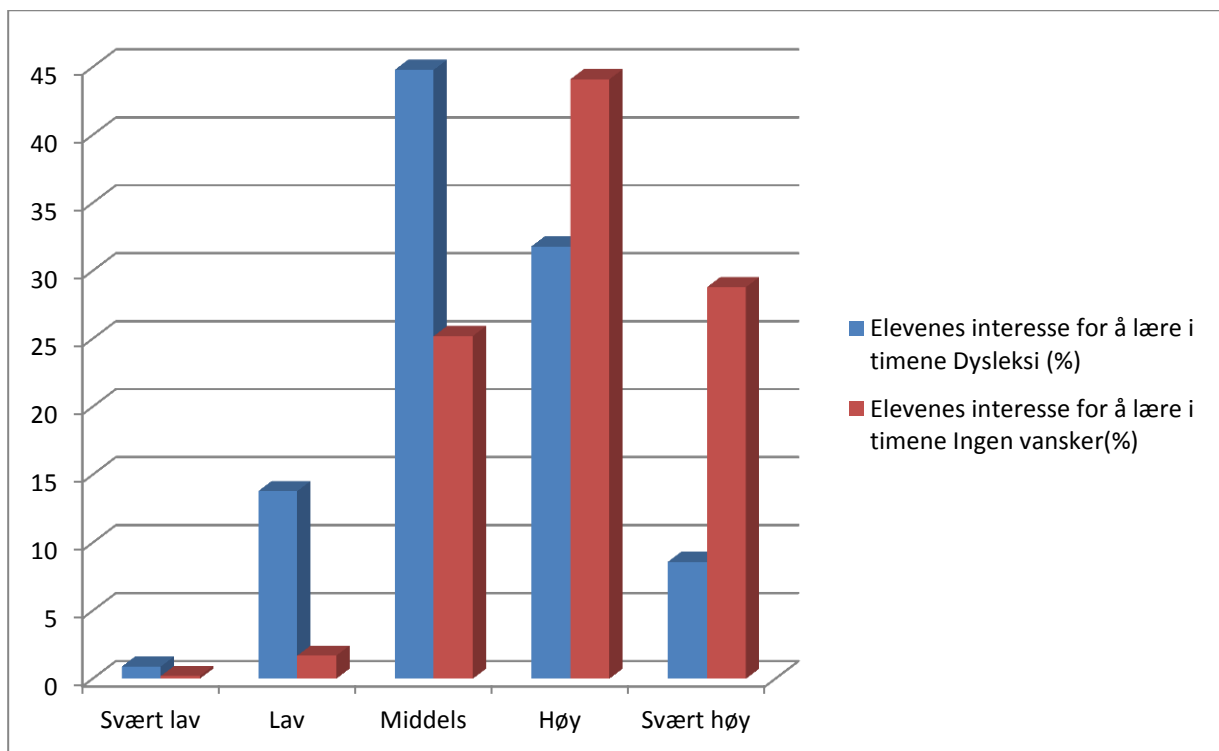


Figur 4.2.3 søylediagram av tabell 4.2.3 i prosent

| Elevenes interesse for å lære i timene | | | | |
|--|--------------|------------------|-------------|------------------|
| Verdi | Dysleksi (%) | Ingen vansker(%) | N, Dysleksi | N, Ingen vansker |
| Svært lav | 0,9 | 0,2 | 1 | 7 |
| Lav | 13,8 | 1,7 | 16 | 52 |
| Middels | 44,8 | 25,2 | 52 | 754 |
| Høy | 31,8 | 44,1 | 37 | 1318 |
| Svært høy | 8,6 | 28,8 | 10 | 860 |

Tabell 4.2.4 Elevenes interesse for å lære i timene

Elevenes interesse for læring: Som tabell 4.2.4 viser er det 0,7 % forskjell mellom elever som har dysleksi og de som ikke har vansker, som har “svært lav” interesse for å lære i timene. Når vi ser på motsatt ende av skalaen er det 8,6 % av dyslektikerne som har ”svært høy” interesse for å lære i timene. Tilsvarende ser vi at det er 28,8 % av elevene som ikke har vansker som har “svært høy” motivasjon for å lære.



Figur 4.2.4 søylediagram av tabell 5.2.4 i prosent

4.2.1 Oppsummering

Det viser seg at læreren krysser av for “svært lav” på forholdsmessig flere av eleven som har dysleksi enn de uten vansker. Når vi ser i motsatt ende av skalaen blir det enda større forskjeller, men da i de uten vansker sin favør, her finner vi til dels store prosentvise forskjeller. Dette er noe som er gjennomgående på de spørsmålene jeg har sett på. Det er foruroligende å se dette, og jeg lurer veldig på hvorfor resultatene fremstår slik? Det hadde vært kjempe-interessant å kunne intervju lærerne som har svart på spørreskjemaene og fått mulighet til å få utdypet svarene.

5. Drøfting

5.1 Innledning

Som innledning i dette kapittelet har jeg oppsummert mine funn. Videre drøftes dette opp mot relevant teori og annen forskning på området. Jeg har valgt å drøfte noen av punktene grundigere enn andre, dette fordi de har stor interesse ut i fra min problemstilling. Jeg vil drøfte jeg liker å lese og jeg er flink til å lese fra elevspørsmålene grundig mens det er viktig for meg å lære noe på skolen, jeg følger med når læreren snakker, jeg forstår det vi skal lære og læreren sier jeg er flink vil jeg kun kort komme innom. Alle lærerspørsmålene vil bli drøftet, spesielt elevenes evne sammenlignet med de andre i klassen, men lærerspørsmål elevenes motivasjon for å lykkes på skolen, elevenes arbeidsinnsats på skolen, elevenes interesse for å lære i timene vil drøftes under ett fordi motivasjon, interesse og arbeidsinnsats kan sees i sammenheng. Som avslutning og i de siste avsnittene før kapittel 7, konklusjon, oppsummeres samtlige funn og drøftinger.

5.2 Oppsummering av funn

Elevspørsmål:

1. Det er viktig for meg å lære noe på skolen
2. Jeg følger med når lærerne snakker
3. Jeg forstår det vi skal lære
4. Jeg liker å lese
5. Jeg er flink til å lese
6. Læreren sier at jeg er flink

Lærerspørsmål:

1. Elevenes evne sammenlignet med de andre i klassen
2. Elevenes motivasjon for å lykkes på skolen
3. Elevenes arbeidsinnsats på skolen
4. Elevenes interesse for å lære i timene

5.2.1 Det er viktig for meg å lære noe på skolen

Som vi ser ut fra tabell 5.1 ser vi at et flertall av både elever med dysleksi og elever uten vansker har svart glad-alternativet. Det ligger noe høyere for elever uten vansker, 93,7 % mens 88,2 % av elevene med dysleksi sier det samme. Det er et klart flertall av alle elevene som deltok i Speed som synes det er viktig å lære noe på skolen.

De har en forventning om at de skal lære noe mens de er på skolen, det er et godt utgangspunkt for læring. Elevene synes det er viktig å lære noe og det er et godt utgangspunkt for å skape læring. Hvis læreren klarer å fange interessen til elevene, er de med på å skape motivasjon for læring. Det blir en viktig oppgave for læreren å se hva som fenger elevene og spesielt hvilke metoder som er med på å fenge elevene med dysleksi?

Elevene kommer til skolen med lærelyst, med behov for å bli tatt på alvor, for å bli avholdt som den man er, med trang til å bli løftet og utfordret, med ønsker om å prøve krefter og bruke muskler. God undervisning viser omsorg for disse sider ved elevene – og for at ulike elever har ulike evner, behov og ulik motivasjon i ulike fag og faser (KUF, 1996, s. 31, Sjøbakken, 2012).

