



Masteroppgave

Dysleksi og gjennomføring av videregående skole.
Hvilke forhold bidrar til at elever med dysleksi gjennomfører
videregående opplæring?

En kvalitativ studie av utfordringer og mestring i skoleløpet fram mot fullføring.

Av Hege Merete Dahl Sjurseth.

*Ingen lærer ber en elev uten bein løpe 60-meter.
Å mangle bein er et tydelig handikap.
Dysleksi er også et handikap,
men det er et handikap som ingen ser.*

Hilding Totland Persson, 17 år.
(Aftenposten, 16. september 2015).

HINN, Lillehammer
Høgskolen i Innlandet

Avdeling for pedagogikk

Masteroppgave i spesialpedagogikk

© Hege Merete Dahl Sjurseth

År 2017

Trykket av Allkopi Asker

SAMMENDRAG

Denne oppgaven presenterer en kvalitativ studie av hvilke opplevelser og erfaringer elever med dysleksi har fra grunnskoleopplæringen og fram mot fullføring av videregående skole. Målet har vært å peke på forhold som har vært til hjelp og som bidratt til elevenes fullføring av videregående opplæring ut fra deres perspektiv.

Metode:

Studiet har involvert tre individuelle intervjuer med anvendelse av en generell intervjuguide. Intervjuene ble analysert på bakgrunn av en temasentrert tilnærming, med basis i hermeneutiske og sosialkonstruksjonistiske perspektiver.

Resultater:

Informantene beskrev opplevelser med lærere som hadde varierende kunnskap og forståelse for dysleksi som lærevanske. Det var utfordrende når manglende mestring og frustrerte følelser ble tolket som latskap, dumhet eller atferdsvansker. I tillegg var det utfordrende å oppleve at de ble sammenliknet med andre.

Med oppdagelse og diagnostisering kom hjelpemidler som pc, lydbøker og lesetrening raskt på plass. Pc var et hjelpemiddel informantene satt stor pris på. Anvendelse av lytting som innlæringsmetode ble pekt på som svært viktig for faginnlæringen. Først ved bruk av lydbøker, deretter gjennom deltakelse i forelesningsbasert undervisning og muntlig gruppearbeid. I tillegg nevnes strategier for å lese minst mulig, som å lese overskrifter og sammendrag, samt studere bilder og bildetekst, som nyttig. Fag uten lesing ble trukket fram som viktig for trivsel fram mot fullføring. Deltagelse i kroppsøving, kunst- og håndverk, arbeidsutplassering og yrkesfagene på videregående, bidro til en opplevelse av frigjøring fra vansken.

Møter med lærere som viste forståelse har hatt stor betydning for gjennomføring av skolegangen. Felles for disse lærerne var at de gjennom sin væremåte viste at de brydde seg om eleven og tilpasset kravene til den enkelte. Spesielt ble miljøet på videregående skole trukket fram som bra på helhetlig tilrettelegging. Bruk av pc og mulighet for å svare muntlig på prøver var satt i system. Informantene opplevde også

relasjonene til lærere som mer positive på videregående enn på grunnskolen. En antakelse her er at informantene opplevde seg mer frigjort fra vansken i samspillet med lærerne på videregående skole. Vansken ble ikke lenger jobbet med gjennom lesetrening og spesialundervisning. Informantene deltok i undervisningen på lik linje med andre gjennom forelesninger og yrkesfag. Dette bidro til en opplevelse av økt respekt og likeverdighet i relasjon til lærere.

Drøfting:

Det kan være utfordrende å ha en lærevanske som dysleksi på skolen. Lærernes varierende kunnskap og tilpasninger, kombinert med informantenes opplevelser av manglende mestring, vurderes som en vesentlig årsak til dette.

Refleksjon rundt begrepet dominerende fortellinger fra narrativ teori synliggjør betydningen det har for et menneskes identitet å oppleve seg som mer enn en vanske. Mestringsopplevelse i forhold til verdier og normer i miljøet rundt har mye å si for i hvilken grad mennesker kan vurdere seg selv positivt. Meads teori om den generaliserte andre peker på relasjonenes betydning for selvfølelsen. I relasjonene blir gjentatte fortolkninger av andres reaksjoner til generaliseringer om seg selv og om andre. Opplevd emosjonell og instrumentell støtte fra lærer er eksempler på positive generaliseringer som styrker selvvurderingen.

Konklusjon:

I forskning på dysleksi og skolegang er som regel betydningen av tidlig oppdagelse, diagnostisering og lesetrening i fokus. Det vurderes som positivt for informantene i denne undersøkelsen at de har blitt oppdaget, fått diagnose og dermed tilrettelagt oppfølging. Informantene selv nevner imidlertid ikke lesetrening som et område de regner som god hjelp fram mot fullføring. Det å oppleve forståelse og tilpasning fra lærere er det aller viktigste. Deretter tilgang til pc og det å kunne bruke lytteevnen til faglig læring. Det å kunne gjøre mer og mer skolearbeid frigjort fra vansken, blant annet gjennom deltagelse i forelesninger og yrkesfag, trekkes fram som avgjørende for trivsel og fullføring.

FORORD

Det å skrive denne masteroppgaven har vært et lærerikt prosjekt jeg ikke ville vært foruten. Jeg har lært mye om dysleksi, og om hvordan det er å være elev med dysleksi på skolen. Denne kunnskapen tar jeg med videre i arbeidslivet.

Likeledes er jeg ydmyk over all den kunnskapen om dysleksi som allerede finnes, og jeg føler meg stolt over å kunne komme med et lite bidrag til denne kunnskapen.

Samtidig er det godt å bli ferdig og kunne fokusere mer på familie, jobb og fritidsaktiviteter igjen.

Det er flere mennesker som har vært viktige i denne prosessen. Først vil jeg takke informantene: Tusen takk for at dere tok dere tid til å delta på intervju og dele deres opplevelser. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave om dette viktige området.

Deretter vil jeg takke min veileder, Åge Svarstad, ved Ringerike PPT. Tusen takk for tro på prosjektet, gode tilbakemeldinger, faglige diskusjoner og oppmuntrende ord.

Til sist: Tusen takk til min ektemann, Christian, og til min mamma, Turid, for støtte og gjennomlesing. Ikke minst takk til barna mine, Stine og Synne, for stoltheten over at mammaen deres skulle skrive en oppgave på over 80 sider.

Mai, 2017.

Hege Merete Dahl Sjurseth.

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Dysleksi og skolegang	1
1.2 Fullføring og leseferdighet som politiske satsningsområder	3
1.3 Oppgavens problemstilling	5
1.4 Bakgrunn for oppgaven	5
1.5 Hensikt med studien	7
1.6 Avgrensning av oppgaven	8
1.7 Oppgavens oppbygning	8
2.0 KUNNSKAPSSGRUNNLAG	9
2.1 Dysleksi som forskningsfelt	9
2.2 Ulike innfallvinkler til forskningen	9
2.3 Kort historisk tilbakeblikk	11
2.4 Hva er dysleksi?	13
2.4.1 Dysleksi som fonologisk vanske	14
2.4.2 Benevningshastighet	15
2.4.3 Generelt evnenivå	16
2.4.4 Arbeidsminne	17
2.4.5 Diagnostisering av dysleksi	17
2.4.6 Indikasjoner for pedagogisk intervensjon	19
2.4.7 Hvorfor definere og diagnostisere?	19
2.5 Hva er lesing?	20
2.5.1 Teori om vanlig og forsinket leseutvikling	21
2.6 Dysleksi og tilleggsvansker	22
2.6.1 Atferdsvansker og emosjonelle vansker	22
2.6.2 Komorbiditet	24
2.7 Ulike perspektiver på lærevansker	25
2.8 Dysleksi og pedagogisk tilrettelegging	26
2.9 Tidlig oppdagelse og diagnostisering	26
2.10 Undervisningsprinsipper og metode	28
2.10.1 Systematisk og eksplisitt undervisning i fonologisk bevissthet	28
2.10.2 Metoder for å bedre leseflyt	29
2.10.3 Opplæring i leseforståelsesstrategier	30
2.10.4 Helhetslesing	31
2.11 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	32
2.12 En dysleksivennlig skole	33
2.13 Ivaretagelse av selvfølelse som bærebjelke i undervisningen	35
2.14 Et kritisk blikk på dysleksiforskningen	36

3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	38
3.1 Lærer-elev relasjonen	38
3.1.1 Emosjonell og instrumentell støtte	39
3.1.2 Sårbarhet og etikk	40
3.3 Skolens målstruktur	42
3.4 Relasjonenes betydning for selvoppfatning og identitet	42
3.4.1 Den generaliserte andre som speil for selvoppfatningen	43
3.4.2 Dominerende historier som identitetsskaper	45
3.4.3 Sosialkonstruksjonisme	47
3.5 Oppsummering teoretiske perspektiver	48
4.0 METODISKE VALG OG AVKLARINGER	49
4.1 Kvalitativt intervju	49
4.2 Det individuelle intervjuet	50
4.3 Vitenskapsfilosofisk grunnsyn	51
4.4 Rekruttering av informanter	53
4.5 Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer	54
4.6 Egen rolle i intervjuene	55
4.7 Analyse og tolkning	57
4.8 Kritiske perspektiver	58
5.0 RESULTATER	60
5.1 Begynneropplæringen	61
5.2 Å få diagnosen dysleksi	62
5.3 Tilrettelegging etter diagnose	63
5.4 Med dysleksi på ungdomsskolen	64
5.4.1 Lesetrening	64
5.4.2 Lydbøker	65
5.4.3 Annen tilrettelegging	65
5.4.4 Yrkes- og utdanningsrådgivning	66
5.5 Med dysleksi på videregående skole	66
5.5.1 Lytting som innlæringsmetode	67
5.5.2 Arbeidsinnsats	67
5.5.3 Lese- og læringsstrategier	68
5.6 Generelle utfordringer i skoleøpet	68
5.6.1 Å bli sammenliknet med andre	68
5.6.2 Relasjoner til lærere	69
5.6.3 Å motta spesialundervisning	71
5.6.4 Faglig læring	71

5.7	Beskrivelser av god hjelp	72
5.7.1	Forståelse og tilpasning	72
5.7.2	Hjelpemidler	73
5.7.3	Fag uten lesing	74
5.7.4	Effektivisering av lese- og læringsstrategier	74
5.8	Oppsummering	75
5.9	Hovedfunn	76
6.0	DRØFTING	77
<hr/>		
6.1	Drøfting av hvilke erfaringer og opplevelser elever med dysleksi har fra sin skolegang	77
6.1.1	Innvirkning på følelser og atferd	77
6.1.2	Manglende forståelse fra lærere	79
6.1.3	Oppdagelse og diagnostisering	80
6.1.4	Leseopplæring og annen tilrettelegging	83
6.1.5	Tilpasset opplæring og spesialundervisning	86
6.1.6	Informantenes opplevelser og erfaringer i et samfunns-kritisk perspektiv	90
6.2	Drøfting av hva elever med dysleksi beskriver som god hjelp fram mot fullføring av videregående opplæring	94
6.2.1	Lærere som ga rom for positiv selvvurdering	94
6.2.2	Muligheter til å oppleve seg selv som mer enn vansken	97
6.2.3	Frigjøring fra vansken	98
6.2.4	Å identifisere seg med samfunnets normer og verdier	103
7.0	KONKLUSJON	107
<hr/>		
7.1	Oppgavens begrensning og videre forskning	110
	Litteraturliste	113
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv.	
	Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD.	
	Vedlegg 3: Intervjuguide.	

1.0 INNLEDNING.

1.1 Dysleksi og skolegang.

Denne masteroppgaven handler om å gjennomføre skolegang i Norge med dysleksi. Undersøkelser både i Norge og internasjonalt viser at ca. 20 % av elevene i skolen strever med å lese og skrive. Av disse har 3 til 5 % dysleksi (Statlig pedagogisk tjeneste [Statped], 2017). Lesevansker som ikke skyldes dysleksi kan handle om mangelfull opplæring, reduserte evner, emosjonelle vansker, fysiologiske hindringer, eller det å ha et annet morsmål enn norsk (Høien, 2014). I denne oppgaven er det lesevansker grunnet dysleksi det handler om. Gjennomføring er å fullføre og bestå videregående opplæring (Utdanningsspeilet, 2013). Begrepene gjennomføring og fullføring vil bli brukt om hverandre videre i oppgaven.

Dysleksi kan kort forklart sies å være en lese- og skrivevanske som innebærer å ha vansker med å avkode ord (Statped, 2017). Tidligere ble termen ordblindhet brukt. Romanen "Jonas", skrevet av Jens Bjørnebo (1955), har kanskje bidratt til å gjøre dette begrepet allment kjent her i landet. Med bokas skildring av ordblinde Jonas sitt brutale møte med det norske skolesystemet på 50-tallet, ble dysleksi og skolegang satt på kartet.

I dag brukes dysleksibegrepet gjerne synonymt med betegnelsen "spesifikke lese- og skrivevansker." Dysleksi er en vanske som regnes som spesifikk i motsetning til vansker man definerer som sammensatte. Når flere vansker opptrer i kombinasjon og hindrer læring og utvikling snakker man om sammensatte lærevansker (Statped, 2017). Har man dysleksi handler den spesifikke vansken om utfordringer knyttet til utvikling av lese- og skriveferdigheter. Noen ganger opptrer dysleksi som del av en sammensatt vanske (Klinkenberg, in press; Snowling, 2000; Statped, 2017).

Forskning indikerer at lave leseferdigheter bidrar til høye frafallstall i videregående opplæring (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014). Forskningsprosjektet "Suicidality, School Dropout and Reading Problems Among Adolescents" (Daniel, Walch, Goldston, Arnold, Reboussin & Wood, 2006) konkluderte med at ungdom med lesevansker,

uavhengig av sosialdemografiske og psykiatriske variabler, hadde større risiko for å avbryte skolegang enn ungdom med normal leseferdighet.

Lesevansker kan som sagt skyldes andre forhold enn dysleksi. Selv om forskning peker på at lave leseferdigheter indikerer frafall, er det ikke gjort undersøkelser på om dysleksi i seg selv er en framtrødende årsak til frafall (Helland, 2012). I Stortingsmelding 44, Utdanningslinja (2008-2009, s. 21), fremkommer det at ungdommer oppgir skoletrøtthet, psykososiale vansker eller for vanskelig fagstoff som årsaker til at de sluttet på videregående. I undersøkelsen "Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar?" rettes søkelyset mot hva som kan skjule seg bak kategorier som manglende motivasjon eller faglige vansker som ofte dukker opp i forskning rundt frafall (Markussen og Seland, 2012). Forskerne antyder at det bak slike kategorier kan skjule seg komplekse problemstillinger, som blant annet kan handle om manglende diagnostisering og oppfølging av ulike lærevansker. Det er nærliggende å tro at dyslektiske vansker kan finnes bak noen av disse kategoriene. Det er videre kjent at voksne dyslektikere i Norge har gått til rettsak mot sin kommune grunnet mangelfull opplæring i grunnskolen. Det går igjen at disse ikke mestret videregående opplæring (Helland, 2012).

Noen undersøkelser av lese- og skriveferdigheter konkluderer med at dysleksi utgjør en sårbarhet i forhold til utdanning og det å fungere i samfunnet for øvrig. Eksempelvis viste en undersøkelse av innsatte i norske fengsler at 28% har dysleksi diagnose, og ennå flere lese- og skrivevansker (Helland 2012, s. 156). Dette betyr ikke at dysleksi forårsaker kriminalitet, men at dysleksi kan forsterke tendensen til aggressiv oppførsel. Dette kan knyttes til undersøkelser som viser at barn med lesevansker har forhøyet risiko for følelses- og atferdsmessige problemer på skolen (Manger, Asbjørnsen & Munkvold, 2008).

Atferdsvansker som aggresjon og regelbrytende atferd beskrives som mer kjente tilleggsvansker i forbindelse med alvorlig dysleksi enn internaliserte vansker som angst, depresjon og somatiske plager (Dahle, Knivsberg & Andreassen, 2010). Ofte får de atferdsmessige vanskene oppmerksomheten på skolen, noe som kan medføre at de underliggende lese- og skrive vanskene og den emosjonelle frustrasjonen som kan

følge med tilsløres (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014). Mange dyslektiker oppfatter lav selvtillit og vonde minner fra skolegangen som et større problem enn de faktiske lese- og skrivevanskene. (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 20).

Selv om dysleksi oftest blir definert som en spesifikk vanske kan denne lærevansken gi virkninger på flere av livets områder. Forskning viser at en mangelfull mestring av lese- og skriveferdigheter kan føre til ulike emosjonelle og atferdsmessige utfordringer som kan gjøre det vanskelig å trives på skolen og fullføre opplæringen. Dysleksi og dens virkninger på skolegang og fullføring er således et viktig område for skolen og samfunnet å rette oppmerksomheten mot.

1.2 Fullføring og leseferdighet som politiske satsningsområder.

Fullføring eller gjennomføring av videregående skole anses som en vesentlig verdi i vårt samfunn. Gjennomføring av videregående opplæring vil si at en elev ender opp med et vitnemål, et fagbrev eller et svennebrev i løpet av et visst tidsspenn (Utdanningsspeilet, 2013). I statistikken er normert tid definert som inntil fem år for studieforberedende utdanningsprogrammer og inntil seks år for yrkesfaglige programmer. Alle fag må være bestått for at et vitnemål skal være fullverdig.

Det er en uttalt politisk målsetting å sikre at så mange som mulig fullfører videregående skole. Oppmerksomheten rundt fullføring kan sees i sammenheng med målet om å oppfylle ungdommers juridiske rett til videregående opplæring etter reform-94 (Tangen, 2012, s. 647). En annen årsak er at videregående opplæring regnes som selve inngangsporten til videre utdanning og framtidig yrkesliv. Det å mangle vitnemål fra videregående opplæring reduserer mulighetene til videre studier eller jobb, og øker sjansen for uføretrygd og et voksenliv utenfor arbeidslivet (Hernes, 2010). I tillegg til å øke sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet for den enkelte, innebærer manglende fullføring også enorme samfunnsmessige kostnader (Hernes, 2010). Følgelig har det å fullføre videregående skole blitt et viktig oppdrag for samfunnet så vel som for den enkelte.

Gjennomføring av videregående opplæring handler om mer enn årene på videregående skole. For å komme så langt må elevene først fullføre og bestå hvert

trinn i opplæringen, altså barne- og ungdomsskolen. Skoleprestasjoner på tidligere trinn anses å være den beste pekepinnen på hvordan man gjør det senere i utdanningsløpet (Utdanningsspeilet, 2013). Det er en klar sammenheng mellom antall grunnskolepoeng og andelen som fullfører og består videregående opplæring. Oppfølgingen på barne- og ungdomsskolen henger derfor nøye sammen med gjennomføring av videregående skole.

I utdanningsløpet er utvikling av lese- og skriveferdigheter en grunnleggende målsetting. Dette henger sammen med samfunnet vi lever i. Et demokratisk samfunn har som en viktig forutsetning at folk blir informert, at de lar seg informere og at de kan gi uttrykk for sine meninger. Videre blir det ansett som viktig at befolkningen kan hevde seg i et samfunn med økt globalisering og konkurranse. Her står lese- og skriveferdigheter sentralt (Gabrielsen, 2008, s. 146).

Den politiske oppmerksomheten på lese- og skriveferdigheter i vår del av verden skyldes en bekymring for at de siste årenes dramatiske økning i skriftlig informasjon er i ferd med å skape klasseskiller i befolkningen. Denne bekymringen handler om at samfunnets lesekrav har økt raskere enn leseferdigheten i deler av voksenbefolkningen. I Norge befinner eksempelvis hver tredje person i alderen 16-65 års seg på de to laveste nivåene i funksjonelle leseferdigheter ut fra OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) sine kriterier (Gabrielsen, 2008, s. 147). Det må nevnes at de som blir ansett som svake lesere i disse undersøkelsene er langt flere enn mennesker med dysleksidiagnose. Resultatene kan likevel illustrere de høye kravene til skriftspråklige ferdigheter som skolens elever måles opp mot i dagens samfunn.

Den samfunnsmessige betydningen av skriftspråklige ferdigheter har gjort lese- og skriveopplæringen til et prioritert utdanningspolitisk satsningsområde. I Læreplan for Kunnskapsløftet ([LK06], 2006), er lesing og skriving sammen med muntlige ferdigheter, regning og digital kompetanse regnet som de fem grunnleggende ferdigheter. Ferdigheter i lesing og skriving er sterkt vektlagt i alle fag i dagens skole. Den politiske satsningen på skriftspråklige ferdigheter viste seg nylig i regjeringens strategi "Språkløyper-Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019" (Universitetet i Stavanger [UiS], 2017; Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017). Denne

strategien stadfester en uttalt politisk målsetting om at alle barn og unge skal få mulighet til å utvikle gode språk-, lese- og skriveferdigheter, slik at de lykkes i utdanning, arbeids- og samfunnsniv. Strategien er utformet som en tiltakspakke som tilbys barnehager og skoler i form av digitale kompetansepakker og introduksjonssamlinger. Strategien har som mål å styrke lærernes kompetanse til raskt å identifisere elever med lese og skrivevansker, samt følge opp med effektive tiltak.

Det er liten tvil om at skriftspråkkulturen står sterkt i dagens samfunn, og at skriftspråklige ferdigheter utgjør en nøkkelfunksjon i både arbeid og utdanning (Sætre, 2009). I en slik kontekst er det av stor betydning å rette oppmerksomheten mot elever som strever med dette grunnleggende området.

1.3 Oppgavens problemstilling.

Denne oppgaven interesserer seg for alle stegene i opplæringen fra barneskole til ungdomsskole og fram mot fullføring av videregående opplæring. Oppgavens hovedinteresse er hvilke opplevelser og erfaringer elever med dysleksi har hatt gjennom sine skoleløp og spesielt hva de opplever har vært til hjelp for dem fram mot fullføring. Kunnskap om utfordringer dysleksi kan føre med seg relatert til skolegang, og interessen for hva som har vært til hjelp for elever som har fullført videregående skole, har ledet til problemstillingen:

”Hvilke forhold bidrar til at elever med dysleksi gjennomfører videregående skole”?

Denne problemstillingen vil bli belyst ut fra spørsmål som omhandler hvilke opplevelser og erfaringer elever som har fullført videregående skole med dysleksi har fra sitt skoleløp, og hva de beskriver som god hjelp i forhold til sin vanske fram mot fullføring.

1.4 Bakgrunn for oppgaven.

Som skissert er gjennomføring av videregående opplæring og utvikling av skriftspråklige ferdigheter sentrale politiske målsettinger i dagens samfunn. Skriftspråket har høy anseelse i vår tid og det å beherske denne ferdigheten er svært

viktig for mestringsopplevelse, kunnskapstilegnelse og deltakelse i skole- og samfunnsliv. Elever med dysleksi har behov for spesiell tilrettelegging i skolen, både for å bedre leseferdigheten og for å hindre at lesevanskene går ut over læring, motivasjon og selvfølelse (Statped, 2017). Det er en kjent problemstilling at elever med dysleksi trenger ekstra oppfølging. Samtidig kan man si at det å kunne lære å lese og skrive blir tatt for gitt i praksisfeltet - det er noe alle barn lærer gjennom grunnopplæringen. Når dette ikke skjer som forventet kan det ikke bare bli et stort nederlag for dem det gjelder, men også en kilde til frustrasjon for omgivelsene – også for skolen. Hvordan skal man fange opp og følge opp disse elevene?

Fra såvel yrkeslivet som privat har jeg hørt lærere fortelle at de ikke opplever å ha nok kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge og følge opp elever med dysleksi. Det finnes også eksempler på foreldre som fortviler over at skolen ikke tar barnas lesevaner alvorlig og ikke tilbyr den oppfølgingen de føler barnet sitt trenger (Johnson, 2008). Ikke sjelden oppdages dysleksi sent, fra slutten av grunnskolen og i mange tilfeller i årene på videregående skole, med det resultatet at mange elever har mistet verdifull hjelp tidlig i utdanningsløpet. Dette er noe som kan oppleves som et paradoks i et utdanningssystem som helt fra barnehagen og oppover i skolen har et sterkt fokus på nettopp språk, lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter.

På bakgrunn av disse perspektivene kan man si at det i forskningsmiljøene eksisterer en sterk erkjennelse av at elever med dysleksi trenger ekstra tilrettelegging og oppfølging (Statped, 2017). Samtidig peker prosjektet "Språkløyper" (UiS, 2017; Udir, 2017) på at av dagens skolesystem, praksisfeltet, trenger økt kompetanse for oppdagelse og tilrettelegging for disse elevene. Dette styrker betydningen av å rette søkelyset mot hva elever med dysleksi som har fullført videregående skole beskriver som utfordringer og hjelp på sin vei fram mot fullføring.

Det finnes mange elever med dysleksi som fullfører videregående skole og lykkes godt senere i utdannings- og samfunnsliv (Helland, 2012). Dette er da også denne oppgavens interesse: Hvilke forhold bidrar til at elever med dysleksi gjennomfører videregående skole?

1.5 Hensikten med studien.

Relevansen for dette prosjektet kan sies å være forankret i diskursen om å komme samfunnet og praksisfeltet til gode, slik at skolen som samfunnsinstitusjon og lærere og andre kan få flere bidrag til sin kunnskap om hvordan de kan hjelpe elever med dysleksi gjennom sin skolegang. Det å ha kunnskap om hvordan elever med dysleksi skal få den helhetlige oppfølgingen de trenger for å fullføre videregående skole, som igjen er "inngangsbilletten" til videre utdanning, er en svært viktig oppgave for skolen og lærere. Det er også viktig kunnskap for yrkesgrupper som skal gi råd til skolen og lærere, slik som for eksempel Pedagogisk Psykologisk Tjeneste [PPT]. Det at det ser ut til at det eksisterer et gap mellom den forskningsbaserte kunnskapen og den kunnskapen som har nådd praksisfeltet kan sies å styrke betydningen av dette prosjektet. Dette gapet kan beskrives ut fra lærereres egne opplevelser av manglende kunnskap om dysleksi, så vel som ut fra studier som viser til elevers og forestattes opplevelse av manglende oppfølging på skolen. I denne sammenheng er det elevenes stemmer som er i fokus.

Forskningen kan således sees på i retning av en demokratiseringsdiskurs (Bregnballe & Øverlid, 2011). Dette er en diskurs innen forskning som vektlegger at marginaliserte gruppers stemmer blir "hørt", samt at deres erfaringer blir anerkjent som viktig og gyldig kunnskap i samfunnet. Det å anerkjenne erfaringsbasert kunnskap som gyldig kunnskap strekker seg tilbake til Aristoteles og hans tanker om techne, episteme og fronesis – kunnen, viten og klokskap i praksis (Nordby, 2008; Thomassen, 2006).

Jeg kunne selvsagt valgt en tilnærming der jeg undersøkte hvordan lærere jobber med og tilrettelegger for elever med dysleksi, om hva de opplever som utfordringer og suksessfaktorer. Undersøkelsen kunne fokusert på foreldre til elever med dysleksi, om deres erfaringer med oppfølging av deres barn på skolen. Min primære interesse i denne sammenheng er imidlertid å få tak i elevenes stemmer. Undersøkelsen søker å gi anerkjennelse til den erfaringsbaserte kunnskap de sitter inne med. Forhåpentlig kan dette hjelpe pedagoger til bedre tilrettelegging, slik at kunnskapen kommer flere elever til gode.

1.6 Avgrensninger av oppgaven.

Da dette ikke er en oppgave med en biologisk orientert tilnærming til dysleksi vil jeg ikke gå inn i biologiske og nevrologiske forhold som hjerneforskning, genetikk, arv eller nevrologi, selv om dette er et svært spennende og viktig område for å forstå dysleksiens årsaker.

Det er videre enighet om at talespråket har stor betydning for utvikling av lese- og skriveferdighet (Godøy & Monsrud, 2011, s. 8). Språkvansker varierer i grad og uttryksform, og vil kunne virke negativt inn på lese- og skriveutviklingen. Dette er et stort og viktig felt som ikke kommer til bli beskrevet her, da det faller utenfor rammen av denne oppgaven.

En viktig del av elevgruppen i dagens skole er minoritetsspråklige eller flerspråklige elever. Noen av disse har dysleksi. Det kan imidlertid være vanskelig å avdekke om disse elevene har dysleksi, eller om lese- og skrivevanskene skyldes begrensede kunnskaper og ferdigheter på andrespråket (Høien, 2014, s. 88). Dysleksi blant minoritetsspråklige elever vil ikke bli behandlet videre i denne oppgaven, selv om mange av områdene som beskrives også gjelder disse elevene.

Av plassmessige hensyn vil jeg videre fokusere på dysleksi og leseutvikling selv om man i pedagogisk arbeid med elever med dysleksi også bør gi skriveprosessen en betydelig plass (Høien, 2014, s. 150).

1.7 Oppgavens oppbygning.

Videre i oppgaven vil jeg først se på dysleksi som forskningsfelt og kort skissere et historisk tilbakeblikk. Deretter vil jeg utdype dysleksibegrepet, før jeg beskriver hva forskning sier er god pedagogisk intervensjon i møte med elever med dysleksi. Resten av oppgaven blir viet til gjennomgang og drøfting av annen teori, metode og resultater av undersøkelsen, før jeg ender opp med en konklusjon på oppgavens problemstilling.

2.0 KUNNSKAPSGRUNNLAG.

Hva har forskning på dysleksi vært opptatt av siden tilstanden ble oppdaget? Hva sier forskning er god intervensjon i oppfølgingen av elever med dysleksi? I dette kapitlet vil jeg i korte trekk se på hva forskningen har fokusert på fra dens spede start og fram til i dag. I tillegg til å presentere det som ansees som viktige tiltaksområder, vil jeg skissere noen perspektiver på hva dysleksi er, på hva lesing er og på normal og avvikende leseutvikling. Til slutt vil jeg peke på noen vanlige tilleggsvansker til tilstanden, ulike syn på lærevansker, samt noe om tilpasset opplæring og spesialundervisning.

2.1 Dysleksi som forskningsfelt.

Dysleksi er et felt det etter hvert har blitt forsket mye på både internasjonalt og nasjonalt. I Norge har det vokst fram flere store forskningsentre med fokus på dysleksi. "Nasjonalt senter for lesing, utdanning og forskning", kjent som "Lesesenteret" ved Universitet i Stavanger, er et slikt eksempel. For å illustrere utviklingen av omfanget i forskning kan det nevnes at dette senteret på 25 år har økt fra to til rundt femti ansatte (Tønnessen, 2015). Statped har også dysleksi som et av sine fagområder og har hatt ulike forskningsprosjekter relatert til dysleksi de senere år. Disse sentrene bygger sterkt på nordisk og internasjonal forskning. Dysleksi Norge, en interesseorganisasjon for alle med lese- og skrivevansker, er videre en viktig formidler av kunnskap om dysleksi.

2.2 Ulike innfallsvinkler til forskningen.

Det er spesielt de siste hundre årene det har vokst fram en omfattende forskning på dysleksifeltet. Dette må sees i sammenheng med den plassen lesing og skriving har fått i dagens utdannings- og samfunnsliv. Forskingen har i stor grad interessert seg for hva dysleksi er, hva det kan skyldes og hvilke kjennetegn eller symptomer det gir. Etter hvert kom interesse for om tilstanden kan forebygges og behandles - forskning som er opptatt av hvordan man kan oppdage og hjelpe de som har dysleksi til bedre leseferdighet.

Forskning som er opptatt av hva dysleksi skyldes kan med en samlebetegnelse kalles for biologisk orientert forskning. Denne forskningen tar for seg områder som genetik, arv, hjerneforskning og nevrologi. Det finnes ulike hypoteser om hvilke områder av hjernen som er berørt, og fortsatt er det ikke kommet entydige årsakssammenhenger som alene kan gi en forklaring på akkurat hva dysleksi skyldes (Helland, 2012). Likevel er det enighet om at dysleksi har en sterk arvelig komponent og at det skyldes nevrologiske forhold i hjernen.

Forskning som er opptatt av hvilke kjennetegn tilstanden fører med seg og som søker å kartelegge dysleksi ut fra symptomer kan kalles for en symptomatisk orientert forskning. Dette handler om det man kan observere, og som viser seg i måten en person leser eller skriver på. Slik forskning har bidratt til utvikling av kartleggingsverktøy som handler om å analysere lese- og skriveferdigheter ut fra aldersrelaterte normer og lese- og skriveutviklings faser (Helland, 2012) og ut fra ordavkodningsmodeller (Høien, 2014). Diagnostisering av dysleksi baserer seg i dag først og fremst på en symptombasert forskning. Biologisk kartlegging, som for eksempel hjernescanning, er foreløpig ikke vanlig ved diagnostisering av dysleksi.

Den delen av forskningen som interesserer seg for hvordan man skal fange opp, følge opp, hjelpe og tilrettelegge for personer med dysleksi kan kalles en pedagogisk orientert forskning. I denne forskningen står tiltak for utvikling av leseferdighet sentralt. De senere år har pedagogisk forskning også rettet fokus på hvilke utfordringer dysleksi kan føre med seg. Spesielt med tanke på selvbilde og andre emosjonelle forhold, og hvordan dette kan påvirke atferd og skolegang. Elevers psykiske helse kan således sies å være del av den pedagogiske forskningen i tillegg til forskning på forbedring av selve leseferdigheten.

Det finnes omfattende forskning på hva dysleksi skyldes og hvilke symptomer det gir, samt forskning på tiltak for å bedre leseferdigheten. I tillegg finnes det en del forskning som handler om hvordan dysleksi kan påvirke følelser og atferd, samt forskning som ser på ulike erfaringer med det å ha dysleksi fra skole, arbeids- og hverdagsliv. Selv om det finnes forskning som setter lese- og skrivevansker i sammenheng med frafall av videregående opplæring, finnes det ikke forskning

spesifikt på dysleksi og gjennomføring av videregående skole. Dette gjør det spennende og interessant å se nærmere på hva elever med dysleksi mener har bidratt til at de har fullført videregående skole.

Kunnskap nært knyttet til problemstillingen til denne oppgaven er prosjektet "Dysleksivennlig skole". Dette er et prosjekt initiert og gjennomført av brukerorganisasjonen Dysleksi Norge i 2005 (Solem, 2015). I dette prosjektet, som var inspirert av den Britiske Dysleksiforeningens "Dyslexia Friendly Schools," arbeidet grupper av fagfolk, foresatte og personer med dysleksi hver for seg med å definere viktige kjennetegn ved gode skoler for elever med dysleksi. Arbeidet munnet ut i en 10-punkts kriterieliste for dysleksivennlige skoler. Selv om elevperspektivet ikke sto alene i dette prosjektet, var personer med dysleksi viktige bidragsyttere i arbeidet. En oppsummering av disse punktene vil bli presentert senere i oppgaven.

Hovedinteressen for dette prosjektet er innen den delen av forskningen man kan kalle den pedagogisk orienterte. Dette er forskning som handler om tiltaksområdet, altså kunnskap om hvordan lærere og skolen som system kan oppdage og tilrettelegge for elever med dysleksi gjennom de ulike delene av skoleløpet. En viktig målsetting med dette arbeidet er at elevene skal utvikle best mulige lese- og skriveferdigheter til å klare seg i et samfunn som for en stor del baserer seg på tekst. Hovedmålsettingen med tilretteleggingen er videre at elever med dysleksi skal ende opp med en fullverdig kvalifisering fra videregående opplæring.

2.3 Kort historisk tilbakeblikk.

Lik mye annen forskning startet dysleksiforskningen i medisins verden. Etterhvert som leseferdigheter ble utbredt og alminnelig i vår del av verden ble tilstanden "ordblindhet" beskrevet av leger på slutten av 1800- tallet. Tilstanden ble karakterisert som dramatisk fordi avstanden mellom den ordblindes skriftspråklige ferdigheter og intellektuelle evner var stor (Helland, 2012).

En etter hvert kjent person innen dysleksiforskningen var den amerikanske medisineren Samuel Orton som i 1920- årene la fram en teori om at lesevansker

oppsto som følge av usikker hjernedominans (Lyster & Frost, 2012). Han studerte over tre tusen barn og voksne med vansker relatert til lesing og fant at vanskene blant annet gikk ut på en tendens til å reversere bokstaver og lese dem baklengs (Helland, 2012). Disse symptomene gjenkjente Orton fra arbeid med mennesker som hadde fått en skade i venstre hjernehalvdel. Funnene førte til hans teori om at barnas lesevaner kunne forklares med at venstre hjernehalvdel ikke ble dominant i forhold til høyre hjernehalvdel. På bakgrunn av dette utviklet Orton en tilnærming til å lære å lese og skrive på som integrerte høyre og venstre hjernefunksjoner. Han startet en skole basert på multisensorisk trening som er en kombinasjon av bevegelsesbaserte og berøringsbaserte læringsstrategier integrert med visuelle og auditive grep. Denne skolen har hatt stor innflytelse på dagens oppfatning av hvordan elever med dysleksi bør undervises, og multisensoriske tilnærminger anbefales fortsatt som en del av tiltak for elever med dysleksi. Til tross for at slike metoder er velkjente og respekterte trekkes det fram at det er få studier som har evaluert slike tilnærminger på en tilfredsstillende måte (Snowling, 2000, s. 78).