For å få en best mulig tilpassing må en ta hensyn til individet og man må se individet som en aktør i systemet. Hvis man klarer å gjøre det vil den tilpassede undervisningen bli optimal og eleven vil ha gode muligheter til å nå læringsmålet. Vi må se på hvilke muligheter vi har til å tilpasse, hvilke hjelpemidler vi har tilgjengelig.

Det er en fordel å se individet både i individperspektivet og systemperspektivet for å tilpasse undervisningen best mulig.

5.2.2 Jeg følger med når lærerene snakker

Det vi kan lese ut i fra tabell 5.1 er at når vi ser på svaralternativene sur og nøytral, ligger elevene med dysleksi noe høyere enn elevene uten vansker. Dette byttes om når vi kommer opp på glad, men det er ikke store forskjeller mellom gruppene. Ut i fra dette kan det sies at det er omtrent like mange av elevene med dysleksi og elevene uten vansker som følger med på det læreren har å si.

På småskoletrinnet kan det sies at det ikke er de store forskjellene mellom gruppene jeg har undersøkt, de følger cirka like godt eller like dårlig med på det læreren har å si. Det vil i praksis si at eleven har samme mulighet til å få med seg det læreren har å si. Men vi kan ikke si noe om de har like forutsetninger til å si at de følger med når læreren snakker. Vi vet heller ikke noe om de forstår det læreren snakker om, vi kan kun se at det kan se ut som om de følger med i tilnærmet samme grad.

5.2.3 Jeg forstår det vi skal lære

Som vi ser ut i fra tabell 5.1 er det flere av elevene med dysleksi som har krysset av for kategorien sur og nøytral, enn elever uten vansker. Når vi ser på kategorien glad ser vi at det nå har endret seg, og vi har flere av elevene uten vansker enn elever med dysleksi som har krysset.

Ut i fra tabellen og hvordan elevene har krysset av ser det ut som om det er flere av elevene med dysleksi som har problemer med å forstå det de skal lære, enn elevene uten vansker. Hva som er årsaken til dette kan vi ikke med sikkerhet vite. Men når vi vet at elevene med dysleksi sliter med språk og forståelsen av språk, kan dette være en medvirkende årsak til at elevene med dysleksi i større grad sliter med å forstå det de skal lære.

Hvis læreren viser eksempler ved hjelp av tekster bestående av ord som ikke gir mening for en dyslektiker, blir den kunnskapen som skal læres gjort utilgjengelig for de elevene som ikke klarer å få noen mening ut av teksten. Dyslektikere kan ha problemer med å skjønne enkelte begreper, de gir ingen mening. Eller det er begreper som læreren bruker i undervisningen, som elever ikke har lært eller blander sammen med begreper som har et ordbilde som minner om det begrepet som blir brukt, men meningsinnholdet av begrepet er veldig ulikt. I disse tilfellene kan elevene oppfatte undervisningen som lite meningsfylt.

I de tilfellene det er mulig, er det veldig nyttig for en dyslektiker å bli vist hva som menes ved at læreren praktisk viser.

5.2.4 Jeg liker å lese

Her er tallenes tale klare, og vi kan se til dels store forskjeller mellom elevene med dysleksi og elever uten vansker i tabell 5.1. Ser vi på kategorien sur er det ikke så stor forskjell, 6,7 % av eleven med dysleksi og 4,7 % av elevene uten vansker. Når vi ser på kategoriene nøytral

og glad er det store forskjeller i svarprosenten. Nøytral 40,3 % dyslektikere og 20,8 % elever uten vansker, det er om lag 20 prosentpoeng forskjell. Glad 52,9 % dyslektikere og 74,5 % elever uten vansker, her er det en forskjell på over 20 prosentpoeng.

Dette er meget interessant lesing for meg, det er tydelig at elevene med dysleksi ikke opplever lesing like positivt som det elevene uten vansker gjør. Det kan være mange grunner til at elever med dysleksi ikke liker å lese like godt som de elevene som ikke har noen vansker. Noe av grunnen kan være at vi mennesker ikke er veldig glad i å gjøre noe vi har vansker med. Det føles mer lystbetont å gjøre noe vi er gode til, som vi føler at vi mestrer uten å streve for mye.

Utdanningsdirektoratet skriver

- godt læringsmiljø
- lokalt arbeid med læreplaner
- en vurderingspraksis som fremmer læring og utvikling
- god kompetanse
- Forutsetninger som legger grunnlaget for at alle elever får tilpasset opplæring er
- universell utforming

(Udir, 2014)

For å oppleve økt læringsutbytte, er elevene avhengig av å være del av et læringsmiljø som tar hensyn til variasjoner i deres evner og forutsetninger. Dette inkluderer også elever som har vansker knyttet til språk, ferdigheter og atferd. Hvis barnet ser dårlig er dette en faktor som helt klart vil kunne være med på å påvirke lesingen til barnet. Det kan være greit å utelukke dette som en faktor som påvirker lesevansken (Høien & Lundberg, 2012). Har eleven nedsatt hørsel vil det kunne være med på å påvirke hvilket ordforråd eleven har og gjøre leselæringen vanskelig (Høien & Lundberg, 2012 og Lian & Ottem, 2007). Det vil selvfølgelig ha betydning for leselæringen hvordan det blir lagt opp. Hvis leselæringene er lagt opp til at det er en muntlig aktivitet, kan dette få et negativt utslag for elever med nedsatt hørsel, de får vansker med den fonologiske ordavkodingen fordi de ikke klare å høre forskjell på lydlike fonemer (Høien & Lundberg, 2012).

Selve diagnosen til de som har dysleksi sier noe om årsaken til at det kan være færre av elevene med dysleksi enn de elevene uten vansker som liker å lese. Jeg vil gjenta

definisjonen her. Dys= vansker, lexia= ord, det betyr enkelt sagt vansker med skrevne ord (Høien, 2012). Høien og Lundberg har en forenklet definisjon på hva dysleksi er, *Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet* (2012, s. 29).

Som vi ser ut ifra diagnosen er dysleksi noe som ikke vil forsvinne, men en tilstand som vil vedvare. Det blir av den grunn ekstra viktig å gjøre lesing til noe positivt for de elevene som har dysleksi. Vi vet at de må trene mer for å tilegne seg leseferdighet. Elevene med dysleksi blir veldig avhengig av at læreren som skal ha leseopplæring har gode kunnskaper om dysleksi og leseopplæring. Hvis læreren ikke har denne kunnskapen kan det ha negativ virkning på eleven med dysleksi og leseleden deres.

Det har blitt foretatt undersøkelser på leseferdigheter, og det viser seg at det er store forskjeller på dette området, og det er viser seg at det er læreren som er med på å gjøre en forskjell. Som vi ser sier Senter for leseforskning følgende:” finn forskjellar i lesedugleik mellom klassar og som dei berre kan forklare som lærareffekt (Tønnessen, 1993). I eit nyleg dokumentert prosjekt (LP-programmet, læringsmiljø og pedagogisk analyse) gjennomført i regi av Lillegården kompetansesenter, er resultatet det same”. (Udir, Haug & Backmann, 2007).

Den enkelte skole må bruke det handlingsrommet de har, her må sees på hvem av personalet som har mest kunnskap om tilpasset opplæring for elevene med dysleksi. Dette kan være med på å forebygge eventuelle vansker som kan komme senere i skolegangen, fordi elevene har “mistet” noe av kunnskapen på grunn av at den tilpassede undervisningen ikke var godt nok tilpasset dem og deres behov.