På begynnelsen av 1900-tallet var dysleksi nesten utelukkende et fagområde for medisinerere, nærmere bestemt øyeleger og nevrologer (Helland, 2012). Det meste av forskningen fram til denne tiden foregikk i USA og England, men etter hvert deltok også både dansker, svensker og tyskere i forskningen. Fra 1930-årene ble dysleksi også studert av psykologer, sosiologer og pedagoger. Dette førte til at forskningen ikke lenger var mest interessert i symptomer og årsaker, men i stedet begynte å interessere seg mer for hvordan miljøet kunne påvirke dyslektiske elevers ferdigheter og vansker (Helland, 2012).

Fra 1960-tallet begynte den symptomatiske og pedagogiske forskningen å kategorisere vanskene i lesing og skriving i ulike områder. De mest kjente inndelingen var i visuell og auditiv dysleksi. Visuell dysleksi omhandlet elever som hadde vansker med å se forskjell på bokstavene eller lære hele ord. Auditiv dysleksi innebar vansker med å binde ord eller lyder til visuelle tegn (Helland, 2012). Et vendepunkt i synet på dysleksi kom med forskningen til amerikanske Velluto i 1978 og 1979 (Helland, 2012). Denne forskningen representerte begynnelsen på den forklaringsmodellen på dysleksi som etter hvert har blitt rådende, det at dysleksi

henger nøye sammen med en vanske med å bearbeide språklige elementer. Begrepet fonemisk bevissthet ble kjent. Dette står for den kunnskapen man må ha om lydstrukturen i språket sitt for å kunne lære å lese, også kalt det alfabetiske prinsipp. På 1980-tallet ble Margareth Snowling i England den fremste talspersonen for denne retningen (Helland, 2012). Hennes forskning fant at personer med dysleksi hadde spesielle vansker med fonologisk prosessering.

De siste årene har biologisk forskning, spesielt innen nevropsykologi, på nytt kommet på banen. Hypoteser om avvik i lillehjernen med tilhørende vansker med automatisering, og hypoteser om avvik i temporal prosessering blir beskrevet (Helland, 2012). Temporal prosessering handler om den tiden man bruker til å oppfatte, tolke og produsere visuelle og auditive stimuli - ferdigheter som er av stor betydning når man skal lese og skrive.

Denne oppsummeringen av dysleksiforskningen gjennom de siste 100 år viser at det finnes flere tilnærminger til dysleksi som forskningsfelt. I denne sammenheng er det oppfølging av elever med dyslekstiske vansker som er i fokus. Teorien om vansker med fonologisk prosessering står sterkt i pedagogisk sammenheng, og det er denne forståelsen som ligger til grunn i denne oppgaven. Når det er sagt innebærer ikke dette en rigid forestilling om at denne teorien alene kan gi en entydig forklaring på hva dysleksi skyldes. Oppgaven støtter seg også til forskning som ser på dysleksi som en sammensatt vanske som varierer fra person til person (Helland, 2012, s. 118; Høien, 2014, s. 85). Noen har store vansker, andre mindre. Dette vil naturligvis virke inn på de tiltak som settes inn for den enkelte.

Før jeg går videre inn på den delen av dysleksiforskningen som handler om pedagogisk tilrettelegging og intervensjon vil jeg se nærmere på begrepet dysleksi.

2.4 Hva er dysleksi?

Innledningsvis ble det referert til dysleksi som en språkbasert lærevanske som innebærer å ha vansker med ord, nærmere bestemt det skrevne ord (Statped, 2017). Dysleksi, ordblindhet og lese- og skrivevansker er begreper som fortsatt ofte brukes om hverandre, og som kan bidra til å skape forvirring. Det at forskere ikke har

kommet til enighet om hvordan man entydig skal forklare eller definere dysleksi gjør det ikke lettere (Helland 2012, s. 156). Hensikten med denne oppgaven er ikke å gå inn i en diskusjon om hvordan man best kan definere dysleksi, men da et av inklusjonskriteriene til studien var at informantene skulle ha en dysleksidiagnose er det interessant å se nærmere på begrepet og hvor diskusjonene går.

2.4.1 Dysleksi som fonologisk vanske.

Hypotesen om dysleksi som fonologisk vanske står som nevnt sterkt, og nyere dysleksiforskning tar ofte utgangspunkt i fonologisk defekt hypotesen (Høien, 2008, s. 21). Denne hypotesen forklarer dysleksi som en svekkelse i det området av hjernen som har med fonologi eller språkets lydmessige side å gjøre, nærmere bestemt evnen til å skille ut og huske språklyder, slik som enkeltlyder, morfemer og stavelser. Fonologiske ferdigheter kan forklares som evnen til å arbeide med lydene i språket, som for eksempel evnen til å høre alle lydene i et ord og knytte dem til bokstaver. På bakgrunn av dette kan man ikke helt skille lesing og skriving fra det talte språket, da bokstavene i bunn og grunn representerer språklyder som blir til gjennom ulike artikulasjonsbevegelser. Personer med dysleksi kan ha et godt muntlig språk og likevel ha vansker med å avkode bokstaver. Problemet ligger da i omgjøringen av lyd til bokstaver og motsatt.

Definisjonen på dysleksi som er anbefalt av blant annet British Dyslexia Association [BDA] og National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] er ifølge Hagtvet, Frost og Refsahl (2014, s. 40-41):

“Dysleksi er en spesifikk lærevanske med en nevrologisk opprinnelse, karakterisert ved at den skriftspråklige kompetansen er preget av problemer med presis ordavkoding, og/eller flytende ordgjenkjenning og svake staveferdigheter. Vanskene skyldes mest typisk en svakhet i språkets fonologiske komponent som ofte er uventet fra andre kognitive ferdigheter og kvaliteten på leseopplæringen. Sekundærkonsekvenser er gjerne problemer med leseforståelse og leseerfaring, forhold som kan komme til å stå i veien for vokabularutvikling og styrket bakgrunnskunnskap”.

Denne definisjonen inneholder årsaksforklaring, typiske symptomer og mulige langtidskonsekvenser av mangelfull leseferdighet. Samtidig tar den forbehold om kvaliteten på leseopplæring og det at dysleksi ofte, men ikke alltid, er uventet fra andre kognitive ferdigheter. Denne definisjonen kan alene ikke sies å gi en bred eller dyp forståelse av hva dysleksi handler om, men den kan stå som en innfallsvinkel til forståelse for at hovedvansken ved dysleksi oftest handler om fonologiske vansker. Videre kan den stå som en påminnelse om hva disse vanskene kan medføre av konsekvenser for utvikling leseferdighet og tilegnelse av skolefaglig kunnskap gjennom tekst.

2.4.2 Benevningshastighet.

Selv om det er vel anerkjent at dysleksi handler om fonologiske vansker, er ikke forskere enige om at dette er den eneste forklaringen. Dette har blant annet sitt utspring i at forsøk på å klassifisere dyslektiske symptomer har vist et vidt spenn av ulike symptomer (Snowling, 2000).

En forklaringsmodell som har fått økt oppmerksomhet handler om det som kalles benevningshastighet eller Rapid Automatic Naming [RAN] (Snowling, 2000; Klinkenberg, 2017). RAN refererer til automatisering og hastighet i å gjenkjenne og hurtigbenevne få, velkjente visuelle stimuli som gjentar seg i tilfeldig rekkefølge, slik som objekter, tall eller bokstaver (Klinkenberg, 2017). Det er veldokumentert at RAN er en robust prediktor av ferdighet i ord- og tekstlesingsflyt og at langsom RAN er en sterk prediktor av dysleksi.

Noen forskere sorterer RAN under den fonologiske forklaringsmodellen på bakgrunn av at de ser på RAN som en del av fonologisk prosessering og fonembevissthet (Snowling, 2000). Andre forskere mener at langsom RAN bør anerkjennes som en av kjernevanskene ved dysleksi, i tillegg til fonologiske vansker (Klinkenberg, 2017). Dette forklares med at noen mennesker med dysleksi ikke har fonologiske vansker, andre kun har små fonologiske vansker og at normallesere kan ha betydelige fonologiske vansker. Slik sett kan man ikke si at det kun er fonologiske vansker som definerer dysleksi.

Det er videre funnet at graden av RAN indikerer hvor alvorlig en dyslektisk vanske blir. Dersom et barn har fonologiske vansker og svak RAN i tillegg, øker riskikoen for dysleksi betydelig. Motsatt ser god RAN ut til å ha en beskyttende funksjon når det gjelder utvikling av dysleksi. Vansker på begge områdene gir de største ferdighetsmanglene i både lesing og staving. Dette omtales ofte som “double deficit” hypotesen, eller dobbeltsvikt hypotesen (Klinkenberg, 2017; Snowling, 2000).

Det må imidlertid nevnes at ikke alle mennesker med dysleksi lar seg klassifisere ut fra disse kriteriene (Klinkenberg, 2017). Selv om personer med dysleksi som gruppe har vansker med begge deler, har ikke alle det. Således blir det en utfordring med å inkludere langsom RAN i en definisjon av dysleksi.

2.4.3 Generelt evnenivå.

Det er spesielt på et område det har vært uklarhet og uenighet i forskningen når det gjelder årsaksforklaringer til dysleksi. Det handler om hvorvidt diagnosen er avhengig av en diskrepans mellom generelt evnenivå og lese- og skriveferdigheter. Hovedmotforestillingen mot BDA og NICHD sin definisjon av dysleksi er at den har med diskrepanskriteriet. Selv om kriteriet er moderert gjennom å si at lese- og skrivevanskene ofte, men ikke alltid, er uventet fra andre kognitive funksjoner, mener noen forskere at en slik definisjon kan undergrave at det også er anerkjent at individer med relativt svake intellektuelle og andre ressurser kan ha dysleksi (Høien, 2008).

I pedagogisk sammenheng kan dette virke som en bagatell, da det uansett er en persons helhetlige vansker som må danne grunnlag for tiltak. En person med svake evner vil naturlig nok trenge oppfølging på andre områder enn en person som primært strever med fonologiske vansker. Perspektivet om at man kan finne dysleksi på alle intelligensnivåer kan likevel være interessant i forhold til diagnostisering av dysleksi og videre leseutvikling. Eksempelvis kan en person som skårer lavt på en IQ test bli plassert i kategorien generelle lærevansker, selv om vedkommende kanskje også har dysleksi. Den spesifikke oppfølgingen på lesing kan dermed gå tapt (Helland, 2012).

2.4.4 Arbeidsminne.

Et annet område det råder uenighet om er om dysleksi dreier seg om en vanske som gjelder et spesifikt område, det fonologiske, eller om flere kognitive funksjoner kan være involvert. Et eksempel på dette er hypotesen om at dyslektikere har svekket arbeidsminne (Benventi, Tønnesen, Ersland & Hugdahl, 2010). Arbeidsminnet er knyttet til midlertidig lagring og bearbeidelse av informasjon, for eksempel bokstaver i avkoding av ord. Det har lenge vært kjent at dyslektikere gjør det svakere enn normallesere på oppgaver knyttet til arbeidsminnet. En undersøkelse ved Institutt for biologisk medisin og psykologi i Bergen som involverte hjerneskaning av 13-åringer viste lavere aktivitet i arbeidsminnet hos de som var dyslektikere. Slike funn har ført til anbefalinger om å trene arbeidsminnet for dyslektikere.

Andre forskere tilbakeviser at svekket arbeidsminne er årsak til dysleksi. I en metaanalyse av 40 studier undersøkte Monica Melby-Lervåg og Charles Hulme (2010) hva som kan være årsaker til at dyslektikere har problemer på minneoppgavene. De fant at lesevansker ikke skyldes arbeidsminnevansker, men snarere fordi arbeidsminneoppgaver også er språkrelaterte fører det til problemer med arbeidsminnet. Undersøkelsen viste videre at når man trente fonologisk bevissthet, førte dette til en forbedring av prestasjonene på minneoppgavene i tillegg til bedring av fonologisk bevissthet, lesing og staving. Forskerne mener det støtter at kjerneproblemet ved lesevansker er fonologiske vansker og ikke minnevansker.

2.4.5 Diagnostisering av dysleksi.

I denne sammenheng framstår det som viktig å vite hvordan dysleksi blir definert og diagnostisert i henhold til norsk skolesystem. I dag brukes ofte testen "LOGOS – Teoribasert diagnostisering av lesevansker" for å diagnostisere dysleksi (Høien, 2014). LOGOS ble tatt i bruk i 2005 og bygger på kartlegging ut fra en ordavkodingsmodell. Denne testen gjennomføres oftest av PPT etter at skolen har gjennomført ulike kartlegginger som har avdekket mulige lese- og skrivevansker, slik som for eksempel Standardisert test i avkoding og staving [STAS], Systematisk observasjon av lesing [SOL], Språk 6-16 eller Ordkjedetesten.

Kort fortalt tester LOGOS syv hovedområder: Leseflyt, ordavkodningsferdighet, fonologisk lesing, ortografisk lesing, rettskrivningsferdighet, lytteforståelse og om lesevanskene er vedvarende på tross av tiltak. Dersom diagnosen dysleksi skal stilles må minst tre av de fem første områdene være oppfylt, hvorav ett område må kvalifisere som alvorlig vanske. De to siste indikatorene må også bekreftes positivt.

Verdt å merke seg i forbindelse med diagnostisering av dysleksi med LOGOS er at dårlig avkodningsferdighet kombinert med god lytteforståelse er et kriterie som må oppfylles (med unntak av samtidig forekomst av konsentrasjonsvansker). I tillegg til å være del av en diagnostisering kan det være et viktig perspektiv å ha med seg i utformingen av tiltak da lytteferdighet kan være en styrke.

Diagnostisering av dysleksi ved bruk av LOGOS gir mulighet for å kartlegge hvilke prosesser i leseprosessen som fungerer dårlig og hvilke som fungerer bra. På bakgrunn av dette vil man kunne sette inn individuelt tilpassede tiltak for å forbedre leseferdigheten. Testing med LOGOS vil også kunne si noe om barnets grad av vanske, man vil finne skårer langs et kontinuum. Dysleksi er slik sett ikke en enten eller tilstand, men en tilstand som kan medføre vansker med varierende grad og form (Høien, 2014).

Et kritisk perspektiv på LOGOS er at svake lesere uten dysleksi også kan tilfredstille kravene til en dysleksidiagnose (Høien 2012, s. 213). Det påpekes derfor at en endelig diagnose først kan settes etter at effekten av et intensivt, systematisk opplæringstilbud er gjennomført. Slik vil man kunne se om lesevanskene er resistente. Når det er sagt betyr det ikke at dårlige lesere uten dysleksidiagnose ikke bør få hjelp.

Ikke alle benytter LOGOS i diagnostisering av dysleksi. STAS er et ofte brukt kartleggingsverktøy. STAS er også utarbeidet som et hjelpemiddel for tidlig oppdagelse av lesevansker, kartlegging av leseprosessen, tilpasset hjelp og oppfølging av utviklingen. Noen skoler kartlegger som nevnt eleven med dette verktøyet selv før man eventuelt melder opp eleven til PPT for videre utredning og diagnostisering.

2.4.6 Indikasjoner for pedagogisk intervensjon.

Dysleksiforskningen har fra starten og fram til i dag vært en kombinasjon av forskning på årsaker, symptomer og behandling. Grunnen til at dette trekkes fram her er betydningen av å ha en bevissthet rundt sammenhengen mellom årsaksforklaringer og intervensjon. De antakelsene man legger til grunn som dysleksiens årsak, vil påvirke type pedagogisk inngripen som anbefales på bakgrunn av dette. Dette har relevans i en oppgave som interesser seg for oppfølging av elever med dysleksi på skolen. Ser man eksempelvis på årsaken til dysleksi som en svikt i arbeidsminnet, vil symptomer som vansker med å huske bli beskrevet, og arbeidsminnetrening blir ansett som riktig behandlingsform. Støtter man seg til fonologisk defekt hypotesen, der man antar at en svikt i fonologisk prosessering er årsaken, vil ordavkodingsvansker bli beskrevet og anbefalte tiltak er trening av fonologiske elementer i lese- og skrive opplæringen. Har man ingen tanker om årsak vil pedagogiske tiltak antakelig være tilfeldige og lite bevisste.

2.4.7 Hvorfor definere og diagnostisere?

I pedagogisk sammenheng framstår det på mange måter ikke avgjørende å ha en spesifikk definisjon av dysleksi. Det vil alltid være en helhetlig vurdering av en elevs vansker som gir retning til oppfølging og tiltak. Det kan likevel være viktig å forholde seg til ulike definisjoner for å skille dysleksi fra andre lese- og skrivevansker. Det vil eksempelvis være store forskjeller på å streve med lesing og skriving på grunn av dysleksi, enn fordi man har norsk som andrespråk eller kognitive vansker. Det er også av betydning å ha en bevissthet rundt begrunnelser for de tiltakene man til enhver tid velger å jobbe med.

Diagnostisering av dysleksi kan videre være av betydning for elevens selvforståelse og selvoppfatning. De får et navn på det de strever med som også andre mennesker kan ha problemer med. En diagnose kan også bidra til at den enkelte elev blir sett med sine spesielle pedagogiske behov og dermed får tiltak tilpasset de utfordringene de har (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014).

2.5 Hva er lesing?

Det er vanskelig å snakke om dysleksi uten å snakke om hva lesing er. Ofte tenker man kanskje ikke på at lesing er en sammensatt ferdighet som bygger på en rekke avkodings- og forståelsesprosesser (Høien, 2014). Lesing er primært en språkprosess, nærmere bestemt en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler (Lyster & Frost, 2012).

Den grunnleggende formen for lesing kalles avkoding. Dette handler om at den som leser gjenkjenner og uttaler ord, og gjennom dette får tilgang til ordenes mening. Over tid utvikles ferdighet i å avkode og ordene gjenkjennes hurtig og sikkert. Man sier at ordavkodingen er blitt automatisert og man har utviklet leseflyt. Kognitive ressurser kan da frigjøres fra avkoding til forståelse. Forskning viser høy sammenheng mellom effektivitet i avkoding og leseflyt på den ene siden, og mellom leseflyt og forståelse på den andre siden (Klinkenberg, 2017).

Leseforståelse viser til kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å hente mening ut av en tekst. Leseforståelsen kan ikke automatiseres, den krever blant annet vedvarende oppmerksomhet og konsentrasjon for et godt resultat. Nøyaktig og automatisert ordavkoding er en forutsetning for god leseferdighet. En svikt i ordavkodingen vil hindre leseforståelsen (Høien, 2014).