5.2.5 Jeg er flink til å lese

I tabell 5.1 ser vi at 7,6 % av elevene med dysleksi krysset av for sur, mens 1,8 % av elevene uten vansker havner her. Når vi ser på kategorien nøytral er det 36,1 % av eleven med dysleksi og 14,8 % av eleven uten vansker som havner her. I kategorien glad havner en større andel av eleven uten vansker, 83, 4 % og 56, 3 % av eleven med dysleksi, det er en forskjell på bortimot 30 prosentpoeng.

For å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker er det viktig at vi setter oss inn hva diagnosen til eleven innebærer. Når vi har gjort det, kan vi finne faglitteratur som

er med på hjelpe oss å tilpasse med undervisning slik at den har best mulig effekt og ikke undervise på måter som en tror og håper at skal ha effekt. Eleven er den som skal oppnå læring og læreren er den som skal være med å tilrettelegge undervisningen slik at eleven får mulighet til det.

Det er liten tvil om at elevene allerede i tidlig skolealder sitter med en følelse av at de ikke er så flinke til å lese som det deres medelever er eller som det er forventet av dem på det aldersnivået de befinner seg. Det er et stort fokus på lesing i dagens skole, og dette er en av grunnferdighetene. Når elevene sliter med dette vil det føre til et fokus rundt dette.

Elevene blir testet hvor de befinner seg i leseopplæringen i forhold til forventet aldersnivå, Leseutviklingsskjemaet, LUS. (Allard, et al. 2009). Når eleven ikke befinner seg i dette området blir det etter hvert satt i gang tiltak som skal være med på hjelpe eleven til å komme seg opp på forventet nivå. Noen ganger er det kun små grep som skal til for å få eleven over “kneika” slik at de knekker lesekoden. I andre tilfeller er det ikke nok, og andre tiltak må iverksettes for å finne ut av hvorfor eleven ikke mestrer lesing.

For å finne ut av hva som kan være årsaken til at en elev ikke befinner seg på forventet nivå ut ifra alder og evnenivå, settes det ofte i gang ulik testing av eleven. Når eleven gjennomgår disse testene, blir de testet i noe de allerede strever med, dette kan være med på å skape en negativ holdning til lesing. Eleven blir gjort oppmerksom på at den ikke er like flink til å lese som de andre i klassen. De blir gjort oppmerksomme på at de strever med noe som har veldig stort fokus i skolen. Når det blir fokus på noe en ikke mestrer kan lysten til å tilegne seg denne kunnskapen svekkes, men akkurat når det gjelder lesing og skriving vil det bare bli et økt fokus på at dette må det øves mer på. Lesing er en av grunnferdighetene i dagens skole (Udir, 2012). Det er derfor viktig å få kartlagt hva som er årsaken til lesevanskene, noen av de aktuelle testene for de elevene som kan ha dysleksi skriver jeg om i punkt 2.3.

Det er flere måter å øve seg på å lære å lese, og det kommer hele tiden nye tekniske hjelpemidler som kan være med på å gjøre leseopplæringene enklere for de som strever med dette. Ved å bruke nettbrett til begynneropplæringene sier Arne Krokan i Klassekampen 18. mars 2015 at “elevene i Bærum har lært fler bokstaver på kortere tid enn ved bruk av den tradisjonelle bokstavinnlæringen. Enkelte elever har lært opp til fem nye bokstaver i uka, noe som igjen er med på begynneropplæringa i lesing mulig på et tidligere tidspunkt enn når det kun gjøres på den tradisjonelle måten”. Det hevdes at ved å gi alle elevene et nettbrett,

kan dette være med på å gi et større læringsutbytte for den enkelte elev, enn når det settes inn flere pedagoger eller at klassestørrelsen reduseres. I artikkelen fokuseres det på at skolen må gjøre de tiltakene som virker og ikke fokusere på det som forskning viser at ikke virker. Det blir referert til Hattie og hans studie.

Det har kommet kritikk av denne artikkelen og fokuset forfatteren har, det sies at artikkelen vinkles på en slik måte at det sees bort i fra viktige årsakssammenhenger. Forskningene som forfatteren av artikkelen referer til kan ikke automatisk sammenlignes med det klassetrinnet det vises til i den norske skolen, dette er klasser på småskoletrinnet, mens de klassene det refereres til i Hatties forskning er klasser i den videregående skole og med fokus på et fag.

For å føle at vi er flinke til noe trenger vi bekreftelse fra andre, eller bekreftelse på den måten at vi klarer å løse oppgaven vi har fått. Elever er veldig opptatt av å ikke skille seg ut, og de ser ofte opp til de som er "flinke". Når de skjønner at andre mestrer lesingen bedre enn det de selv gjør, kan lesingen bli noe som framkaller negative følelser og kan være med på gi eleven et negativt selvbilde.

Det blir veldig viktig i leseopplæringen at eleven ikke føler at det blir faglige konfrontasjoner, alle faglige konfrontasjoner oppleves som truende i starten. Dette er med på å gjøre elever med dysleksi ekstra sårbare, og det blir ekstra viktig at den læreren som skal ha leseopplæringen med disse elevene har respekt for disse elevenes problemer (Frost, 1999).

Lærere som skal stå for leseopplæringene til elever med dysleksi bør ha en god situasjonsforståelse, slik at opplæringene blir lagt opp på en måte slik at de gradvis går fram slik at eleven og læreren befinner seg på samme situasjonsforståelse. Ved å bygge opp opplæringene trinn for trinn kan eleven i samarbeid med læreren kan få noe ut av denne opplæringen. Dette blir kalt den nærmeste utviklingssone (Frost, 1999).

Vygotskij hadde tanker om den nærmeste utviklingssone, det er den sonen hvor elevene selv kan løse oppgavene uten hjelp av andre. Her løser de oppgaver etter beste evne. Han introduserte begrepet den *proksimale utviklingssone* om det den enkelte kan greie i lag med en hjelper. Det er i denne sonen læring foregår (Vygotskij, 2001). Det er i denne sonen lærere arbeider med eleven. Det kan være en utfordring for læreren å klare å gi den hjelp og støtte som trengs for at eleven, ved å arbeide sammen med andre, etter hvert vil klare tilsvarende oppgaver på egenhånd. Det skal foreligge tankesamarbeid mellom elev og lærer.

Læreren skal ikke gi svar, men veilede, stille spørsmål og gi hint. Denne framgangsmåten kalles gjerne *scaffolding* på amerikansk eller *stillasbygging* på norsk (Lyngnes & Rismark, 2009). På denne måten bygges det et stillas eller et kognitivt reisverk ut i fra den aktuelle læringszone og inn i den proksimale læringszone. Begrepene er en videreutvikling av Vygotskijs teori. For meg kan det se ut som lærerne i denne undersøkelsen ikke har nok kunnskap om hvordan de sammen med eleven skal klare å bygge disse stillasene. Jeg kan ikke si med sikkerhet at dette er tilfelle, fordi jeg ikke har mulighet til å få snakket med noen av de lærerne som deltok i undersøkelsen. Men det kan være med å gjøre en forskjell når Vygotskijs tanker kommer til anvendelse i klasserommet hos de lærerne som har en bevissthet omkring den proksimale læringszone/utviklingszone og hvordan de kan være med på øke læringen til elevene.