En kjent og ofte brukt definisjon på lesing er: Lesing = avkoding x forståelse (Gough & Tunmer, 1986). I tillegg til selve avkodingen av bokstaver og ord handler lesing om å forstå et meningsinnhold. Man leser for å forstå – enten det er snakk om en fortelling, en fagtekst eller en tegneserie. Ut fra dette perspektivet blir lesing kun lesing når avkodingen henger sammen med forståelse. Kan man avkode ord, men ikke forstå det man avkoder, er det ikke lesing. Mangler den ene siden av multiplikasjonstegnet er det ikke lesing. Noen forskere mener at lesetiden bør inkluderes i formelen for å få et mer korrekt bilde av leserens ferdighet i å avkode ord og tekster (Høien, 2014). Leser man for sakte kan det fort gå utover forståelsen. Andre steder er motivasjon lagt inn i formelen: Lesing = ordavkoding x forståing x motivasjon (Statped, 2017). Her understrekes den betydning motivasjon har for lesing.

2.5.1 Teori om typisk og forsinket leseutvikling.

Teori om leseutvikling har primært omfattet den utviklingen de fleste barn følger, selv om det også er typisk at barns leseutvikling varierer (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 66). Disse variasjonene avhenger av individuelle og miljømessige forhold. I arbeid med elever som strever med lesing og skriving utgjør en forskningsbasert oversikt over utviklingspælene i vanlig utvikling et viktig kunnskapsgrunnlag. Ut fra disse milepælene kan man enklere se når et barn avviker eller sporer av fra den vanlige utviklingen. Eleven må mestre kunnskapen på et trinn for å komme videre til neste trinn. Om dette ikke skjer, øker risikoen for avsporing. Dysleksi kan oppdages på ulike trinn i leseutviklingen. Jo tidligere avsporingen finner sted, desto større konsekvenser får det (Godøy og Monsrud, 2011, s. 12.) Kort forklart kan man si at trinnene i leseutviklingen går fra logografisk, via alfabetisk og ortografisk strategi, til strategisk og avansert lesing (Hagtvet, Frost, Refsahl, 2014; Godøy & Monsrud, 2011).

Logografisk lesing viser til lesing ved bruk av en visuell strategi. Dette innebærer at ord blir gjenkjent som et slags bilde ved hjelp av visuelle holdepunkter som ord- og bokstavform og ordlengde. Eksempler på logografisk lesing er "lesing" av logoer som "Cola", "Shell" og "McDonalds". Barnet gjenkjenner ordets utseende, og er blitt forklart betydningen, men forstår ikke sammenhengen mellom lyd og bokstav. Avsporinger på dette trinnet kalles "ikke-alfabetiske lesere" (Godøy & Monsrud, 2015, s. 14.)

Alfabetisk lesing viser til ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter. De fleste barn oppdager det alfabetiske prinsipp – at bokstavene er symboler for lyder - i løpet av de første halvannet årene på skolen. Avsporinger på dette trinnet kalles "kompensatoriske lesere." Elevene anstrenger seg ofte for å avkode første lyd og gjetter på resten ut fra sammenheng. Et annet uttrykk for avsporing på dette trinnet kan være å nekte og lese. Kompensatoriske lesere kan klare seg uten å bli oppdaget både i andre og tredje klasse fordi kravene til å lese er relativt beskjedne og mengden ord i tekstene er begrenset. Avsporingen vil fort få konsekvenser når kravene til å lese for å lære øker, og tekstene blir mer krevende og ukjente.

Ortografisk lesing henviser til rask og automatisert gjenkjenning av ord. Leseren gjenkjenner hele ordet uten å måtte lese lyd for lyd. Veien til ortografisk lesing går fra

kontrollert ordgjenkjenning til automatisk gjenkjenning. Elever som sporer av uten å oppnå automatisert lesing kalles for “ikke automatiserte lesere” og “forsinkede lesere.” Disse kjennetegnes ved sen lydering, sen lesing og ved at de bruker spesielt lang tid ved lesing av nye ord, samt at mengden av ord som gjenkjennes ortografisk er få.

Strategisk og avansert lesing viser til stadier i leseutviklingen hvor leseforståelse står sentralt. Ordgjenkjenning beherskes da godt og lesing blir brukt til innhenting av kunnskap og informasjon. Leseren er i stand til å forstå, styre og overvåke egen lesing og læring. Elever som sporer av på dette trinnet kalles for “suboptimale lesere.” Det vil si at de har tilegnet seg automatisert ordgjenkjenning og noen strategier for forståelse, men de kommer til kort i forhold til god strategisk forståelseslesing. Vanskene hos suboptimale lesere blir ofte ikke oppdaget før sent i skoleløpet, kanskje på ungdomsskolen eller på videregående. Avansert lesing er det øverste nivået i leseutviklingen. Det er likevel ikke et endelig nivå, men forutsettes å utvikles gjennom hele livet om den blir brukt og jobbet med. Mange voksne når ikke det siste utviklingstrinnet i denne modellen.

2.6 Dysleksi og tilleggsvansker.

Barn med lesevansker har som nevnt innledningsvis økt risiko for atferds- og følelsesmessige problemer. I det følgende kommer en kort redegjørelse for noen vanlige tilleggsvansker ved dysleksi. Disse nevnes nettopp fordi de er vanlige og vil således utgjøre en viktig del av helheten i det å ha dysleksi for flere elever. Hvordan omgivelsene forholder seg til disse tilleggsvanskene vil videre ha betydning for oppfølgingen av eleven.

2.6.1 Atferdsvansker og emosjonelle vansker.

Barn med atferdsvansker har ofte også lese- og skrivevansker (Manger, Asbjørnsen & Munkvold, 2008, s. 129; Dahle, Knivsberg & Andreassen, 2010). Atferdsvansker defineres gjerne som et vedvarende mønster av negativ, aggressiv, fiendtlig og opposisjonell atferd som innebærer brudd på sosiale forventninger og regler, og de opptrer oftere enn det som er vanlig for barn på samme alder (Manger, Asbjørnsen & Munkvold, 2008, s. 122).

Det er flere ulike faktorer som kan forklare utvikling av atferdsvansker i sammenheng med lese- og skrivevansker. I et opplæringsystem som er bygd opp rundt skriftspråket vil elever med dysleksi lett møte problemer. Det å mislykkes på et område skolen og samfunnet anser som svært viktig vil kunne føre til langvarig skjevutvikling. En framtrødende årsak her er den påvirkning manglende mestringsopplevelse har på selvbildet (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014; Sætre, 2009).

Sætre (2009) fant at ulike måter å kompensere for vanskene på var svært vanlig hos mange dyslektikere i løpet av skoletiden. Disse måtene å kompensere på kunne vise seg som å nekte å lese, å bråke, være klassens klovn, skulke, melde seg frivillig til andre oppgaver, eller gjøre seg stille og usynlig. Frustrasjonen kunne videre føre til aggresjon og en maske av tøffhet. Etterhvert som avstanden til klassekameratene ble større vokste ubehaget og skamfølelsen. Elevene anstrengte seg i større grad for å skjule denne forskjellen gjennom ulike typer unngåelsesatferd og atferdsvansker.

Det er de senere år gitt mer oppmerksomhet til den emosjonelle siden ved å ha dysleksi. Det å oppleve gjentatte nederlag med fare for at selvbildet rammes, kan i tillegg til atferdsvansker, gi utslag i psykiske problemer som angst og depresjon. Spesielt trekkes det i forskning fram at lesevansker hos barn og unge oftere gir generalisert angst enn hos de uten lesevansker. Generalisert angst viser til et mønster av hyppig bekymring og anspenhet ofte ledsaget av fysiske symptomer, separasjonsangst eller konsentrasjonsvansker (Maughan & Langton, 2008, s. 116).

Noen studier antyder at oppmerksomhetsvanskene er lett synlige for foreldre, men de er ikke alltid klar over de følelsesmessige vanskene til barnet sitt (Maughan & Langton, 2008, s. 117). Andre studier har funnet at foreldre i større grad enn lærere oppfatter de emosjonelle vanskene hos barna sine (Dahle, Knivsberg & Andreassen, 2011). Til tross for de ulike funnene, indikerer forskning at lærere kan ha en spesiell viktig posisjon til å oppdage slike problemer, så vel som å lytte til foreldre, for å kunne hjelpe elevene på best mulig måte med skolegangen.

Langt fra alle barn med lesevansker vil rammes av emosjonelle og atferdsmessige vansker. Grunnet den økte sårbarheten er det viktig at lærere og andre fagpersoner

er våkne for at tilleggsproblemer kan oppstå, og dermed kreve ekstra hjelp og oppfølging (Maughan & Langton, 2008). Atferdsvansker kan eksempelvis føre til lite gunstige samspillsmønstre mellom lærer og elev. Skolen kan følgelig bli utfordrende for elever med dysleksi på det relasjonelle området, såvel som for utvikling av selvbildet og faglig læring (Frost, Hagtvedt, Refsahl, 2014).

Til tross for at dette området har fått økt oppmerksomhet de senere år, er likevel ofte skolens kunnskap om dette overraskende mangelfull (Frost, Hagtvedt, Refsahl, 2014).

2.6.2 Komorbiditet.

Komorbiditet viser til samtidig forekomst av to eller flere diagnoser som kan forekomme alene (Klinkenberg, in press, Snowling, 2000). Komorbiditet mellom nevrouviklingsforstyrrelser, som for eksempel dysleksi, og andre diagnoser er svært vanlig. Over 40% av barn med en nevrouviklingsforstyrrelse har minst en komorbid diagnose til (Klinkenberg, in press). Diagnoser som ofte er kombinert med dysleksi er andre spesifikke lærevansker, språkvansker, talelydsforstyrrelser, autismespektrumforstyrrelser, motoriske koordinasjonsforstyrrelser, intellektuelle funksjonsvansker og AD/HD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) (Klinkenberg, in press). I tillegg er som nevnt atferdsforstyrrelser, angst og depresjon overrepresentert hos mennesker med lesevansker.

I barnealderen er AD/HD den vanligste kognitive forstyrrelsen som inntreffer sammen med avkodingsvansker (Maughan & Langton, 2008, s. 114). AD/HD er en nevrouviklingsforstyrrelse som diagnostiseres når det foreligger signifikante, vedvarende og funksjonsnedsettende vansker med oppmerksomhet, disorganisering og /eller hyperaktivitet/impulsivitet (Klinkenberg, in press). Barn med AD/HD har vansker med eksekutive funksjoner, det vil si overordnede selvregulerings og selvstyringsfunksjoner. Tidligere studier har vist at 15-40% av barn med lesevansker tilfredsstillende kriterier for AD/HD. Når disse tilstandene opptrer samtidig oppstår utfordringer med at oppmerksomhetsproblemer påvirker lesetilegnelsen parallelt som lesevanskene bidrar til oppmerksomhetsproblemer. Når dette inntreffer krever både lesevanskene og AD/HD hver sine spesielle tiltak (Maughan & Langton, 2008, s. 115).

I denne sammenheng er det lesevansker som er i fokus, og tiltak for AD/HD problematikk eller andre komorbide diagnoser vil ikke utdypes i det følgende. Det er likevel nevnt da det for elever med dysleksi og tilleggsvansker, for eksempel AD/HD, er ekstremt viktig at det også settes inn tiltak for å forbedre leseevnen så vel som andre tiltak. Dette for å redusere risiko for å falle utenfor i skolen og i samfunnet.

2.7 Ulike perspektiver på lærevansker.

Dysleksi er blant de mest høyfrekvente lærevanskene i norsk skole (Sætre, 2009). Det kan da være interessant å se nærmere på begrepet lærevanske. Rune Haustätter (2012) ser på dette begrepet fra tre perspektiver: Læringsvanskeperspektivet, skolevanskeperspektivet og inkluderingsperspektivet.

Lærevanskeperspektivet legger til grunn at vansker er forårsaket av biologiske og medisinske patologier som vil føre til et liv med utfordringer og unormalitet. Vanskene elevene opplever er med andre ord definert av diagnoser og de problemene disse beskriver. En diagnose som dysleksi kan lett plasseres innenfor en slik forståelse. Vansken vil da beskrives som en "feil" eller mangel i eleven som man vil forsøke behandle eller rette på. I værste fall bli ansett som noe man ikke kan gjøre noe med. Veien til å bli sett på som en unormal kan da bli kort.

Skolevanskeperspektivet legger også til grunn at vansker er forårsaket av biologiske og medisinske patologier, men at problemene disse medfører delvis kan motvirkes og reduseres gjennom tilrettelegging av det sosiale miljøet. Dette synet er også interessert i begrensninger i miljøet som bidrar til å skape ulike vansker, fysiske så vel som holdningsskapte. Eksempler på tilrettelegging innenfor et slikt syn kan være tilgang på hjelpemidler som pc og lydbok, eller det å jobbe med holdninger gjennom informasjon og kunnskapsdeling om det å ha dysleksi eller andre lærevansker.

Inkluderingsperspektivet bygger på en forståelse av at vansker er forårsaket av politiske og sosiale praksiser som systematisk ekskluderer mennesker fra et aktivt normalt liv og medborgerskap. Vansker blir ut fra dette ståstedet definert av politiske maktstrategier i storsamfunnet eller i mindre enheter som en skole. Her spiller menneskesyn på et dypere nivå inn, og kan oppsummeres med to retoriske spørsmål:

Består menneskeheten av en ensartet, såkalt normal gruppe som de mer unormale skal kunne inkluderes i? Består menneskeheten av en naturlig ulikhet og variasjon som til sammen utgjør en helhet, der alle hører med i sin forskjellighet?

Som man ser inneholder vanskebegrepet implisitte holdninger og verdier i synet på mennesker. Disse ulike måtene å forstå vansker på vil påvirke hvordan man ser på opplæringen av elever med vansker i norsk skole.

2.8 Dysleksi og pedagogisk tilrettelegging.

Tradisjonelt har de fleste tiltak som settes inn i forhold til elever med dysleksi vært tiltak med mål om å fremme leseferdigheten hos den enkelte elev. I senere tid har det også kommet en større forståelse for betydningen av tiltak som tar hensyn til mestringsopplevelse og selvfølelse.

I det følgende vil jeg beskrive hovedområdene i funnene fra den pedagogiske forskningen innen opplæring av elever med dysleksi. Dette er ikke en uttømmende oversikt over mulige tiltak, men en presentasjon over tilnærminger som synes vesentlige i denne sammenheng. Tiltakene vil heller ikke bli beskrevet på detaljnivå, men som en base til å drøfte funnene i denne undersøkelsen.

2.9 Tidlig oppdagelse og diagnostisering.

Den nasjonale strategien Språkløyper (UiS, 2017; Udir, 2017) retter søkelyset mot behovet for tidlig oppdagelse og intervensjon hos barn med lese- og skrivevansker. Dette bygger på kunnskapen om at det er svært viktig at lesevansker blir identifisert og diagnostisert tidlig slik at nødvendige hjelpetiltak blir satt inn så snart som mulig (Høien, 2014). Forskning viser at tiltak som blir satt i gang på 1. - 3. trinn kan hjelpe ca. 82% av de lesesvake elevene til normal leseferdighet. Tiltak på 3. -5. trinn gir en tilsvarende virkning på omtrent 46%. Dersom tiltakene blir satt i verk på 5. trinn eller senere vil kun 10-15% av de lesesvake elevene oppnå aldersadekvat leseferdighet (Høien 2014, s. 154).

Det at tidlig hjelp blir ansett som best hjelp, betyr ikke at man ikke skal sette inn tiltak mot eldre elever. Pedagogiske opplegg for eldre elever vil imidlertid kreve lengre tid

om man skal oppnå samme positive læringseffekt, og det er ikke alltid tiltak fører til økt ferdighet (Høien, 2014, s. 154).

Forskere og utdanningsmyndigheter peker på behovet for en endring i skolesystemet fra sen til tidlig innsats for at lese- og skrivevansker skal kunne avhjelpes og forhindres. I dette arbeidet er det viktig at lærere har kunnskap og kompetanse. De må ha kjennskap til hva som kjennetegner avvik på normal leseutvikling og hvilke tiltak som bør settes i gang dersom elevene ikke utvikler seg som forventet.

Kristin Sunde (2015) fortalte om deltakelse i forskningsprosjektet "På sporet". Skoler som var med på dette prosjektet fikk en ekstra lærerressurs i en rekke klasser på 1. trinn der elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker var identifisert. I løpet av perioden ble ikke den ekstra lærerressursen utnyttet til å sette i gang systematiske og spesifikke tiltak for elevene. Lærerne uttrykte i ettertid usikkerhet rundt hva elever i risikozonen trengte spesielt. Dette setter søkelys på nødvendigheten av å styrke læreres kompetanse slik Språkløyper (UiS, 2017; Udir, 2017) har som mål. Ikke bare kompetanse rundt identifisering av lese- og skrivevansker, men også det videre arbeidet med elever som eksempelvis har blitt diagnostisert med dysleksi. En henvisning til PPT med utredning og diagnostisering vil i seg selv ikke hjelpe elevene til bedre leseferdighet. Uten kompetente lærere til å hjelpe dem underveis gir identifisering og diagnose ingen løsning. Når det er sagt vil man heller ikke kunne hjelpe uten en diagnose eller identifisert vanske.

Forskning peker i stor grad på betydningen av diagnostisering og jevnlig testing i oppfølgingen av elever med lesevansker. Først og fremst for å sette inn tiltak den enkelte elev har behov for, men også for å følge med på effekten av undervisningsopplegget slik at det kan justeres underveis (Høien, 2014). Det anses som nødvendig at hver enkelt elev får et skreddersydd pedagogisk opplegg ut fra grundig diagnostisering.

2.10 Undervisningsprinsipper og metode.

I 1997 ble det opprettet en komite i USA, kalt National Reading Panel, som fikk i oppdrag å undersøke virkningen av ulike metoder innen leseopplæringen (Tønnesen & Uppstad, 2015, s. 93). Denne omfattende metaanalysen som ble ferdig i år 2000 konkluderte med at systematisk og eksplisitt bruk av den fonologiske modellen var det som ga best læringsresultat uavhengig av intelligens, sosio-økonomisk bakgrunn eller språklige faktorer (Høien, 2014, s. 132). I tillegg til systematisk og eksplisitt instruksjon i fonologisk bevissthet ble metoder for å forbedre leseflyt og opplæring i lesesforståelsesstrategier trukket fram som svært viktig innen leseopplæring.