5.2.6 Læreren sier jeg er flink

Dette er veldig positiv lesing tabell 5.1, det er ingen av elevene med dysleksi som har krysset av for sur, og kun 0,5 % av elevene uten vansker. Men det er et forholdsvis stort antall av elevene både av elevene med dysleksi og de uten vansker som svarer nøytralt. Det er godt å se at flertallet både av elevene med dysleksi, 75,6 % og elevene uten vansker, 82,5 %, krysser av for glad.

Når dette er sagt er 0,5 %, 0,5 % for mange elever uten vansker som har krysset av på kategorien sur. Det er trist å tenke på at det finnes elever i småskoletrinnet som aldri har hørt at læreren synes de er flinke til noe. Dette er noe som kan være med på å svekke motivasjonen for skolearbeidet og ønsket om å lære. Det hadde vært veldig interessant å finne ut av hvem disse elevene er og hvorfor de krysser av som de gjør. Det kan være at elevene har hatt en konflikt den dagen, eller at det er en rolig flink elev som bestandig gjør det den skal, og av den grunn kan bli glemt. Men på grunn av prosjektets informanter har rett på konfidensialitet, er det ikke mulighet for å finne ut hvorfor 0,5 % av elevene uten vansker krysser av for dette.

Ut i fra disse tallene er det liten tvil om at lærerne er flinke til å fortelle elevene sine at de synes de er flinke. Dette er noe som er med på å skape et positivt læringsmiljø. Det er mye lettere å tørre å prøve nye ting når en føler seg trygg. Det kan ha en medvirkende sammenheng om elevene strekker seg etter nye mål.

Når elevene svarer på dette spørsmålet kan vi ikke med sikkerhet vite hva han/hun tenker på at læreren mener at han/hun er flink til. Det kan være alt fra skolefaglige ting som lesing og skriving til å være flink til å sitte i ro. Gruppen jeg har konsentrert meg om er elever i 1. til 4. klasse, det kan være store forskjeller på hva de tenker på når de sier de er flinke. Det er stor forskjell på en 1. klassing og en 4. klassing, det skjer mye på disse årene.

Lærerens evne til å skape et godt forhold til eleven, kan være med på å øke kvaliteten på opplæringen (Frost, 1999). Det er viktig at læreren ser elevens sårbarhet og trang til å beskytte seg mot nederlag. For å gjøre elevene trygge i undervisningssituasjonen, er det viktig at eleven oppfatter at læreren anerkjenner det eleven kan og roser eleven for det eleven kan og er flink til (Frost, 1999).

Vi har alle et behov for å høre at vi er flinke.

5.2.7 Elevens evne sammenlignet med de andre i klassen

Tabell 5.2 viser at prosentandelen på svært lav til middels, finner vi en stor del av elevene med dysleksi, og kun 6,7 % forekommer på høy. Det som er oppsiktsvekkende er at ingen av elevene med dysleksi er vurdert til svært høy. Hos elevene uten vansker ser vi at de fleste hører til kategorien middels til svært høy.

Jeg må si jeg stusset litt første gang jeg så resultatet på svaralternativene på dette spørsmålet. Hvordan kan det ha seg at ingen av lærerne har vurdert noen av elevene med dysleksi til svært høy? Dette er elever som ikke har noen andre vansker, de har diagnosen dysleksi. Det er ingenting som tilsier at dette er en elevgruppe som ikke kan ha like gode evner som det elevene uten vansker har.

Hva er det som gjør at resultatet av spørreundersøkelsen framstår som den gjør? Er det slik at læreren sidestiller elevenes evner med deres lese- og skriveferdigheter? Her kan det for meg se ut som om vi har med fordommer å gjøre. Eller mangel på kunnskap om hva dysleksi er og hvordan dette kan påvirke elevene i deres skolehverdag. Det hadde vært veldig interessant å få intervjuet noen av de lærerne som har svart på spørreundersøkelsen, og få utdypet hva som kan være grunnen til at de svarer slik. Dessverre er det ingen mulighet til dette på grunn av anonymitet.

Sjøbakken skriver i sin doktoravhandling følgende, i St.meld.nr.31 (2007-2008) (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 61) om kvalitet i skolen forekommer begrepet individuell

opplæringsplan én gang, og da som en negasjon, knyttet opp mot de elevene som ikke kommer inn under nevnte § 5-1. Under ”Tidlig innsats” pkt. 4.1. i meldinga pekes det på at det mangler tilpassede tilbud til elever som har behov for ekstra støtte og oppfølging i en kortere eller lengre periode, men som ikke har behov for sakkyndig vurdering og spesialundervisning med individuell opplæringsplan (Sjøbakken, 2012)

En forutsetning for at elever med dysleksi skal kunne få vist frem sine kunnskaper, er at undervisningen tilrettelegges på en måte som er med på fremme og tydeliggjøre hva de innehar av kunnskap i forhold til de elevene som ikke har noen vansker.

Det er ikke alle lærerstudenter som blir undervist grundig nok om dysleksi, og de har ikke gode nok kunnskaper om hvordan de kan tilrettelegge undervisningen (Kolberg, 2014). Dermed kan det føre til at blir litt tilfeldig hvor godt det tilrettelegges for en elev med dysleksi. Har læreren gode kunnskaper på dette området er det en større sjanse for at elevene lykkes, og de vil fremstå som elever med gode evner. Har derimot læreren lite eller ingen kunnskap om hvordan undervisningen tilrettelegges for dyslektikere, vil det være vanskelig å få ut det potensialet som finnes hos eleven. Når elevene ikke får vist hva de har potensiale for å klare på grunn av at undervisningen ikke har blitt tilrettelagt ut fra deres forutsetninger, vil disse elevene tape på det, ikke bare i norsk, men i alle fag. Og det er ikke til hjelp når lærerne til disse elevene, allerede i småskolen, tenker at de ikke har svært gode evner. Når lærerne har denne holdningen kan dette være noe som ”smitter” over på elevene, slik at de tror at de ikke er like flinke som de elevene som ikke har vansker. Dette kan bli en selvoppfyllende profeti, noe som igjen kan være med på skape ”skoletapere” av elever som i utgangspunktet har gode evner, men de har diagnosen dysleksi og er avhengige av å få undervisningen tilpasset. Det kan nesten se ut som det er litt ”bingoskole”, har du en lærer som kan mye om dette kan eleven framstå som en ”skolevinner”, har du vært så uheldig at du har fått en lærer som ikke har den samme kunnskapen, ja da kan du risikere å ende opp i kategorien ”skoletapere” til tross for at evnene til eleven er de samme (Kolberg, 2014).

Når lærere ikke har nok kunnskap om hva dysleksi dreier seg om og hva vansken gjør seg utslag vil en kunne stå i fare for å tillegge eleven andre egenskaper eller mangel på egenskaper, som det kan se ut som at lærerne i denne undersøkelsen gjør. Når vi ser på resultatet av spørsmålet ”elevens evne sammenlignet med de andre i klassen”, er det ingen av elevene med dysleksi som har blitt krysset av for på svært høyt. En kan undre seg over om dette gjør seg utslag i undervisningene av disse elevene. Kan det være slik at lærerne

ikke har like store forventninger til elevene med dysleksi som til elevene uten vansker? Hvordan kan det i tilfelle gjøre utslag i undervisningen av disse elevene, legges den “lavere” enn undervisningen til elever uten vansker? Blir det litt som i Rosenthal og Jacobson Pygmalion-effekt? Lærene forventer at elever med dysleksi ikke har så gode evner som elevene uten vansker, og resultatet viser seg nettopp slik. Hvis holdningen til lærerne er slik at de forventer mindre av elever med dysleksi, vil disse elevene etter hvert også bli preget av denne holdningen, og vil kanskje yte mindre enn hvis det var høye forventninger til dem. Det har blitt en selvoppfyllende profeti.

I de senere årene har det vært et stort fokus på at undervisningen skal tilrettelegges slik at den enkelte skal få utbytte av den. Men hva kan en lærer gjøre for å tilpasse opplæringen for de elevene som har dysleksi? Kan det ha en sammenheng mellom det som skjer i klasserommet og det elevene presterer faglig? (Blikstad- Balas, Klette & Roe, 2015. s. 65-67).

Tilpasset opplæring er gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen. I § 1-3, fremgår det at “opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. (Opplæringslova, 1998). Ut i fra denne loven er den enkelte lærer forpliktet til å tilpasse undervisningen. Men det foreligger ingen føringer på hvilken måte undervisningene skal tilpasses på (Damsgaard, & Eftedal, 2015). Dette er noe som er med på å gjøre det vanskelig å vite hvordan det skal tilpasses for den enkelte, det hadde vært enklere hvis det konkret kunne vært vist til, slik gjør du når du skal tilpasse undervisningene for elevene med for eksempel dysleksi.

5.2.8 Elevene motivasjon til å lykkes på skolen, elevens arbeidsinnsats på skolen og elevens interesse for å lære i timene

Jeg velger å drøfte disse tre spørsmålene samlet fordi de er variasjon over samme tema og kan på den måte sees under ett. Når vi ser på hvordan læreren har krysset av på disse spørsmålene ser vi de samme tendensene.

I tabell 5.2 vises det at læreren har de fleste elevene med dysleksi i kategoriene svært lav til middels, mens elevene uten vansker havner de fleste fra middels til svært høy. Dette er urovekkende lesing fordi dette er en elevgruppe som kun har dysleksi og ingen tilleggsvansker, og av den grunn skulle ha like gode læreforutsetninger som de elevene som ikke har vansker. Er det fordommer som gjør at det blir slik, eller er det mangel på

kompetanse på hvordan en best mulig tilrettelegger for elever med dysleksi? Dette er noe jeg ikke kan si med sikkerhet, for det sier ikke undersøkelsen noe om, men det er noe som gjør meg litt undrende. Jeg kunne veldig gjerne hatt lyst til finne ut mer om akkurat dette, men på grunn av at alt er anonymisert i undersøkelsen lar dette seg ikke gjøre.

Læringen er det som må komme i fokus, og alle lærere må etterstrebe å få til en tilpasset opplæring for alle, og det må i enkelte tilfeller mer tilpassing til for å oppnå læringsmålet. Lærerne kan ikke velge å se bort i fra det faktum at det er de som kan være med på tilpasse undervisningen. Det er de som sitter inne med denne kompetansen.

Når man evaluerte R-97 ble det klart at noe måtte endres for å oppnå bedre resultater i den norske skolen (Nordahl, 2007). Det er viktig at lærerne har god kompetanse, og at de får mulighet til å øke sin kompetanse for å bli bedre på det de gjør (Werner, 2010).

Elevenes interesse, motivasjon og arbeidsinnsats i timen kan man tenke seg henger sammen med hva de skal lære eller hvordan lærestoffet presenteres. Hvis det er et tema som fenger vil interessen være tilstede, det vil sannsynligvis være med på å øke både arbeidsinnsatsen og motivasjonen for det som skal læres. Men i skolen vil det være temaer som ikke er så fengende, dette gjelder ikke bare for elever med dysleksi. Når dette er tilfelle er det veldig viktig at læreren har kompetansen til å legge frem lærestoffet på en måte som gjør det tilgjengelig for alle elevene. Dette vil kunne være med på øke interessen, motivasjonen og arbeidsinnsatsen hos elevene. Lærere med elever som har dysleksi må være veldig bevisst på hvordan lærestoffet legges frem, og de bør ha gode kunnskaper om hvordan elever med dysleksi oppnår best mulig læring. Hvis læreren ikke er bevisst på dette, eller mangler kunnskap på dette området, vil det kunne skape ringvirkninger. Elever med dysleksi viser mindre interesse for å lære, de har lavere motivasjon i skolearbeidet og kan få en dårligere arbeidsinnsats. Alle disse tingene henger sammen. Kanskje elevene føler at læreren har lavere forventninger til den enn de har til elever uten vansker, og at de av den grunn ikke jobber så godt som det de kunne ha gjort?

Utdanningsdirektoratet skriver følgende om hvordan tilpasset opplæring skal fungere:

Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon.

(Udir, 2014)

Opplæringslovens § 1- 3 sier opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærlingekandidaten (Udir, 2014). Kompetanse er et nøkkelord, skal den tilpassede undervisningen bli god, og gi gode resultater, må det pedagogiske personalet ha kunnskaper om hvordan det kan tilpasses for elever med dysleksi. De må kunne mer enn en metode, de må benytte seg av flere gode metoder, slik at det vil bli variasjon i undervisningen og de kan være med å motivere elevenes ønske om å ville lære mer og at de får en tro på at dette kan jeg klare (Dalhaug, 2007). I 2.6 Læringsmiljø gir jeg et eksempel på hvordan lærerne kan samarbeide rundt elev/elever, i dette tilfellet med dysleksi, for å sikre at man på best mulig måte får ivarettatt de behov eleven har. De kan begynne med å se på hva som er nåsituasjonen og hva som må endres. Deretter sette opp mål på det som skal læres, videre innhentes informasjon som analyseres og videre reflekteres over. Neste steg er å utvikle strategier og tiltak rundt eleven og til slutt kommer evalueringsfasen, har tiltakene hatt ønsket effekt eller kan man ikke se at tiltakene har hatt effekt? Undervisningen skal tilpasses og den skal ha like god kvalitet som det de øvrige elevene får (Engen, 2010). Ved å samarbeide rundt eleven, som er noe av utgangspunktet for LP- modellen, kan mange av aktørene rundt eleven komme med sine innspill, og de kan få nytte av hverandres kunnskap. Det er mange lærere som føler behov for å lære mer om dysleksi, som Anne Line Blystad(s.a.) skriver i artikkelen for dysleksi Norge.

Den tilpassede opplæringen skal gjøres med tanke på at det er et mål som skal nås, vi må ikke glemme at målene for undervisningen står i LK-06 (Haug, 2007). For at elever med dysleksi skal få mest mulig ut av skolegangen sin, er de avhengige av at de aktørene i systemet rundt dem samarbeider om å få tilpasset deres undervisning på en sånn måte at de får størst mulig læringsutbytte. De er og avhengige av at de som skal være med på tilpasse deres opplæring har en god kompetanse i det de gjør. Hvis dette har fungert skal eleven sitte igjen med mye kunnskap og motivasjon for å videre ville arbeide med fag.

For å få motiverte elever forutsettes det at det som skal læres gjøres tilgjengelig for elevene. Med tilgjengelig mener jeg at det faglige nivået ikke ligger for lavt og ikke for høyt i forhold til det elevene skal lære. Men det bør være på det nivået at noe av lærestoffet er kjent, men det må være slik at eleven kan ha mulighet til å strekke seg etter det nye lærestoffet. Måten lærestoffet legges frem på kan være av betydning for hvordan elevene motiveres for videre jobbing. Under punkt 2.5 i oppgaven sier jeg noe om at det er viktig at det blir kartlagt

hvilken læringsstrategi eleven benytter seg av for å lære. Når dette er kartlagt har læreren en bedre mulighet for å tilrettelegge undervisningen på en best mulig måte for eleven. Det er videre viktig å kartlegge hvilken lesestrategi eleven benytter seg av, derfor kan det være en fordel å bruke tid på å gjennomføre kartleggingsprøver for elever med dysleksi, slik at leseopplæringen blir lagt opp i forhold til elevens forutsetninger. Hvis læreren ikke har noen kunnskaper om dette eller bare benytter seg av en undervisningsmetode, kan det føre til at elevene blir umotiverte og at arbeidsinnsatsen blir lavere enn den kunne ha vært hvis de hadde følt motivasjon (Høien & Lundberg, 2012).