2.10.1 Systematisk og eksplisitt undervisning i fonologisk bevissthet.

Et hovedkjennetegn ved dysleksi er vansker med å håndtere fonologien i språket, altså språkets lydmessige side (Høien, 2014, s. 125). Sagt på en annen måte er et anerkjent hovedproblem for personer med dysleksi å danne seg representasjoner i hjernen for enkeltlyder i språket. En eksplisitt og systematisk undervisning i fonembevissthet, altså bevissthet om språkets lyder, anses som en svært viktig del av arbeidet med elever med dysleksi. Spesielt god effekt på leseutviklingen oppnås når bevisstgjøring av talespråkets lyder kombineres med korresponderende bokstaver. Forskning peker på at arbeid med fonemisk bevissthet bør starte allerede i barnehagen for best mulig effekt (Snowling, 2000).

Undervisning som fremmer fonologisk bevissthet hos elever med dysleksi handler om å lytte ut lyder i ord på en tydelig måte med tett oppfølging, gjerne en-til-en (Høien, 2014). Dette kan gjøres ved å artikulere ordlyder langsomt og rette oppmerksomheten mot artikulatoriske særtrekk ved den enkelte lyd. Bruk av visuelle markører for å synliggjøre lyden kan være nyttig. Det å knytte assosiasjoner mellom lyder og bokstavtegn og etter hvert øve på å trekke lydene sammen er også viktig.

Metoden Piktografiske-Artikulatoriske-Symboler [PAS] (Kausrud, 2005) kan trekkes fram som eksempel på hvordan man kan jobbe med elever som har vist ekstra store utfordringer med å knekke forbindelsen mellom bokstav og lyd. Denne metoden bygger på forskning om den betydningen fonemisk bevissthet har for leseinnlæringen. I PAS knytter man produserte språklyder opp mot piktogrammer

som illustrerer hvordan lyden produseres i munnhulen. Bildene fungerer som visuelle representasjoner for lydene, og virker på en måte som forløpere til bokstavene. Med PAS-symbolene blir forholdet mellom lyd og symbol særdeles eksplisitt og tydelig.

Det å lære seg effektiv fonologisk leseferdighet er ifølge forskning det beste grunnlaget for å oppnå automatisert, ortografisk lesing (Høien, 2014). Noe som igjen har stor betydning for lesefart og leseforståelse. Undersøkelsen "Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review" (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012) som oppsummerer 30 års forskning på barns leseutvikling viser det samme. Tidlig og intensivt arbeid med lyder og lydstrukturer i talespråket i kombinasjon med bokstavopplæring kan være avgjørende for den leseutviklingen til barn med dysleksi, eller for de som står i fare for å utvikle dysleksi.

Det er god empirisk støtte for at tidlige og intensive tiltak med fokus på fonologisk trening forbedrer leseutviklingen til risikobarn. Spesielt ser man en bedring i fonologisk ordavkodning og ordlesingsnøyaktighet ved slike tiltak (Klinkenberg, 2017).

2.10.2 Metoder for å bedre leseflyt.

Leseflyt defineres som evnen til å lese en tekst hurtig og korrekt med god uttale (Høien 2014, s 137). Et mål på leseflyt er hvor mange ord pr. minutt som leses korrekt når leseren blir presentert for en tekst tilpasset elevens alder. Leseflyt tilegnes gradvis over tid gjennom omfattende trening i å lese.

Den tidligere refererte undersøkelsen National Reading Panel fra 2000 (Tønnesen & Uppstad, 2015) omtaler to vanlige måter å jobbe med leseflyt på, kalt assistert høytlesing og stillelesing. Assistert høytlesing vil si at elevens lesing blir "overvåket" av lærer som både kan være en god lesemodell og gi nødvendig hjelp og støtte under leseprosessen. Elever som skal øve på leseflyt må først få erfaring med hvordan flytende lesing høres ut (Høien, 2014). Eksempelvis leser læreren først teksten for eleven, eller hjelper til med å lese vanskelige ord slik at flyt opprettholdes. Stillelesing forgår vanligvis stille og styrt av eleven selv. Av disse to gir assistert høytlesing best

læringsresultat (Tønnesen & Uppstad, 2015). Stillelesing ga økt vokabular og bedre leseforståelse hos elever som allerede avkoder godt, men hos elever med dårlig avkodingsferdighet kunne det ikke påvises at stillelesing ga bedret leseflyt eller økt leseforståelse.

Parlesing og repetert lesing er andre eksempler på metoder for å øke leseflyten. Ved parlesing leser to eller flere elever annenhver gang, ved repetert lesing gjentas samme tekst flere ganger. Voksenstøtte er viktig for god effekt også ved repetert lesing. At eleven på egenhånd repeterer en tekst om og om igjen, gir langt mindre entydige positive effekter (Lervåg, 2017). Et viktig prinsipp i all lesetrening er ellers motivasjon hos eleven og det anbefales å bytte metode dersom eleven synes stoffet er kjedelig (Høien, 2014).

Avkodingshastighet og leseflyt er vanskeligere å behandle hos barn med dysleksi enn fonologisk lesing. Repetert lesing med fokus på overlæring av høyfrekvente ord har vist moderat effekt på leseflyt (Klinkenberg, 2017).

2.10.3 Opplæring i leseforståelsesstrategier.

Med utgangspunkt i forståelsen av at "Lesing = avkoding x forståelse" (Gough & Tenmer, 1986) er det å kunne forstå hva man har lest av stor betydning, ikke minst når det gjelder innlæring av fagstoff. Lesing er ikke bare mekanisk avkoding "side opp og side ned". Det blir også vanskelig å kalle det for lesing ut fra denne modellen, dersom lesehastigheten er så lav at den fører til problemer med oversikt og forståelse av hva man har lest.

Leseforståelsesstrategier er en del av det som kalles for metakognitive strategier og viser til leserens evne til strategisk lesing, selvkontroll og selvrefleksjon (Høien, 2014, s. 22). Det innebærer med andre ord en bevissthet rundt hvorfor man leser en gitt tekst. En strategisk leser er en aktiv leser. Når en elev leser strategisk klargjør han/hun for seg selv målet med lesingen: Er jeg på jakt etter spesiell informasjon? Skal jeg få tak i hovedpunktene i det jeg leser? Skal jeg lære noe utenat? Skumlesing, gjenlesing av deler av teksten og oppsummering av hovedinnhold kan være eksempler på hvordan strategiske lesere skaffer seg et overblikk over en gitt tekst.

Typisk for mange dyslektikere og dårlige lesere er at de er passive og ustrategiske. De har en påfallende mangel på selvkontroll og plan i lesingen (Høien, 2014). Det er slik sett ikke uten grunn at dette området blir trukket fram som svært viktig i opplæring av elever med dysleksi.

Dyslektiske elever trenger ofte spesiell hjelp til å lære seg forskjellige strategier for leseforståelse. Elevene må få mange anledninger til å erfare at forskjellige noteringsteknikker, sjekklister, skriving, visuelle representasjoner og samtaler med lærere og medelever hjelper dem til å lære. Disse strategiene er gode læringsverktøy for andre elever også, og er en del av opplæringsmålene for alle elever.

Undervisning i leseforståelse er imidlertid ikke lett. Likevel har flere undersøkelser vist effekt av metakognitive treningsprogrammer for å fremme leseforståelse hos lesesvake barn, unge og voksne (Høien, 2014, s. 142-143). Oppsummert legger disse programmene vekt på ferdigheter i å oppsummere, stille spørsmål, forutsi hendelser, dra slutninger, teste hypoteser og trekke konklusjoner.

Det understrekes av flere forskere at lesing er en ferdighet i utvikling (Godøy & Monsrud, 2015; Høien, 2014; Tønnesen, 2015). Det framholdes derfor som viktig at leseundervisningen ikke stopper når barna har "knekt koden" og lært det alfabetiske prinsipp, men at elevene gjennom hele skoleløpet mottar undervisning i å utvikle effektive arbeidsmåter i lesing og skriving (Lyster & Frost, 2012).

2.10.4 Helhetslesing .

Helhetslesing er et eksempel på en måte å jobbe med lesing på (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014; Godøy & Monserud, 2011). Tiltak innefor denne tilnærmingen bygger på forståelsen av at lesing= avkoding x forståelse (Gough & Tunmer, 1986).

Helhetslesing kan videre sies å gjenspeile to overordnede lesetradisjoner kalt Whole language og Phonetics (Godøy & Monsrud, 2015, Tønnesen & Uppstad, 2015). Den første har fokus på språkets helhet og meningsfylte strukturer. Den andre har fokus på språkets minste lydbaserte segmenter. Disse tilnærmingene vurderes som like viktige i en funksjonell leseopplæring (Godøy & Monsrud, 2015, s. 23). Helhetslesing er en arbeidsmåte som ivaretar arbeid med forståelse i form av hele tekster, så vel

som språklig delarbeid ut fra denne teksten. Lærer og elev leser kort forklart en tekst. Elevens utfordringer i den gitte teksten bestemmer hvilke språklige detaljer man jobber med for å bedre ordavkodingen. Etter man ha jobbet med detaljene går man tilbake til teksten i sin helhet igjen. Det å jobbe med en helhet framfor kun detaljarbeid med ord kan bidra til større motivasjon for å lese.

2.11 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Når man vet hvilke tiltak som er anbefalt ved oppfølging av elever med dysleksi, blir neste spørsmål om hjelpen skal gis en-til-en, i liten gruppe, i klassen, eller kombinert. Et overordnet prinsipp i norsk skole fra 1975 har vært retten til tilpasset opplæring (Opplæringslova). Dette innebærer at alle elever har rett til å få en opplæring tilpasset deres evner og deres måter å lære på. Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring som etter en sakkyndig vurdering kan gis som rettighet til elever som ikke har, helt eller delvis, utbytte av den ordinære opplæringen.

Begrepet tilpasset opplæring har vært gjenstand for kritikk da det sies å være et politisk begrep som er vanskelig å fylle med konkret innhold (Haustätter, 2012). Ulik tolkning av begrepet kan gi ulike vurderinger i forhold til oppmelding og oppfølging av elever med dysleksi. Noen mener at en dyslektisk vanske kommer inn under tilrettelegging innenfor tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Andre mener dysleksien medfører at eleven ikke har fullt utbytte av den ordinære undervisningen, og dermed kvalifiserer for tilpasset opplæring i form av spesialundervisning.

Som del av den tilpassede opplæringen innenfor ordinær undervisning har mange skoler lesekurs som tiltak for tidlig intervensjon i forbindelse med lese- og skrivevansker. Lesekurs er lese- og skriveopplæring som gjennomføres med en liten gruppe elever med rundt fire økter pr uke over en avgrenset periode på rundt åtte uker. Gjennom slike kurs vil man kunne fange opp om elevene har vedvarende vansker som er resistente for tiltak, slik diagnostisering av dysleksi med LOGOS krever. Fordelen med å gi intensive lesekurs tidlig er at man oppdager barn som trenger ekstra oppfølging på et tidlig tidspunkt. Dette kan hindre at vanskene sprer seg og at elevene blir sittende i flere år med manglende mestringsopplevelser (Lervåg, 2017). Det er spesielt for de yngre barna som strever med avkoding at

lesekurs har vist seg nyttig. Ifølge Lervåg (2017) er det likevel viktig å merke seg at ca. 20% med avkodingsvansker profiterer lite på intensivt lesekurs. Spørsmålet blir da hvilke tiltak man skal sette inn for de som ikke har nytte av disse lesekursene, og eventuelt eldre barn som strever.

Det påpekes i forskning at elever som strever med avkodingsrelaterte problemer etter å ha fått god opplæring og ett eller flere intensive lesekurs kan ha dyslektiske vansker og bør utredes hos PPT (Lervåg, 2017). I praksis er det opp til den enkelte skole om de henviser eleven eller ikke etter manglende utvikling etter deltagelse i lesekurs. Etter oppmelding er det en sakkyndig vurdering som ligger til grunn for videre oppfølging og eventuelt vedtak om spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen legger dermed føringer for organisering og tiltak. Ofte tilrår den sakkyndige vurderingen hjelp som lesetrening ut fra den enkeltes behov, organisert som en-til-en undervisning eller i liten gruppe.

Det stilles spørsmål om deltagelse på flere intensive lesekurs kan erstatte spesialundervisning for disse elevene. Forskning peker mot at en effektiv tilpasset opplæring for elever med dysleksi bør skje som en konsentrert, periodisk eneundervisning med kvalifisert lærer (Helland, 2012, s. 296). Forskere synes enige om at disse elevene trolig vil ha mer nytte av individuelt tilpasset spesialundervisning enn å gjennomgå flere intensive lesekurs (Lervåg, 2017). Flere undersøkelser peker i retning av at fremgang i leseferdighet skyldes undervisningsopplegg som er godt strukturerte, intensive og at hjelpen ble organisert en-til-en (Høyen, 2014).

Det må her understrekes at en elev med dysleksi ikke bare har vansken når den deltar i organisert lesetrening på den ene eller andre måten. Hvordan undervisningen tilpasses alle de andre timene vil også være en viktig del av tiltakene for den enkelte. Slik sett vil ikke et vedtak om noen timer med spesialundervisning utelukke tilpasset opplæring i de andre av skolens timer.

2.12 En dysleksivennlig skole.

Med prosjektet "Dysleksivennlig skole" fra 2005 satte Dysleksi Norge et sterkt fokus på oppfølging av elever med dysleksi i dagens skole. Gjennom prosjektet kom de fram

til en rekke kvalitetsindikatorer for god tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker. Disse kvalitetsindikatorerne ble jobbet fram i prosjektgrupper bestående av personer med dysleksi, foresatte og fagpersoner. Slik sett er kunnskapsgrunnet for disse indikatorene forankret i en bred erfaring - ikke minst erfaringen til mennesker som selv har opplevd dysleksi og skolegang på kroppen. Kriteriene ble oppsummert som en 10-punkts liste for gode skoler (Solem, 2015).

Kort oppsummert handler kriteriene om en systematisk satsing på elever som strever med lesing og skriving. Et første bud er at skoleledelsen og lærerne har drøftet hva skolen kan gjøre for elever med lese- og skrivevansker. Skolens rutiner for kartlegging og oppfølging av resultater med konkrete tiltak er et av områdene som vektlegges. Den enkelte skole må ha prosedyrer for hva som skjer når man oppdager elever med lese- og skrivevansker. Like viktig som å oppdage elevene er å følge med deres videre utvikling eller mangel på utvikling. Skole- hjem- samarbeid trekkes videre fram som et viktig kriterie for å kalles en dysleksivennlig skole. Dette innebærer at foreldrene får god informasjon om hva som er skolens plan for oppfølging av eleven.

Det å ha lesevansker innebærer at man har utfordringer i alle fag der lesing er en forutsetning for kunnskapstilegnelse eller oppgaveløsning. Skolene må derfor tilby kompensierende læremidler. Det å ha et bredt læremiddeltilbud tilgjengelig er et vesentlig krav for å kunne si at man er en dysleksivennlig skole. Et slikt læremiddeltilbud innebærer at alle elever har tilgang til alt fagstoff via lydbøker eller smartbøker og at det finnes rutiner for skanning av tekst, bruk av IKT og tilgang til pedagogiske programvarer.

I denne sammenheng er det også et krav at skolene har planer som sikrer kompetanseheving av lærerne på områdene lese- og skrivevansker og IKT-hjelpemidler. Dette er et sentralt krav da IKT-hjelpemidler som pc med tilhørende pedagogisk programvare er svært viktig for utvikle og kompensere for mangelfulle lese- og skriveferdigheter hos elever med dysleksi. Det kan stå som et tankekors at så mange som 95% av lærerne fortalte at de ikke var kjent med de muligheter som IKT representerer for elever med lese- og skrivevansker i en kartlegging gjennomført i

2004-2006 (Utgård & Høigaard, 2008).

Tilrettelegging på eksamen og prøver er vesentlig. Elever med dysleksi skal gis muligheter til å få vist sine evner gjennom bruk av hjelpemidler som opplesing av tekst, bruk av pc, lengre tid og så videre. Det påpekes at tilretteleggingen skal tilpasses behovene til den enkelte elev. En viktig opplysning i denne forbindelse er at det verken i Opplæringsloven (1998) eller i Forskrift til opplæringsloven (2006) er spesifisert hvilke konkrete rettigheter elever med dysleksi har. Unntaket er en spesifisering om rett til fritak fra karakter i sidemål og rett til særskilt tilrettelegging av eksamen (Forskrift til opplæringslova). Dette må søkes om på den enkelte skole, og det er rektor som avgjør hvilke ordninger eleven kan benytte seg av. Det er således opp til hver skole hvordan de tilrettelegger undervisningen. Det må her sies at vanlig praksis er å tilby elever med dysleksi pc og lydbøker, selv om dette ikke er spesifisert i lovverket.

Sist men ikke minst er det viktig at skolen jobber med et generelt godt læringsmiljø for alle elever. For elever med dysleksi vil skolens arbeid med forståelse og opplæring i gode lese- og læringsstrategier være en viktig del av det generelle læringsmiljøet. Et godt læringsmiljø handler ikke bare om metoder og strategier. I et godt læringsmiljø spiller lærerens rolle som medmenneske en viktig plass. Et godt læringsmiljø er gjennomsyret av varme og personlige relasjoner mellom elev og lærer (Høien, 2014). Når eleven opplever at læreren bryr seg øker muligheten for utvikling og læring drastisk. Når grunnleggende behov for trygghet og kjærlighet er på plass, og undervisningen lagt opp slik at elevene opplever å lykkes, er et godt grunnlag lagt.

2.13 Ivaretagelse av selvfølelse som bærebjelke i undervisningen.

Aina Sætre (2009) fant hvordan behovet for å tenke positivt om seg selv kan få konsekvenser for elevers selvfølelse og læringsatferd. I sin undersøkelse kom hun fram til at motivasjonen for å opprettholde en positiv selvoppfatning er sterkere og mer grunnleggende enn behovet for eksempelvis det å bli flink i lesing og skriving eller andre skolefag. Motivasjonen for skolens læringsaktiviteter ble i stor grad påvirket av hvordan elevene oppfattet å kunne styrke eller svekke egen selvfølelse i møte med skoleoppgavene.

Dette samsvarer godt med det Hagtvet, Frost og Refsahl (2014) fant i sitt forskningsprosjekt "Spesialpedagogiske innsatser for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet". Dersom negative selvvurderinger og forventninger blir omfattende, vil det oppstå et behov for å styrke selvverdet på andre områder. Noen ganger kan det slå ut som for ekspempel "tøffhet" ved å bryte skolens regler, forsentkomning, manglende orden og tilsynelatende likegyldighet i forhold til lekser. Flere forhold virker selvsagt inn på hva en elev har lyst til eller ikke lyst til å gjøre, men forventninger om lav mestringsfølelse knyttet til viktige områder på skolen som lesing og skriving, vil i stor grad det kunne føre til vegring og unngåelsesreaksjoner (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2015). Prosjektet framholder at leseopplæringen må være knyttet til gode følelser hos eleven ellers vil motivasjonen lett bli borte og unngåelsestrategier vokse seg fram (Hagtvet, Frost & Refsahl 2014).