Jørgen Frost skriver om prinsipper for tilrettelegging av undervisning (Frost, 1999, s. 99). I skolen har vi hatt og til en viss har den dag i dag, tradisjon for deduktivt undervisningsprinsipp. Læreren gjennomgår og forteller om dagens mål, tanken har vært at kunnskap overføres på denne måten (Frost, 1999). Men vi vet at det er mange elever som kan miste fokuset hvis det blir for mye snakking før de selv får prøve å løse oppgavene. De kan bli sittende å dagdrømme om helt andre ting enn det de skal fokusere på.

Når det gjelder elever med dysleksi kan motivasjonen til den skolefaglige jobbingen være preget av at de nettopp sliter med lesing og skriving. Skolen har i stor grad oppgaver som fordrer at du kan lese for å kunne løse dem. Når utfordringene med oppgavene starter med at eleven ikke klarer å lese seg til informasjonen om hva oppgaven går ut på, kan motivasjonen for å prøve å løse oppgaven bli svekket. For å øke muligheten for å lykkes i skolen er alle elevene avhengige av å ha en lærer med god kompetanse på det området han/hun skal undervise. En dyktig fagperson ser mulighetene for å lære for alle, og at det er flere faktorer som kan være med på å få et godt læringsresultat. Det kommer an på hvordan fagstoffet presenteres, når på dagen det er, i hvilken sammenheng, temaet og hvilken gruppe elever som skal lære stoffet. Hvilke forventninger og forutsetninger har eleven til timen og tema, hvilke forventninger har læreren til den samme timen? Ved å ha for lave eller for høye forventninger kan det ønskede resultatet utebli.

6. Konklusjon

Jeg har benyttet meg av surveydata for å belyse min problemstilling og forskerspørsmål “I hvilken grad opplever elever med dysleksi, i småskolen, at de får tilpasset opplæring sammenlignet med elever uten vansker?”. “Hvilke forventninger har læreren til elever med dysleksi sammenlignet med elever uten vansker?” Jeg har brukt følgende elevspørsmål til å belyse min problemstilling: “Det er viktig for meg å lære noe på skolen”, “Jeg følger med når lærerne snakker”, “Jeg forstår det vi skal lære”, “Jeg liker å lese”, “Jeg er flink til å lese” og “Læreren sier jeg er flink”. Videre benyttet jeg meg av disse lærerspørsmålene: “Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassa”, “Elevens motivasjon for å lykkes på skolen”, “Elevens arbeidsinnsats på skolen” og “Elevens interesse for å lære på skolen”. Jeg har utført frekvensanalyse i SPSS-programmet, og funnet følgende:

Allerede i småskoletrinnet ser vi forskjeller på dyslektiske elever og elever uten vansker, når de svarer på spørsmålene som går på lesing. Dyslektikerne har i større grad svart “sur” på disse spørsmålene. Dette har nok sammenheng med diagnosen, men det vil i enda større grad være avgjørende hvordan leseopplæringen blir tilpasset for disse elevene. Slik de svarer kan det se ut som om elevene med dysleksi ikke får de tilpassingene som må til for å skape en positiv holdning til seg selv og lesing.

Det kan se ut som om skolen ikke klarer å tilpasse opplæringen tilstrekkelig for elever med dysleksi. Det kan være flere grunner til det, men ut i fra de spørsmålene læreren har svart på kan det se ut som det er mangel på kunnskap om denne diagnosen, ellers kan det være fordommer, mangel på hjelpemidler. Det som er foruroligende er at det kan se ut som om lærerne sidestiller dysleksi med mangel på evner, det var ingen av elevene med dysleksi som ble vurdert til svært høy. Her bør det nok skje en endring av holdning, kunnskap og fordommer i lærergruppen, slik at elever med dysleksi får den hjelpen de har behov for og krav på.

Det kan se ut som om det er en sammenheng mellom hvordan elevene med dysleksi opplever lesing og hvordan lærerne svarer på hvordan de vurderer elever med dysleksi i forhold til elever uten vansker. Mangel på kunnskap om diagnosen dysleksi, fordommer og muligens mangel på hjelpemidler kan nesten bli en selvoppfyllende profeti. Lærerne vurderer elever med dysleksi mer negativt enn elever uten vansker, det ser ut som de får det de tror om gruppen med dysleksi, når det gjelder lesing.

Til slutt vil jeg konkludere med at mine funn i høy grad er generaliserbare, dette fordi det er utført i samarbeid med Speed- prosjektet, og av den grunn inneholder et stort antall informanter fra ulike områder i Norge.

7. Litteraturliste

- Andreassen, R. (2006). *Kritisk søkelys på Dunn og Dunns læringsstilmodell*.
Spesialpedagogikk, 71(3), 25-32.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur (unntatt kapittel 2, til sammen ca. 350 s.)
- Allard, B., Rundqvist, M. & Sundblad, B (2009). *Den nye LUS boken*. Oversatt av Moen, S.
Cappelen akademiske
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning Forskningsrapport, 62). Lokalisert på
http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf (Kapittel 2 s. 19-58)
- Bele, I (red.) (2012), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademiske (kapittel 1, 2 og 10, ca 40 sider)
- Berg, G. D., & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring? Kompetanse for hva? (s. 5-15). I Berg, G.D. & Nes, K. (Red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*. Lokalisert på:
http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf
- Berg, G. D., & Nes, K. (2010). Tilpasset opplæring som støtte til læring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.). *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 11 -19). Vallset: Oplandske bokforl.
- Brinkmann, S. (2014, 7. April). Doing without data. *Qualitative Inquiry* 1-6.
<http://dx.doi.org/10.1177/1077800414530254>
- Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Roe, A. (20015). *Å koble elevprestasjoner med undervisning*. Bedre skole. (1). Side 65-67.

- Blystad, A. L. (s.a.). Enorm interesse for å lære om dysleksi. *Dysleksi Norge*. Lokalisert 3. mai 2015, på http://www.dysleksinorge.no/no/skjult/forside_artikkel_karusell/Enorm+interesse+for+%C3%A5+1%C3%A6re+om+dysleksi.b7C_wtfSZF.ips
- Clausen, T. H., & Eikemo, T. A. (Red.). (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS: en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige prosesser. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling* (s. 39-55). Lokalisert på http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2015). *Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis*. *Bedre skole* (1). 23-27.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Drammen: Zoom grafiske as Lokalisert på: <https://www.etikkom.no/globalassets/retningslinjer/NESH/retningslinjer/06>
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (Red.). (2004). *Læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget. (Innledning og kapittel 1, 2, 6, 9, 14, 24 og 45)
- Engen, T.O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en Faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.). *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51 -75). Vallset: Opplandske bokforlag.
- Elstad, E., & Turmo, A. (Red.). (2006). *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget. (Forord, kapittel 1 og 2, s. 11-66)
- Fasting, R. B. (2008). *IKT-basert læringsstøtte for elever med lese- og skrivevansker*. *Spesialpedagogikk*. (7), 61-75
- Fauchald, K. (2010). Læringsmiljø og pedagogiskanalyse. *Forebygging.no*. Lokalisert på <http://www.forebygging.no/en/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte->

program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/LP-modellen-Laringsmiljo-og-Pedagogisk-analyse-/Laringsmiljo-og-pedagogisk-analyse-LP-modellen/

Forskningsetiske komiteer (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>, 3s.

Fuglseth, K., & Skogen, K. (Red.). (2006). *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.

Frost, J. (2011). *Lesepraksis på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen(s. 9-211).

Gadamer, H. G. (2001). Estetikk og hermeneutikk. Språk og forståelse. Tekst og fortolkning. I Lægroid, S. og Skorgen, T. (red.) *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus. (s.115 – 197). 83 sider.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.s.71-85

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*, kapittel 5, s 151-183. Oslo: Gyldendal Akademiske

Haug, P. og Backmann, K. (2007): Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I Berg, G. D. og Nes, K. (red.): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 1-68.

Haug, P. (2009). Kvalitet i skulen og internasjonal påverknad. I L. Monsen (Red.), *Kvalitet i skolen: Forskning, erfaringer og utvikling* (s. 21-41). [Oslo]: Cappelen akademisk.

Haug, P. (2014). *Inclusive Education Symposium session nr 12*. Volda University College, Norway. Nera, Lillehammer. Lokalisert på: https://hil.conference-services.net/programme.asp?conferenceID=prog_list&session=28999

Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget. (kap. 1, kap 5, 52 sider)

Helland, T. (2014, 1. november). Et historisk overblikk på dysleksi. *Psykologisk.no*
Lokalisert på: <http://psykologisk.no/2014/11/et-historisk-overblikk-pa-dysleksi/>

- Holme, I., & Solvang, M. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.) s 13-20, 87-103, 117-137, til sammen ca. 43. Oslo: TANO. (Tilgjengelig elektronisk på www.bokhylla.no)
- Hopfenbeck, Therese Nerheim. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap. 1 s. 20-68.
- Høyen, T. (2012). Håndbok til LOGOS: *teoribasert diagnostisering av lesevaner*. Bryne: Logometrica
- Høyen, T., Lundberg, I. (2012): *Dysleksi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Høgskolen i Volda (2013). *SPEED- Prosjektet*. Lokalisert på: www.hivolda.no/speed
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Johannesen, A. (2003). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakte forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det forskningsintervju, kvalitative* Oslo: Gyldendal akademisk. Kapittel 6 – s. 115-136; kap. 7 s. 137-154; kap. 15 s. 246-269. (64 s.)
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 344-358. (Tilgjengelig på Idunn).
- Kolberg, Marit (2014, 6. oktober). Krever at alle lærerstudenter undervises i dysleksi. *NRK*. Lokalisert på: <http://www.nrk.no/norge/ikke-alle-laerere-laerer-om-dysleksi-1.11964199>
- Krokan, A. (2015) *Regjeringen satser på feil hest*. Lokaliser på <https://arne.k.wordpress.com/2015/03/18/regjeringen-satser-pa-feil-hest/>
- Krokan, A. (2015) Invester i det som virker. *Klassekampen* 18. mars
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (midlertidig utgave)*. Lokalisert på http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf (Oppdaterte læreplaner finnes på <http://www.udir.no/grep>)

-
- Lian, A. & Ottem, E. (2007). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. *Skolepsykologi*, 42(4), 3-12. (9 sider)
- Ligaarden, L. (2009). Skolen som lærende organisasjon - utopi eller mulighet?: Om skolelederens dilemmaer og utfordringer i spennet mellom "primus inter pares", "managerialiteten" og "den bevegelige mosaikken". I L. Monsen (Red.), *Kvalitet i skolen: Forskning, erfaringer og utvikling* (s. 76-95). [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Lindbäck, S. O. (2003). Dysleksi. *Elevsiden.no*. Lokalisert på <http://www.elevsiden.no/lesing/1098245729>
- Lund, T. (Red.)(2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lyngnes.K. & Rismark, M. (2009), s. 64. *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Midbøe, O. M. (2015, 19. mars) Slakter nettbrett-forslag i skolen: – Vet ingenting om effekten. *NRK*. Lokalisert på http://www.nrk.no/norge/slakter-nettbrett-forslag-i-skolen_-_vet-ingenting-om-effekten-1.12270112
- Myrhe, H. (2014).” *Alle barn har en gnist i seg. Alt vi trengerer å tenne den.*” – *IKT som hjelpemiddel for dyslektikere*. Høgskolen i Hedmark, avd. LUNA.
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (2014, 12. mai). Grunnskole: Lovverk og statlige føringer. *Naku.no*. Lokalisert på <http://naku.no/node/52>
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter: Et situasjons og systemorientert perspektiv på tilpasset opplæring (s. 55-69). I Berg, G.D. & Nes, K. (Red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*. Lokalisert på: http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget. (Kapittel 3-4)
- Nordahl, T. (2013). *Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i skolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.

- Nordenbo, S. E. (2011). Forskning i klasserumsledelse. *Kvan: Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 31(90), 17-31.
- Næss, A. (1975). Erkjennelse og vitenskapelig adferd. I R. Slagstad (Red.) *Positivisme, dialektikk, materialisme, den norske debatten om samfunnsvitenskapens teori*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Ottem, E. (2007). Begrepenes betydning for kognitiv og språklig utvikling: Data fra språk 6-16. *Skolepsykologi*, 42(4), 37-41. (5 sider)
- Ottem, E. (2011). Strukturert begrepsundervisning. *Psykologi i kommunen* (5), 3-8
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. Lokalisert på:
<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. 2. utgave, Oslo: Universitetsforlaget. S. 15- 192. (177 s.)
- Qvortrup, L. (2009). Læreren må bli best i det han skal være best. I *Bedre skole*, (3), 76-82.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1965). *Pygmalion in the Classroom* Lokalisert på:
<http://link.springer.com/article/10.1007/BF02322211#page-1>
- Sjøbakken, O. J. (2012). *Elevsamtalen som en jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv* (doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskaplige fakultet.
- Sjøberg, S. (2015). Keiserens nye nettbrett, *Klassekampen* 19. mars
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sunnevåg, A.-K. (2009). Kunnskap om implementering - en forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen? I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 145-158). Vallset: Oplandske bokforlag.

-
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2011). *Arbeidsprøven kartleggingsmateriell*. Lokalisert 14. mai 2015, på <http://www.statped.no/Laringsressurs/Fag/Sprak-og-tale/Arbeidsproven-kartleggingsmateriell/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2012). *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)*. Lokalisert 14. mai 2015, på <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/British-Picture-Vocabulary-Scale-BPVS/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2015). *Carlsten test*. Lokalisert 14. mai 2015 på <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/Carlsten-testen/>
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?*(Rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"). Vallset: Oplandske bokforlag og Norges forskningsråd.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Grunnleggende ferdigheter*. Lokalisert på, http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=n
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Hva er vurdering for læring?* Lokalisert på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Tidlig innsats, Veilederen Spesialundervisning* Lokalisert på <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/Forholdet-mellom-tilpasset-opplaring-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplanen*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Werner, S., & Håstein, H. (2010). Systematisk arbeid med tilpasset opplæring - kunnskap for praksisutvikling og lærerkvalifisering. I K. Nes & G. D. Berg (Red.), *Tilpasset opplæring: støtte til læring*(s. 157-177). [Vallset]: Oplandske bokforlag