Sætre (2009) poengterer at skolen som organisasjon er bærer av en kultur der den enkeltes prestasjoner vurderes og sammenlignes opp mot standardiserte aldersrelaterte forventninger. For personer med lærevansker medfører denne kulturen økt risiko for gjentatte nederlagsopplevelser, og økt behov for å beskytte selvoppfatningen. En didaktisk konsekvens av en slik forståelse innebærer et skolesystem som jobber for å styrke elevenes selvoppfatning blant annet gjennom å tilrettelegge for mestring og ikke minst toleranse og aksept for forskjellighet (Sætre, 2009). Den enkelte elevs opplevelse av mestring kan sies å være den viktigste bærebjelken i så vel spesialundervisning som generell tilrettelegging for elever med dysleksi.

2.14 Et kritisk perspektiv på dysleksiforskningen.

I boka "Can we read letters"? retter Finn Egil Tønnesen og kollega Per Henning Uppstad (2015) et kritisk blikk mot dysleksiforskningen. Med boktittelen peker fortatterne på det de kaller en kontroversiell tematikk i forhold til det både det å skulle definere dysleksi og hvordan man ser på det å lese: Kan mennesker med dysleksi lese bokstaver? Er det å kunne lese bokstaver det samme som å kunne lese? Er det å øve på å lese bokstaver og enkeltord egentlig lesing?

Tønnesen & Uppstad (2015) støtter fonologisk defekt hypotesen og tiltak tilhørende denne, men de kritiserer samtidig forskningen for å være for atomistisk. Med dette mener de at den er for fokusert på detaljer innen lesing. Filosofiske spørsmål rundt hvorfor mennesker i det hele tatt leser er etter deres mening glemt i forskningen. De hevder at motivasjonen til å lese i ikke ligger i detaljarbeid med bokstaver og enkeltord, men heller i en søken etter mening eller forståelse. Fonemisk bevissthet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig del av leseferdighet. Forfatterne etterspør større fokus på følelser, interesser og motivasjon i dysleksiforskningen og ønsker en tydeliggjøring av filosofisk ståsted i den forskning som gjøres.

3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER.

Det å ha en lærevanske som dysleksi kan gi en rekke utfordringer på skolen. Innlæring og automatisering av lese- og skriveferdigheter blir ofte beskrevet som hovedutfordringen ved dysleksi. Når lesing og skriving på mange måter er selve hovedverktøyet for skolens læringsaktiviteter, er det svært mange situasjoner i løpet av en dag elever med dysleksi blir konfrontert med egen vanske. Det ikke å mestre disse ferdighetene på lik linje som andre kan føre til utfordringer for motivasjon for skolearbeid og for selvfølelsen. Den enkeltes grad av vanske, i kombinasjon med skolemiljøets forståelse for og tilrettelegging for vansken, vil ha stor innvirkning på hvordan en elev med dysleksi trives på skolen og for hvordan han eller hun vurderer seg selv. Med et kritisk blikk kan man stille seg spørsmål om i hvilken grad det gis mulighet til positiv selvutvurdering for elever med dysleksi i en skole som er bygd opp rundt skriftspråklige ferdigheter.

Da selvoppfatningen eller identiteten danner selve grunnlaget for hva man føler om seg selv, og dermed handling og atferd, er dette et viktig anliggende for skolen. I det følgende vil jeg presentere noen teoretiske perspektiver som kan bidra til å belyse sentrale aspekter angående det å kunne mestre skolegang med dysleksi.

3.1 Lærer-elev-relasjonen.

Det sier seg nærmest selv at lærere har en viktig rolle for elevenes faglige læring. Elevenes generelle trivsel og tro på seg selv er videre en viktig del av skolens mandat. Skolens ansvar for å arbeide for å gi elevene et godt psykososialt miljø er hjemlet i Opplæringslovens kapittel 9a (Opplæringslova). Stikkord her er trygghet, trivsel og respekt. Det å ivareta hele eleven, og ikke bare elevens oppnåelse av fagspesifikke mål, trekkes fram som en sentral oppgave for skolen og dens lærere. Når man snakker om *hele eleven* kan man si at det handler om hvordan den enkelte elev har det i utvidet forstand. Hvordan møtes den enkelte elev? Hvordan ser miljøet rundt på eleven? Hvilke verdier speiles eleven opp mot? Hva tenker og føler eleven om seg selv? Disse spørsmålene kan være med å belyse sentrale områder som har innvirkning på elevenes selvfølelse og arbeid med skolefag.

Det har de siste tiårene blitt et stadig sterkere fokus på relasjonen mellom lærer og elev og betydningen av denne i så vel den skolepolitiske debatten som i den pedagogiske forskningen (Federici & Skaalvik, 2013; Roland 2016). Forskning har vist at relasjonen mellom lærer og elev er sentral i utviklingen av gode læringsmiljø, og at kvaliteten i denne relasjonen har positiv sammenheng med elevenes emosjonelle og kognitive utbytte (Federici & Skaalvik, 2013; Roland 2016). Relasjonen til lærer påvirker slik sett både hvordan elevene har det og graden av læring. I meta-analysen "Visible learning" (Hattie, 2009) som tok for seg enkeltfaktorers betydning for effekt på elevers læringsutbytte, trekkes også relasjonen mellom lærer og elev som en enkeltfaktor av stor betydning. Kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev kan således få stor betydning både for elevenes læringsutbytte og deres helhetlige opplevelse av skolen.

Hva som defineres som kvalitet i lærer- elev relasjonen kan romme ulike begreper og forhold. En innfallsvinkel handler om sosial støtte (Federici & Skaalvik, 2013). Sosial støtte kan igjen betraktes fra to sider. Det kan betraktes ut fra observasjon av hva lærerne gjør i møte med elevene, og det kan vurderes ut fra elevenes opplevelse av læreren som støttende. I denne sammenheng er det den enkelte elevs opplevelse av læreren som støttende som står i sentrum. Studier har også vist at det er elevenes opplevelse av lærerne som har størst betydning for deres motivasjon for skolearbeid.

3.1.1 Emosjonell og instrumentell støtte.

I forskning har sosial støtte blitt delt inn i emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2013). Emosjonell støtte handler om i hvilken grad eleven opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, samt at de føler seg trygge med dem. Instrumentell støtte handler om elevene opplever at de får faglig tilrettelegging, utfordrende oppgaver, konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet. Disse to formene for støtte henger ofte sammen. Eksempelvis betyr dette at elever som opplever lærerne som emosjonelt støttende også har tendens til å oppleve dem som instrumentelt støttende. Det kan også være motsatt. En grunn til dette kan være at elevene opplever praktisk hjelp og støtte som tegn på at læreren bryr seg om og respekterer dem.

Det har også vist seg når elever opplever emosjonell støtte i kombinasjon med instrumentell støtte, blir den emosjonelle støtten lettere oppfattet som respekt og verdsetting, enn dersom læreren ikke forventer innsats og tilbyr tilrettelegging. Emosjonell støtte uten forventninger om innsats vil da i verste fall kunne oppfattes som en aksept av mangel på innsats, med en følelse av mindreverd som resultat.

Elever som opplever høy grad av emosjonell støtte fra lærere har ofte høyere forventninger om å mestre skolearbeidet og har bedre faglig selvoppfatning enn elever som oppfatter mindre emosjonell støtte. Det må her understrekes at mestring av skolefaglige krav, den faglige selvvurderingen, i stor grad påvirker elevers generelle vurdering av seg selv (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014; Sætre 2009). Dette er svært viktig å ta hensyn til i arbeid med elever med ulike typer av lærevansker, som for eksempel dysleksi.

Undersøkelser har videre vist at elevenes opplevelse av sosial støtte synker i takt med alder. Tendensen er med andre ord at jo eldre eleven blir, dess mindre opplever de å få emosjonell og instrumentell støtte fra sine lærere. Dette vurderes som et urovekkende funn, da omfattende forskning viser at opplevd sosial støtte er viktig for motivasjon og prestasjoner uavhengig av situasjon eller alder.

3.1.2 Sårbarhet og etikk.

I lærer- elev- relasjoner der eleven kan sies å være i en sårbar posisjon grunnet en vanske, i denne sammenheng dysleksi, framstår det ekstra viktig å se på hvordan relasjonen til lærer virker inn på elevene og deres selvoppfatning, både generelt og faglig. Hvordan man møter andre kan sies å ha fundamentale etiske implikasjoner på generelt grunnlag. I møte med sårbarhet blir kanskje etiske perspektiver ekstra tydelige, og spesielt i relasjoner der den ene har mer definisjonsmakt enn den andre, slik som lærer- elev relasjonen. Etikk kan forstås som å reflektere over effektene av den makt vi utøver over andre (Kragh, 2012, s. 218).

I denne forbindelse kan nærhetsetikkens refleksjoner og argumentasjoner danne et grunnlag for forståelse av møter mellom mennesker. Innen nærhetsetikken er *den Andre* et nøkkelbegrep som kan knyttes til den jødiske filosofen Emmanuel Levinas

(Aasland, 2003). I sårbarheten i *den Andres* ansikt ligger et vitnesbyrd om den enkeltes ansvar overfor *den Andre*. I dette etiske perspektivet framstår ivaretagelse av *den Andres* selvforståelse og integritet er et hovedanliggende (Andersen, 2008). Etikken ligger som et premiss før rasjonaliteten eller forståelsen (Aasland, 2003). Med andre ord kan man si at dette etiske perspektivet påpeker et ansvar hos den enkelte om å ivareta *den andre* som et helt menneske selv om man ikke forstår *den andre*.

Filosofen Martin Buber er også sentral innen nærhetsetikken (Kristiansen, 2003). Relasjon og dialog er to sentrale stikkord i hans lære. Han peker på at mennesket alltid vil forholde seg til verden ved to grunnleggende relasjoner- enten i form av en "jeg- det" relasjon eller en "jeg- du" relasjon. I den første relasjonen ser man den andre på avstand, som en ting eller en del av miljøet. Man sorterer eksempelvis elever som ressurssterke eller ressurssvake, flinke eller late, mindre begavet eller evnerike. Denne kategoriseringen eller objektiveringen medfører at man ser bort fra personers, i dette tilfellet elevers, unikheter og egenart. Slik får man en ensartet og smal forståelse av *den Andre*, og man mister mangfoldet eller nyansene i personen av syne. *Den Andre* blir på en måte redusert til et objekt, en man betrakter på utsiden og som man ikke engasjerer seg i.

En jeg- du relasjon er noe helt annet. Her møtes mennesker i virkelig dialog, i det som kalles *et møte*. Dette *møtet* kjennetegnes av å ta imot *den Andre*, å komme *den Andre* i møte, å røre ved *den Andre*. Man er interessert i *den Andre* og lytter, selv om vedkommende ikke er lik en selv. Bubers viktigste bidrag i etikken kan sies å være advarselen mot å objektgjøre et annet menneske (Kristiansen, 2003). Om man blir møtt som et "det" eller et "du", om man blir sett på som en som betyr noe og som er verd å lytte til eller ikke, vil ha stor innvirkning på samhandling og selvoppfatning. Lærere og elever møtes ofte ansikt til ansikt. Det å møte lærere som tar ansvar, er engasjert i elevens liv, lytter til eleven, og ser hele personen og ikke bare vansken, vil ha stor betydning for hvordan en elev vurderer seg selv. Nærhetsetikkens budskap om at det er ved at andre møter og forholder seg til den enkelte på ulike måter at man blir den man er (Steinnes, 2007), kan stå som en veiviser med spesiell relevans for lærer- elev relasjonen.

3.3 Skolens målstruktur.

Elevenes opplevelse av sosial støtte er ikke bare et resultat av hva den enkelte lærer gjør. Det er like fullt et resultat av det generelle læringsmiljøet på skolen. Begrepet målstruktur kan brukes om de signalene skolen sender til eleven om hva som anses som viktig og verdifullt på skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Forskere skiller gjerne mellom to hovedtyper av målstruktur, en læringsorientert og en prestasjonsorientert. En læringsorientert målstruktur vil sende signaler til elevene om at det viktigste er at de lærer, utvikler seg, har framgang og gjør sitt beste. En prestasjonsorientert målstruktur vil sende signaler om at det viktigste er å demonstrere egne evner, eller at den enkelte elev gjør det bedre enn andre elever og eventuelt bedre enn andre klasser eller skoler.

Det er en klar sammenheng mellom målstruktur og hvordan elevene oppfatter lærerne og læringsmiljøet. En læringsorientert målstruktur bidrar til at elevene opplever lærerne som støttende. Det å oppleve lærere som støttende bidrar som nevnt til forventninger om mestring og bedre faglig selvoppfatning hos elevene. Verdien som råder i skolemiljøet når det gjelder læring vil dermed ha betydning for hvordan elever både med og uten lærevansker vurderer seg selv. Elever med lærevansker vil antakelig lettere oppleve å komme til kort i et prestasjonsorientert miljø enn i et læringsorientert miljø.

3.4 Relasjonenes betydning for selvoppfatning og identitet.

Selvoppfatning eller identitet er et ofte brukt begrep innen ulike fagdisipliner. På folkemunne kan man si det handler om "den man er". I psykologien har begrepet tradisjonelt blitt brukt om den delen av en persons selvoppfatning som oppleves som særlig sentral, ekte og typisk for vedkommende – som en fast egenskap eller en indre, ekte kjerne. Kritikere av denne tilnærmingen har hevdet at begrepet identitet har blitt forstått for statisk. I ulike samfunnsvitenskaper og i pedagogisk sammenheng råder en mer utvidet forståelse av begrepet identitet. Her ser man individets selvoppfatning i relasjon til ulike sosiale og kulturelle kontekster, blant annet de ulike relasjoner man inngår i.

George Herbert Mead (1863-1931) og Michael White (1948-2008) er to teoretikere som har interessert seg for hvordan relasjonelle prosesser er sentrale i utviklingen av selvoppfatning og identitet.

3.4.1 Den generaliserte andre som speil for selvoppfatningen.

George Herbert Mead (1863-1931) var en amerikansk filosof og sosialpsykolog som interesserte seg for samspill mellom person og miljø og den kulturen man er del av. Teorien hans skriver seg fra 1930-årene og er kjent under flere ulike navn som teori om perspektivtaking, speilingsteori og symbolsk interaksjonisme.¹ Meads teori omfatter mer enn utvikling av selvoppfatning eller identitet, men her er det denne delen av teorien hans som er av interesse.

Det at mennesker meddeler seg til hverandre gjennom gester, språk og handlinger, kalt symbolspråk, står sentralt i Meads teori (Imsen, 2014; Morris, 2015; Vaage, 1998). Videre hvordan disse gestene oppfattes, tolkes og reageres på. I vekselvirkningen mellom gester, tolkninger og reaksjoner var Mead opptatt av hvordan individer danner seg en oppfatning om seg selv. Selv brukte han begrepet *selvet* om den oppfatning individer danner om seg selv (Morris, 2015; Vaage, 1998).

For å synliggjøre hvordan *selvet* dannes i sosial samhandling brukte Mead begrepene "Jeg" (I) og "Meg" (Me) (Morris, 2015; Vaage, 1998). "Jeg" representerer det handlende, ubevisste. "Meg" står for den bevisste opplevelsen av en selv som oppstår i samhandling med andre. Siden man ikke kan observere seg selv direkte, er det andres reaksjoner på seg selv man observerer. Et enkelt eksempel her kan være leseferdighet. Når en elev eksempelvis leser en tekst for seg selv kan lesingen virke grei for eleven – han leser kanskje noen setninger, hopper over vanskelig ord, reflekterer ikke så mye, og synes selv lesingen går greit. I møte med læreren blir denne handlingen korrigert og eleven får en "objektiv vurdering", og han "ser seg selv" (Me) i møte med lærerens reaksjon. Hos Mead er den bevisstheten man får om

¹ Mead sitt forfatterskap er vanskelig tilgjengelig i den forstand at han publiserte lite gjennom sin yrkesaktive karriere (Vaage, 1998, s. 24). Han skrev mange artikler, men aldri noen bøker. Mye av hans teoriutvikling foregikk muntlig i hans forelesninger ved Universitetet i Chicago, og arven fra Mead er i første rekke nedskrevet av hans studenter etter hans død. Det gis stadig ut bøker som diskuterer og viderutvikler hans standpunkter (Imsen, 2014, s. 364).

seg selv i samspill med andre, gjennom å ta på seg den andres holdning, selve kjernen i selvvurderingen eller identitetsopplevelsen. Uten et slikt samspill og en slik bevissthet kan man ikke oppleve *et selv*.

Et sitat kan illustrere dette:

"... the individuals's becoming an object to himself by taking the attitudes of other individuals toward himself within an organized setting of social relationships, and that unless the individual had thus become an object to himself he would not be self-conscious or have a self at all..."(Morris, 2015, s. 225).

På grunnlag av et mangfold av reaksjoner lever den enkelte seg inn i andres vurderinger av seg selv (Imsen, 2014). Utallige responser og tolkninger av dem i møte med ulike mennesker vil således utgjøre et viktig grunnlag for selvoppfatningen (Roland, 2016). Denne prosessen blir ofte kalt "speilingsteori", fordi man speiler seg i andres reaksjoner på seg selv. Denne evnen til å tenke seg inn i den andres sted og se seg selv fra den andres synsvinkel kaller Mead selv for "perspektivtaking" (Vaage, 2008). Perspektivtaking bidrar til at mennesker kan regulere egen oppførsel og atferd i forhold til ulike forventninger i ulike samfunn og miljøer (Morris, 2015).

Speilings- eller perspektivtakingsprosessen medfører videre en generalisert forventning eller oppfatning om hvordan "de andre" reagerer, kalt *den generaliserte andre*. *Den generaliserte andre* har to manifestasjoner – en konkret og en abstrakt (Vaage, 1998, s.34). *Den generaliserte andre* i konkret form viser til samhandling og kommunikasjon mellom konkrete personer knyttet til hverdagsverdenen, for eksempel en konkret elev og en konkret lærer og de forventninger og generaliseringer som skapes i møter mellom disse. Er det eksempelvis en elev som strever med lesing, som blir oppgitt, nekter å jobbe og sitter ukonsentrert i undervisningen kan læreren tolke dette som latskap og bli irritert på eleven. Eleven på sin side føler seg misforstått og opplever manglende forståelse og respekt fra sin lærer og blir irritert tilbake. Fra begges ståsted vil generaliseringer som "problembarn" og "drittlærer", eller mer innadvendt som "jeg klarer ikke skolen" kunne føre til uheldig videre utvikling av samhandling og selvoppfatning.