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning

Vedlegg 1: Kontaktlærerskjema

Grunnskole

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Kryss av for om eleven er jente eller gutt

| | |
|-------|--|
| Jente | |
| Gutt | |

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

| | |
|---------|--|
| Ja | |
| Nei | |
| Usikker | |

Hvis ja på spørsmål om spesialundervisning:

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

| | | |
|---------------------------|-----------------|-----------------------|
| Ingen spesialundervisning | 1-4 timer i uka | Mer enn 4 timer i uka |
| | | |

Kryss av for om eleven har spesialundervisning i følgende fag:

| | |
|---------------------------|--|
| Matematikk | |
| Norsk | |
| Ett eller flere andre fag | |

Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven?

| | |
|--|--|
| Spesialpedagog | |
| Lærer (uten spesialpedagogisk utdanning) | |
| Assistent (uten lærerutdanning) | |

Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven?

| | |
|---------------------------------|--|
| I klassen | |
| I mindre gruppe utenfor klassen | |
| Alene utenfor klassen | |

Bruk av assistent

| | JA | NEI |
|--|----|-----|
| Har denne eleven med spesialundervisning assistent en eller flere timer pr uke | | |

Eleven får ikke spesialundervisning

| | JA | NEI |
|--|----|-----|
| Mener du denne eleven har behov for spesialundervisning uten å få det? | | |

Dersom du har svart ja ovenfor, hva tror du har vært årsakene til at eleven ikke fikk spesialundervisning?

| | Sett kryss |
|--|------------|
| Foresatte ønsket ikke at eleven skal ha spesialundervisning | |
| Vi var usikre og ville vente og se utviklinga an en tid. | |
| Saka gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen | |
| Etter sakkyndig vurdering ble spesialundervisning ikke tilrådd | |
| Andre årsaker | |

Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

| | |
|--|--|
| Hørselshemming | |
| Synsvansker | |
| ADHD – diagnose | |
| Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige | |
| Spesifikke lærevansker/fagvansker i norsk. Elever som har problemer i norsk men som ikke står tilbake evnemessig. | |
| Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk. Elever som har problemer i matematikk, men som ikke står tilbake evnemessig. | |
| Andre spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har faglige problemer, men som ikke står tilbake evnemessig. | |
| Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming. | |
| Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende. | |
| Ingen vansker eller diagnose. | |

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

| | |
|---|--|
| Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa) | |
| Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land | |
| Norskspråklig | |

Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

| | SOSIALE FERDIGHETER | Aldri/ sjelden | Av og til | Ofte | Svært ofte |
|----|--|---------------------------|----------------------|-------------|-----------------------|
| | <i>Tilpasning til skolens normer = .945</i> | | | | |
| 1 | Gjør skolearbeidet riktig | | | | |
| 2 | Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det | | | | |
| 3 | Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder | | | | |
| 4 | Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp | | | | |
| 5 | Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide | | | | |
| 6 | Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort | | | | |
| 7 | Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider | | | | |
| 8 | Rydder opp etter seg | | | | |
| 9 | Følger dine instruksjoner | | | | |
| | <i>Selvkontroll = .951</i> | | | | |
| 10 | Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever | | | | |
| 11 | Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever | | | | |
| 12 | Reagerer egnet på erting fra kamerater | | | | |
| 13 | Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter | | | | |
| 14 | Kan ta imot rimelig kritikk fra andre | | | | |
| 15 | Kan skifte aktivitet uten å protestere | | | | |
| 16 | Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 17 | Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne | | | | |
| 18 | Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater | | | | |
| | <i>Selvhevdelse = .905</i> | | | | |
| 19 | Tar initiativ til samtaler med medelever | | | | |
| 20 | Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen | | | | |
| 21 | Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker | | | | |
| 22 | Inngår kompromisser for å oppnå enighet | | | | |
| 23 | Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte | | | | |
| 24 | Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn | | | | |
| 25 | Inviterer andre til å delta i aktiviteter | | | | |
| 26 | Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn | | | | |
| | <i>Empati og rettferdighet = .863</i> | | | | |
| 27 | Er kritisk til regler som kan virke urettferdige | | | | |
| 28 | Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes | | | | |
| 29 | Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert | | | | |
| 30 | Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig | | | | |

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

| | | Svært høy | Høy | Mid-dels | Lav | Svært lav |
|---|---|-----------|-----|----------|-----|-----------|
| | Motivasjon og arbeidsinnsats = .916 | | | | | |
| 1 | Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er: | | | | | |
| 2 | Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er: | | | | | |
| 3 | Elevens arbeidsinnsats på skolen er: | | | | | |
| 4 | Elevens interesse for å lære i timene er: | | | | | |



ELEVENS SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse



| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|--|---|---|---|---|---|---|
| | Skolefaglige prestasjoner = .891 | | | | | | |
| 1 | Elevens skolefaglige prestasjoner i norsk er: | | | | | | |
| 2 | Elevens skolefaglige prestasjoner i matematikk er: | | | | | | |
| 3 | Elevens skolefaglige prestasjoner i engelsk er: | | | | | | |

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!



Hva jeg synes om å gå på skolen

| Nr | Utsagn |  | Nøytralt |  |
|----|--|--|----------|---|
| | <i>Trivsel i skolen</i> <i>REL: 0.623</i> | | | |
| 1 | Jeg liker meg på skolen | | | |
| 2 | Det er viktig for meg å lære noe på skolen | | | |
| 3 | Jeg liker meg godt i klassa | | | |
| 22 | Jeg liker matematikk på skolen | | | |
| 24 | Jeg liker å lese | | | |
| 25 | Jeg er flink til å lese | | | |

Hvordan jeg oppfører meg på skolen

| Nr | Utsagn |  | Nøytralt |  |
|----|--|--|----------|---|
| | <i>Atferd</i> <i>REL: 0,765</i> | | | |
| 10 | Jeg plager ikke/erter andre elever på skolen | | | |
| 11 | Jeg blir ikke sint når jeg er på skolen. | | | |



Lærerne

| Nr. | Utsagn |  | Nøytralt |  |
|-----|--|--|----------|---|
| | <i>Relasjon mellom lærer og elev</i> <i>REL: 0,713</i> | | | |
| 6 | Jeg sitter stille på plassen min | | | |
| 7 | Jeg følger med når lærerne snakker. | | | |
| 8 | Jeg har med meg det jeg trenger til timene | | | |
| 12 | Læreren liker meg. | | | |
| 13 | Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren. | | | |
| 14 | Læreren sier at jeg er flink | | | |
| 15 | Læreren bryr seg om hvordan jeg har det. | | | |
| 16 | Læreren sier at vi skal være venner i klassen. | | | |
| 23 | Jeg forstår det vi skal lære | | | |

Spørsmål 6,7,8 og 23 får en reliabilitetsverdi på 0,583

Spørsmål 12 – 16 får en reliabilitetsverdi på 0,646

Klassa og klassekameratene mine

| Nr. | Utsagn |  | Nøytralt |  |
|-----|---|--|----------|---|
| | Relasjoner mellom elever – sosialt miljø REL: 0,705 | | | |
| 4 | Jeg liker meg godt i friminuttene | | | |
| 5 | De andre elevene er ofte snille mot meg | | | |
| 9 | Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene. | | | |
| 17 | Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt. | | | |
| 18 | Elevene i klassa er gode venner. | | | |
| 19 | Klassekameratene mine liker meg. | | | |
| 20 | Jeg har blitt venner med mange i denne klassa. | | | |
| 21 | Jeg får hjelp av noen i klassen hvis det er noe jeg ikke skjønner eller får til | | | |