I abstrakt form viser den generaliserte andre til større sosio-kulturelle strukturer som for eksempel tankesystem, vitenskap, religion og samfunnsinstitusjoner, som familien eller utdanningssystemet. Dette er på en måte summen av forventninger som til sammen fungerer som normer for samhandling i ulike praksiser, for eksempel skolen. Her vil ulike syn på læring, avvik og tilpasning gjøre seg gjeldende, eksempelvis om kulturen er læringsorientert eller prestasjonsorientert. Likeledes hva som anses som viktig og verdifullt å kunne. Gode lese- og skriveferdigheter er et eksempel på en svært viktig verdi eller generalisert verdi i skolen som elevene hver dag måles og måler seg selv opp mot på godt og vondt.

Ifølge Mead er ikke *selvet* et trekk inne i oss som er ekte eller typisk. Han mente tvert imot at fordi *selvet* utvikles i en tett samspillprosess med omgivelsene er identitet å oppfatte som en sosial relasjon. Selvoppfatningen konstrueres og eksisterer som kommunikasjon og samhandling (Imsen, 2014, s. 365). Denne måten å forstå identitet på kalles også for teorien om den sosiale konstruksjonen av *selvet*.

3.4.2 Dominerende historier som identitetsskaper.

Michael White (1948-2008) var en familieterapeut fra Australia som er kjent som grunnlegger av retningen narrativ terapi. Kort fortalt interesserer narrativ terapi seg for den makt egne begreper, forståelsesrammer og historier har over oss (White, 2006). Identitet blir sett på som personlig meningsskaping gjennom de historier man forteller om seg selv og sine relasjoner.

Når mennesker, både barn og voksne, snakker sammen eller forteller hverandre fra livene sine blir budskapet ofte formidlet gjennom fortellinger. Det kan være fortellinger om mestring, om nederlag, om ensomhet eller vennskap. Konteksten man er i spiller en viktig rolle for hva man formidler. Man vil gjerne fortelle andre historier til en nær venn enn en man ikke kjenner så godt. Alle har lagret positive og negative historier om seg selv som er del av en nyansert fortelling om hvem man er. Man er flink til noe, mindre flinke til andre ting. Som personer verdsetter man ulike ting forskjellig.

Man forteller også historier om seg selv – til seg selv. Disse historiene kan være positivt ladet: "Jeg er flink til å synge", "jeg liker å trene", "jeg gjør mitt beste", "jeg er en god venn", eller "jeg fullfører det jeg begynner på". De kan også være negativt ladet: "Jeg ødelegger alltid for andre", "jeg er ikke flink til å lese", "jeg er en taper", "jeg er dum", eller "jeg er en dyslektiker". Fortellingene man forteller om seg selv står i sentrum i narrativ terapi eller teori og Michael White (2006) kaller summen av disse fortellingene for identitetskonklusjoner.

Selv om man konstruerer mange historier om seg selv i samspill med sine omgivelser, har *en* tendens til å bli den dominerende som også får status som en slags sannhet om hvem man er. Dersom denne er positivt ladet, og noe en gitt kultur oppfatter som positivt, er det oftest uproblematisk. Om historien er negativt ladet, og nedvurderer av hva man tenker om seg selv, kan det fort bli problematisk. Opplever man eksempelvis lite mestring i lesing kan sannheten "jeg er dum" bli stående. Dette vil kunne virke inn på alle andre områder av livet: "Jeg kommer aldri til å lære meg noe", "ingen kommer til å like meg", "jeg er og blir en skoletaper" og så videre. Selv om historien om nederlag ikke forteller hele sannheten om hvem man er, har man nettopp av den grunn en tendens til å lage historier som passer til. Oppfatter man seg selv for eksempel som "dum" vil alle historier som bekrefter dette bli stående, andre historier huskes ikke eller legges ikke merke til. Når dette varer over tid vil en smal og unyansert identitetskonklusjon eller selvoppfatning bli resultatet.

White (2006) påpeker at man kun kan fortelle de historier som den kulturen man er en del av tillater og muliggjør. Det er med andre ord ikke alle historier som kan fortelles alle steder. Et eksempel på dette kan være at samfunnet vårt i dag er preget av individualisme og perfeksjonisme (Bauman, 1996). I en slik kultur kan det være vanskelig å være en som ikke får til noe, eller en som trenger hjelp. Da kan det være bedre å se på seg selv som en som er tøff eller en som isolerer seg og tilsynelatende ikke bryr seg om andre.

De vurderingene man gjør over seg selv tillegges stor betydning i narrativ teori. Disse vurderingene vil som sagt alltid påvirkes sterkt av rådende normer og verdier i den kultur man lever i, både på mikro og makro nivå. Ofte kan disse verdiene være så tatt

for gitte at de er skjulte. Dette kaller White (2006) for skjult makt. Gjennom å synliggjøre disse normene og den makten de har over oss, kan dominerende historier bli mer nyanserte.

Fra et narrativt perspektiv på identitet blir det for lærere viktig å legge til rette for at alle elever, inkludert elever med lærevansker, får mulighet til å oppleve seg selv som en nyansert person med flere mestringsmuligheter. Gjennom fokus på flere fortellinger om mestring som verdsettes i miljøet, kan elever se ulike sider av seg selv og ikke bare en vanskefortelling. Når en dominerende historie er i ferd med å utvikle seg, er det viktig å gå inn i forhandlinger om den dominerende historien og få fram flere historier i livet til den det gjelder. Gjennom å få fram en mer rik og nyansert fortelling om den enkelte er målet å styrke selvoppfatningen og identitetskonklusjonen til en mer ønsket historie - med utgangspunkt i den enkeltes verdier, mål og ønsker.

3.4.3 Sosialkonstruksjonisme.

Meads teori om den generaliserte andre og Whites narrative teori kan sies å være forankret i sosialkonstruksjonismen, som er en del av poststrukturalismen innen vitenskapsfilosofien. Dette er en filosofisk retning som framholder at vi skaper mening gjennom sosial samhandling, gjennom språket og gjennom kultur (Lundby, 1998, s. 66). Sagt på en annen måte er nøkkeliteene i sosialkonstruksjonismen at virkeligheten blir sosialt konstruert, virkeligheten konstitueres gjennom språket, det finnes ingen grunnleggende sannheter om folk og virkeligheten blir organisert og bevart gjennom historier (Lundby, 1998, s.78). På sitt mest radikale hevder sosialkonstruksjonismen at det ikke finnes noen universelle sannheter i det hele tatt. Sannheten finnes kun i samfunnet, konstruert ut fra kulturelle tradisjoner og sosiale relasjoner (Gergen & Gergen, 2005).

Like fullt ser man at noen sannheter har en tendens til å bli stående som Sannheten med stor S i ulike miljøer (Gergen & Gergen, 2005). Mead beskriver dette som "den generaliserte andre", White som "dominerende historier" eller identitetskonklusjoner. Når vurderingene den enkelte gjør i forhold til disse

sannhetene er positive er det uproblematisk for selvfølelse og identitet. Når de derimot blir negativt ladet oppstår utfordringer for selvfølelse og identitet.

Fordelen med Mead og Whites teorier er at de representerer et optimistisk syn når det gjelder selvforståelse og identitet. Da identitet ikke ansees som en statisk egenskap inne i mennesker, men noe som kontinuerlig formes gjennom sosiale handlinger og gjennom rekonstruksjon av erfaring i kommunikasjon med andre, er den åpen for påvirkning gjennom hele livet. Dette gir store muligheter, og et stort ansvar, spesielt for lærere i den rollen de har overfor alle elever. Ansvar og mulighetene er spesielt viktige i forhold til elever som av ulike årsaker strever med å bevare en positiv vurdering av seg selv i møte med skolemessige utfordringer.

3.5 Oppsummering teoretiske perspektiver.

Relasjonene elevene inngår i har stor innvirkning på deres selvoppfatning. Gjennom sosial støtte på både det emosjonelle og det instrumentelle området kan lærere styrke elevenes selvoppfatning og faglige læring. Holdninger som råder i miljøet vil også påvirke vurderingene elevene gjør av seg selv. I forskning blir et læringsorientert framfor prestasjonsorientert miljø trukket fram som viktig for å styrke elevenes faglige selvoppfatning på skolen.

Reaksjonene eleven møter på seg selv, og de vurderingene de gjør av seg selv gjennom sine historier om mestring eller nederlag vil også ha betydning for deres selvoppfatning eller konklusjoner om egen identitet. Det framstår viktig å ha relasjoner eller miljø der det åpnes for nyanserte og brede fortellinger om identitet, heller enn kategoriske og smale. Slik kan mestring oppleves på ulike arenaer og i forhold til ulike verdier. Hvordan eleven blir møtt har også etiske implikasjoner der det å bli møtt som et "jeg" og ikke et "det", legger grunnlag for en opplevelse av å være verdifull og verd å lytte til.

4.0 METODISKE VALG OG AVKLARINGER. ²

Målet med dette prosjektet har vært å undersøke hvilke forhold som bidrar til at elever med dysleksi gjennomfører et langt skoleløp og ender med et vitnemål eller et fagbrev som viser at de er kvalifisert for videre studier. Informantene som er blitt intervjuet i denne studien har gått på ulike skoler i Østlandsområdet. Felles for dem alle er at de har en dysleksidiagnose og at de har fullført en kvalifiserende form for videregående opplæring.

Jeg har ønsket å få en helhetlig forståelse av informantenes erfaringer og opplevelser på området som har med skolegang å gjøre. Oppgaven vil forhåpentligvis bidra til at lærere og andre som har befatning med undervisning av elever med dysleksi øker sin kunnskap om hva de skal gjøre for å ivareta disse elevene gjennom skolegangen.

For å sikre åpenhet rundt forskningsprosessen og vurdering av kvalitet i dette prosjektet vil jeg i det følgende gjøre rede for hva som ligger til grunn for valg av metode, hvordan datainnsamlingen har blitt forberedt og gjennomført, samt arbeidet med analyse og drøfting av resultater.

4.1 Kvalitativt intervju.

For å legge best mulig til rette for fyldige svar og beskrivelser, og for få fram dybde i kunnskapen som elever med dysleksi sitter inne med, har jeg valgt kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. Kvalitativt intervju er en av de mest brukte datakilder innen samfunnsforskning. Anslagsvis 90 % av alle samfunnsvitenskapelige undersøkelser baserer seg på intervjudata (Roulston, de Marrais & Lewis, 2003, s. 646). Andre kilder er observasjon og dokumentstudier, men i denne sammenheng handler det om kvalitativt intervju. Intervju har videre en viktig plass i vår kultur, både i nyhetssammenheng og som underholdning. Intervju som forskningsmetode kan sies å gjenspeile den betydning intervjuet har i vår kultur (Thagaard, 2012, s. 97).

Et kvalitativt intervju egner seg godt til å få fram det spesifikke og unike ved en

² Deler av dette kapitlet er en bearbeiding av mitt upubliserte eksamensessay innen Vitenskapsteori og forskningsmetode høsten 2015, kalt "Kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode i en undersøkelse av elever med dysleksi og fullføring av videregående opplæring – individuelt intervju versus fokusgruppeintervju".

person og vedkommendes kontekst (Jacobsen, 2010) og hvordan personen som intervjues opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2013).

I motsetning til en kvantitativ undersøkelse der jeg ville gitt informantene forhåndsdefinerte svaralternativer til å krysse av eller skalere seg innenfor (Jacobsen, 2010, s. 65), åpner kvalitativt intervju for personlige, frie svar – noe som har vært viktig i denne undersøkelsen. Denne tilnærmingen har medført at jeg har kunnet intervju langt færre personer enn en jeg hadde kunnet med en kvantitativ undersøkelse. Fordelen med en kvantitativ spørreundersøkelse hadde vært at jeg hadde fått informasjon om en langt større populasjon sin mening og erfaring. Ulempen hadde vært at svaralternativene hadde lukket for de frie svarene og dybden jeg er ute etter.

4.2 Det individuelle intervjuet.

Individuelt intervju har vært den dominerende intervjuformen i kvalitative undersøkelser, men ulike typer gruppeintervju kan også anvendes. Som datainnsamlingsmetode har individuelle intervjuer og gruppeintervjuer ulike fordeler og ulemper. Individuelle intervjuer framstår umiddelbart som fordelaktige for å ivareta trygghet og nærhet. Her møter forskeren informanten ansikt til ansikt. Den enkeltes erfaringer og refleksjoner er i fokus. Informanten vil ikke bli utsatt for ulike typer gruppepress som kan forekomme under gruppeintervjuer der enkelte informanter kan være mer pratsomme og dominerende enn andre. Noe som kan føre til at mindre pratsomme informanter ikke kommer til orde. I det individuelle intervjuet trenger den enkelte ikke ta hensyn til andre og vil kunne uttale seg mer fritt.

Ulempen eller begrensningen med denne type intervju er at det kan bli noe individualistisk (Jacobsen, 2013, s. 89). Det vil si at det får fram enkeltpersoners oppfatninger og holdninger, og man kan dermed ikke påberope seg å få kunnskap om hva en gruppe elever mener. Individuelt intervju egner seg videre ikke så godt til å få fram hvordan oppfatninger og meninger kan endres i samhandling med andre, eller hvordan synspunkter ofte er resultat av gruppeprosesser (Jacobsen, 2013, s. 88- 89). Et av de positive kjennetegnene ved gruppeintervjuer som trekkes fram i litteraturen

er nettopp at gruppedynamikken kan skape et dypere og rikere datagrunnlag enn det som kommer fram i individuelle intervjuer (Raibee, 2003, s. 656).

I et gruppeintervju vil resultatene likevel være meget følsomme for de makt og dominansforhold som utvikler seg i den enkelte gruppe (Jacobsen 2013, s. 90). I denne sammenheng har jeg konkludert med at det individuelle intervjuet ville ha flest fordeler i forhold til min undersøkelse. Dette handler først og fremst om et ønske om å sikre at den enkeltes stemme kommer fram uten hinder av uheldige gruppeprosesser og mulig marginalisering av enkelte informanter. Videre handler det om at dysleksi kan være et sensitivt tema. Forskning har vist at mennesker med ulike grader av funksjonsnedsettelse står i ekstra stor fare for å bli stigmatisert og tildelt devaluerte roller (Wolfenberger, 2000). Sensitivitet har blitt beskrevet som metodologisk utfordring i forskning (Dahl, 2012; Rouston, de Marrais & Lewis, 2003). Hva som aktualiseres som sensitive tema varierer, men forskning som graver i personlige følelser og som fokuserer på avvik sannsynliggjør dette (Dahl, 2012).

Det er vanskelig på forhånd å vite hva slags følelser informantene sitter inne med rundt sin vanske. Med tanke på at temaet dysleksi kan oppleves ganske sensitivt har jeg først og fremst ønsket å legge til rette for at den enkelte skal oppleve stor grad av trygghet framfor en opplevelse av å måtte forsvare sine meninger. For å ivareta dette perspektivet har jeg valgt det kvalitative, individuelle intervjuet som datainnsamlingsmetode.

4.3 Vitenskapsfilosofisk grunnsyn.

Spørsmål og svar rundt hva som er gyldig kunnskap eller hvordan man kommer fram til kunnskap er en viktig del av all forskning. Dette området kalles for vitenskapsfilosofi eller vitenskapsteori. Den mest kjente retningen er kanskje positivismen som har målbarhet og objektivitet eller nøytralitet som ideal, slik man kjenner det fra naturvitenskapen. Et sentralt spørsmål er om naturvitenskapelige idealer kan overføres til ulike typer samfunnsforskning. Er det i det hele tatt mulig for en forsker objektivt å registrere data i intervju han/hun selv gjennomfører?

Flere posisjoner innen dagens samfunnsforskning anser et slikt ideal verken som mulig eller ønskelig. Alle mennesker bærer med seg forventninger, kunnskaper og

holdninger til enhver situasjon og ethvert møte, som igjen er uløselig knyttet til den historiske, kulturelle og sosiale kontekst den enkelte lever i (Thomassen, 2006, s. 87). Forforståelse, eller forståelseshorisont, er et viktig begrep innen hermeneutikken som er en av de store vitenskapsfilosofiske tradisjonene innenfor kvalitativ metode (Thomassen, 2007; Thagaard, 2013). Idealet for intervjuerrollen ut fra denne posisjonen er ikke å være nøytral, men heller å være bevisst sin egen forforståelse og reflektere over hvordan denne er med å påvirke intervjuet. I dette prosjektet kommer jeg eksempelvis som forsker til intervjuene med forestillinger om hva dysleksi er preget av den kunnskapen jeg har fått gjennom studier, arbeidsliv og andre erfaringer. Dette vil prege ikke bare hvordan jeg tolker det som blir sagt, like fullt de spørsmålene jeg velger å stille og videre i tolkningen av data underveis i intervjuene og i analysen etterpå. Dette påvirkes igjen av svarene og samspillet i det enkelte møte med de ulike informantene. Ut fra et slikt ståsted kan man si at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom en forskeres teoretiske utgangspunkt og tendenser vedkommende finner i datamaterialet. (Thagaard, 2013). Forskeren, i dette tilfellet jeg, fortolker og finner mening ut fra sin forforståelse.

I tillegg til hermeneutikken er sosialkonstruksjonismen en aktuell vitenskapsteori som en del kvalitativ forskning bygger på. Denne retningen legger avgjørende vekt på språklig sosial interaksjon som betingelse for kunnskap (Thomassen, 2006, s. 180). Ut fra en slik posisjon anses ikke erkjennelse eller kunnskap som primært en individuell prosess, men noe som skapes i selve den språklige relasjonen i sosiale fellesskap. Når det gjelder kunnskapsskaping fra individuelle intervjuer kan man ut fra denne posisjonen si at den kunnskap som kommer fram er et resultat av språklig samspill mellom forsker og informant innenfor en faglig kontekst. Uten språk eller deltakelse i denne konteksten – i dette tilfellet både selve intervjuet og den faglige tilhørigheten masteroppgaven hviler på - ville ikke informantenes erfaringer kunne bli til vitenskapelig kunnskap.

Ut fra disse perspektivene utfordres man som forsker til å ha en bevissthet rundt eget kunnskapssyn. I denne undersøkelsen framstår ikke positivismens nøytralitet verken mulig eller ønskelig. En bevissthet rundt eget ståsted og hvordan egen forforståelse er med på å påvirke undersøkelsen fra datainnsamling til analyse og tolkning framstår

som viktig. Samtidig erkjenner jeg det språklige samspillet som intervjudataene blir uttrykt og skapt i som betydningsfullt. Uten et felles språk med informanten, og uten å møte dem i den sosiale konteksten et intervju er, eller under rammen av en masteroppgave, ville ikke deres erfaring og kunnskap kommet fram på samme måte. Likefullt blir informantens beskrivelser fortolket av meg. Mitt vitenskapsfilosofiske ståsted kan således sies å være inspirert både av den hermeneutiske posisjonen om at kunnskap skapes gjennom fortolkning av mening på bakgrunn av forståelses-horisont (Brante, 1997; Thagaard, 2013, s. 41-44)³, og sosial-konstruktivismen som ser på kunnskap som konstruert i samhandling gjennom språk. Dataene som kommer fram under et intervju påvirkes og skapes av det språket og den lokale, sosiale interaksjonen intervjuene foregår i. Det at jeg støtter meg til to ulike vitenskapsteoretisk retninger kan stå som et eksempel på at ulike kunnskapsyn ikke alltid har skarpe skillelinjer i forskning (Roulston, 2010).

4.4 Rekruttering av informanter.

Kvalitative studier baserer seg på såkalte strategiske utvalg, det vil si at man velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60).

Inklusjonskriteriene for denne studien er dysleksidiagnose og fullført videregående skole. En av informantene er rekruttert via eget nettverk. De andre er innhentet ved hjelp av såkalt nettverksrekruttering. Det vil si at jeg har brukt kontaktpersoner jeg selv kjenner i felten til å videreformidle kontakt med intervjupersoner.

Nettverksrekruttering er den mest brukte metoden for å nå skjulte og avvikende populasjoner (Dahl, 2012, s.11). En fordel med denne type rekruttering kan være at gjennom å bruke et personlig mellomledd som kan gå god for forskeren kan terskelen bli mindre for å stille opp i undersøkelsen. I dette tilfellet kontaktet jeg en lokallagsleder i Dysleksi Norge og en PP-rådgiver på et fylkeskontor. PP-rådgiver videreformidlet videre kontakt til en spesialpedagogisk koordinator ved en

³ Thagaard (2013) snakker om hermeneutikk som fortolkning av eksempelvis intervjuer gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende i den konteksten de er del av. Brante (1997) formidler en type kritisk hermeneutikk i relasjon til dette – forskning som søker etter ulike nivåer i sine forklaringer, eksempelvis kultur, språk, nasjonale, institusjonelle eller individuelle nivåer.

videregående skole i fylket. Den spesialpedagogiske koordinatoren tok initiativ til et møte med meg der vi gikk gjennom undersøkelsens mål og hensikt. På bakgrunn av dette kontaktet hun aktuelle kandidater og videreformidlet informasjon om prosjektet. Jeg kontaktet informantene på telefon i god tid før undersøkelsen var tenkt gjennomført for å høre om de fortsatt var interessert i å være med. Etter noen måneder tok jeg ny kontakt, etter informantenes ønsker, og inngikk avtale med dato og tidspunkt og sted der intervjuet skulle foregå. De fikk utlevert informasjonsskriv og fullmaktsskjema enten da avtalen ble inngått eller i forkant av intervjuet. Den ene informanten trakk seg og jeg endte opp med totalt tre informanter.

4.5 Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer.

Det første jeg tenkte på da jeg skulle velge intervjudesign i forhold til denne undersøkelsen var at det måtte være et design som gir rom for fleksibilitet til hva informantene har å komme med. Videre ønsket jeg at intervjuene skulle være samtalepreget og ikke oppleves som et forhør med statiske spørsmål og svar. Samtidig var det viktig å ha en mal for hva jeg skulle spørre informantene om for å sikre at jeg fikk svar på de samme områdene av de ulike informantene. Det å ha en rekke parate spørsmål virket også viktig dersom informantene skulle vise seg å være lite pratsomme. Da måtte jeg uansett ha kommet med oppfølgingsspørsmål, så det ville være en fordel å ha disse klare.

Det finnes ulike typer intervjudesign, hvorav de tre vanligste er uformelt samtaleintervju, intervju med en generell intervjuguide og standardisert åpent intervju (Turner, 2010). Disse spenner fra helt åpne, samtalepregede intervjuer der lite er planlagt på forhånd på den ene siden, til helt fastlagte intervjuer der spørsmål stilles på samme måte og i samme rekkefølge på den andre. På bakgrunn av dette fant jeg at en generell intervjuguide (Turner, 2010) var å foretrekke. Da har jeg definert områder jeg ønsker å komme innom, samtidig som det er fleksibelt i hvilket rekkefølge de kommer, og det er opp til informantene hvilke tema som blir gitt mest tyngde. En generell intervjuguide ville også gjøre det lettere å analysere dataene enn om det var uformelt, for man sikrer da at man har vært innom de samme temaene med ulike personer eller grupper.

Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i to forskningsspørsmål jeg ønsket å få svar på, samt en rekke underspørsmål til disse. Spørsmålene er formulert på en slik måte at informantene i størst mulig grad skulle kunne svare fritt og med egne ord. Underveis i selve intervjuene avvek jeg noen ganger fra gangen i intervjuguiden der det falt naturlig, men jeg sørget for at alle temaer ble berørt i løpet av samtalen. Intervjuene ble foretatt på et grupperom på min arbeidsplass, en barneskole. Dette ble avtalt i samråd med informantene, og ble valgt med tanke på at det skulle være et sted som ikke var for privat, og samtidig med mulighet for skjerming. Valg av lokale kan også sees på som en profesjonell innramming av undersøkelsens tema- dysleksi og skolegang.

Informantene ga etter intervjuets slutt tilbakemelding på at de synes prosjektet var svært viktig og at de håpet det kunne være til hjelp for andre i liknende situasjon som dem selv. De ga også uttrykk for at det var vanskelig å huske helt konkrete episoder tilbake i tid, men at de opplevde å ha fått bidratt med den generelle opplevelsen av sin situasjon.

I gjennomføringen av intervjuene opplevdes kontakten mellom meg og informantene som god. Ifølge (Thagaard, 2013) er det et tegn at når kontakten er god tenker man ikke over selve kontakten. Er den derimot dårlig av en eller annen grunn, begynner man å legge merke til den. Dette støtter opp under min opplevelse av god kontakt med informantene.

4.6 Egen rolle i intervjuene.

I gjennomføringen av intervjuene var målet mitt som forsker å få innsikt i informantenes kunnskap og erfaring gjennom den type samtale et forskningsintervju er, altså en form for sosial interaksjon. Dette perspektivet problematiserer betydningen av hvordan forskeren fremstår for informanten (Thagaard, 2013, s. 113). Sagt på en annen måte: Er det mulig at jeg som intervjuer/forsker representerte noe for informantene som kan ha påvirket de svarene de har gitt? En utfordring her er at jeg ikke med sikkerhet kan vite hvordan informantenes svar har vært preget av hva de tenker om meg.

Informantene var informert om at jeg jobber som spesialpedagog ved skolen der intervjuene ble gjennomført, og at jeg blant annet følger opp elever med dysleksi. Det er en viss sannsynlighet for at informantene har møtt noen spesialpedagoger i løpet av sin egen skoletid og kanskje forbinder meg med noen de har møtt tidligere. Disse personene kan ha vært positive eller mindre positive bekjenskaper for dem. Slik sett er det en mulighet for at negative eller positive assosiasjoner kan påvirke tanker om meg og min yrkesrolle og følgelig svarene informantene har gitt.

Mitt generelle inntrykk er at jeg fikk etablert en god kontakt med informantene og at intervjuene var preget av en tillitsfull atmosfære. Jeg opplevde at informantene ønsket å dele av sine opplevelser fordi jeg tror de oppriktig følte at jeg ville forvalte informasjonen de ga på en slik måte at det kunne bli til nytte for andre. Det at jeg representerte et miljø jeg kjenner godt og praktiserer i kan ha styrket troverdigheten min i forhold til undersøkelsen. Denne opplevelsen støttes av informantens avsluttende kommentarer om håp om å kunne være til nytte for andre. Kanskje bidro min yrkesrolle til å redusere avstanden mellom meg som forsker og informantene, og la følgelig et godt utgangspunkt for tillit mellom oss. Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i et intervju kan ikke overvurderes (Thagaard, 2013, s. 113).

Når det gjelder kvalitative intervju generelt er tillit mellom forsker og de som intervjues av avgjørende betydning for datainnsamlingen. Vanligvis er tillit noe som utvikles gjennom samhandling over tid. I intervjusetting skal tilliten etableres i løpet av kort tid. I individuelle intervjuer har man den fordel at man er en-til-en. Det kan være lettere å skape tillit når man forholder seg til en person. Det er *en* relasjon i fokus, relasjonen mellom forsker og informant. Jeg valgte her å sette forskeren først - ikke fordi forskeren er viktigere enn informanten, men fordi forskeren må sies å ha et ekstra ansvar for relasjonen i en slik setting. Da et forskningsintervju også innebærer en asymmetrisk relasjon med en ensidig fortrolighet, spesielt i det individuelle intervjuet, er dette med tillit et viktig perspektiv å ha med seg (Thagaard, 2013, s. 96).

På bakgrunn av disse perspektivene forsøkte jeg å møte informantene med en ydmykhet, interesse og nysgjerrighet på deres erfaringer. Med tanke på at informanter kan stå i fare for å posisjoneres til en rolle der det forventes riktige svar

var det viktig for meg å være oppmerksom på dette mulige maktaspektet i intervjuene. Jeg søkte å fylle en rolle som definerte informantene som ekspertene, ikke forskeren (Thomassen, 2007, s. 44).

En annen side av intervjuet handlet om å ivareta gode etiske retningslinjer også i forhold til tredjepart, for eksempel lærere eller foreldre. Dette ble blant annet påpekt i tilbakemelding fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Av denne grunn informerte jeg ved intervjuets start at ingen enkeltpersoner skulle navngis i intervjuet. Dette ble respektert av alle informantene.

4.7 Analyse og tolkning.

Analyse handler om hvordan forskeren har brutt opp datamaterialet og satt det sammen på nytt, for i siste instans å gi ny mening til data gjennom sin forståelse og fortolkning av innsamlede data. I analysen av intervjuene har jeg benyttet meg av det Thagaard (2013) beskriver som en temasentrert analytisk tilnærming. Denne metoden retter oppmerksomheten mot innholdet i tekster, for eksempel utskriftene fra intervjuer. Kvalitativ analyse innebærer alltid en form for teksttolkning.

Temastentrerte analyser fokuserer på meningsinnholdet i det innsamlede materialet. Hvordan deltakene uttrykker seg, for eksempel hvilke ord de bruker, talehastighet, pauser og liknende, tillegges ikke spesiell vekt i denne sammenheng. Metoden knyttes til presentasjoner av materialet hvor man retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Denne formen for analyse innebærer at man studerer informasjon om hvert enkelt tema for alle deltakerne. Det er et hovedpoeng å gå i dybden på de enkelte temaene. Sammenlikning av informasjon fra de ulike deltakerne kan gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema.

Temasentrerte analytiske tilnærminger er videre basert på en klassifisering av data der man knytter kodeord til utsnitt av data som fremhever meningsinnholdet i teksten. Nøkkelspørsmål her kan være hva man ser som sentrale begreper i materialet. Deretter utvikler man kategorier som inneholder utsnitt av teksten som omhandler det samme temaet. Kategoriene som analyseres bør inneholde utfyllende beskrivelser fra alle deltakerne. Disse kategoriene kan være tema knyttet til

problemstillingen og tema som utvikles i løpet av analysen. Når poenget er å sammenlikne informasjon fra ulike deltakere er det viktig at man har informasjon fra alle deltakerne om det samme temaet. Av den grunn, ble som tidligere nevnt, en generell intervjuguide valgt som utgangspunkt for intervjuene i denne undersøkelsen. Temasentrert analyse ble valgt som analytisk tilnærming da det ble vurdert å være den metoden som best ivaretar hensikten med min undersøkelse: Å få fram ulike elevers erfaringer rundt noen hovedtema. Under disse hovedtemaene har det dukket opp flere undertema og kategorier som jeg har sortert og analysert.

Da utvalget mitt er ganske lite kunne jeg også valgt en personsentrert analyse der man retter søkelyset mot enkeltpersoner og deres situasjon. Med tanke på det etiske perspektivet med å ivareta informantenes anonymitet framsto det lettere å sikre dette gjennom en temasentrert analyse. I tillegg har interessen for å sammenlikne temaene i undersøkelsen vært større enn enkeltpersonene i seg selv, og er en av grunnene til at en temasentrert tilnærming ble valgt i analysen.

4.8 Kritiske perspektiver.

Noen ganger kritiseres temasentrerte analyser for at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2013). Når man sammenlikner utsnitt av teksten fra de ulike deltakerne kan man si at teksten løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. For å ivareta et helhetlig perspektiv er det derfor viktig at informasjonen fra hver enkelt deltaker settes inn i den sammenheng som utsnittet av teksten er en del av, og at man vurderer utsagn fra et enkelt intervju opp mot intervjuet som helhet.

Et annet kritisk perspektiv er at det kan stilles spørsmål om det er mulig for forskeren å være bevisst egen forforståelse og hvordan den påvirker undersøkelsen. Er det i det hele tatt mulig å være fullt bevisst seg selv og det samfunn og den kultur man er en del av? Om man ikke kan være fullt bevisst, kan man likevel si at en viss refleksjon og bevissthet rundt hva man bærer med seg innebærer en annen forståelse av forskerrollen og de data man produserer, enn synet på at man som forsker objektivt beskriver virkeligheten. Med utgangspunkt i begrepet forforståelse vil data bli sett på som skapt i en gjensidig påvirkning mellom forskers forforståelse og tolkning og informantenes språklige informasjon i en gitt sammenheng.

Disse perspektivene tror jeg innebærer både styrker og svakheter i denne undersøkelsen. Min forforståelse eller forståelseshorisont gjør meg i stand til å undersøke og forstå, samtidig som det kan begrense hva jeg har vektlagt, lagt merke til og fortolket i intervjuene og i analysen. Det samme kan sies om språket: Det er både et verktøy og en begrensning i å få fram den erfaringskunnskap eleven sitter inne med. Informantens erfaringer rommer følgelig mye mer enn det som lar seg gjengi i denne undersøkelsen.

5.0 RESULTATER.

Problemstillingen til denne undersøkelsen er:

Hvilke forhold bidrar til at elever med dysleksi gjennomfører videregående skole?

På bakgrunn av denne problemstillingen har undersøkelsen fokusert på to forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer og opplevelser har elever med dysleksi fra sitt skoleløp?
2. Hva beskriver elever med dysleksi som god hjelp fram mot gjennomføring av videregående opplæring?

I det følgende presenteres hovedfunn fra de tre intervjuene med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene. Funnene blir videre presentert langs tematiske linjer fra underspørsmål og kategorier som utpekte seg i materialet under analysen.

Tekst i kursiv er sitater hentet fra de ulike intervjuene. Noen få steder er særegne ord og uttrykksmåter omgjort til mer nøytrale ord for å ivareta informantenes anonymitet. Likeledes unngår jeg betegnelsen han eller hun og bruker informanten eller vedkommende i stedet.

Informantene består av to menn og en kvinne i alderen 20-26 år. De har gått på ulike skoler de forskjellige delene av utdanningsløpet, med unntak av at to av elevene har gått på samme videregående skole. De gikk imidlertid ikke samtidig og ikke på samme studieretning. To av informantene tok yrkesfaglig studieretning med påbygg av allmenne fag, der en gjennomførte på fire år og en på seks år. En av informantene gikk studiespesialiserende retning og gjennomførte på tre år. Alle fullførte med andre ord på normert tid ifølge statistikkens definisjon på fullføring. Informanten som tok studiespesialiserende fortalte at dersom vedkommende skulle valgt videregående på nytt, hadde valget falt på elektro med allmenne fag.

Det må nevnes at det under intervjuet kom fram at denne informanten hadde strøket til avsluttende eksamen i spansk. Per definisjon har da denne informanten ikke fullført videregående skole og vil statistisk sett være en del av frafallsprosenten. Strengt tatt kan man da si at vedkommende faller uten for inkusjonskriteriet til denne

studien. Informanten er likevel tatt med da det viser at det er rom for tilpasninger og avvik fra kravet om fullstendig bestått vitnemål eller generell studiekompetanse ved opptak til høyere studier. Dette gjøres gjennom søknad til det enkelte utdanningssted gjennom dispensasjonssøknad på bakgrunn av varig sykdom, funksjonshemming og liknende (Forskrift om opptak til høgre utdanning).

I dette tilfellet søkte vedkommende dispensjon fra karakter faget spansk på bakgrunn av diagnosen dysleksi, og fikk innvilget sin søknad da spansk ikke hadde betydning for studiet informanten går på. Det ufullstendige vitemålet førte slik sett ikke til eksklusjon fra høyere utdanning.

5.1 Begynneropplæringen.

De fleste av informantene hadde klare minner fra begynneropplæringen og sitt første møte med lese- og skriveopplæringen. For en av informantene var disse minnene assosiert med kjedsomhet, liten interesse og at det å lese tok lang tid. Det å bli fortalt og selv å oppdage, for eksempel gjennom høytlesing, at man leste dårligere og ikke var like flink som andre, huskes godt. Manglende mestring førte til liten motivasjon. En av informantene sa det slik:

“...til slutt var det bare sånn at jeg ikke ville da”.

En annen av informantene fortalte at vedkommende fortsatt har mareritt om å lære å lese og skrive. Bokstaver og ord ga ikke mening. Det at alle andre fikk det til ga raskt opplevelsen av ikke å mestre, noe som ga utslag i mye sinne og frustrasjon, spesielt hjemme.

Vedkommende beskrev det slik:

“Akkurat når jeg var sånn i 2. klasse så heiv jeg vel bøkene rundt meg i alle retninger”.

Denne informanten fortsatte å holde mye frustrasjon inne i seg gjennom hele skolegangen. Informanten fortalte om en vedvarende følelse av tristhet på skolen som vedkommende ikke trodde noen så. Klassekamerater som møtte informanten utenfor skolen kunne bli overrasket over å se at vedkommende virket glad.

En av informantene husket ikke så mye fra barneskolen, men mintes en tid preget av lek og moro. Den første lese- og skriveopplæringen ble forbundet med noe synsvansker og problemer med å forme bokstaver. Informanten fortalte også om en undring over at de andre fikk til å skrive bokstaver.

5.2 Å få diagnosen dysleksi.

Felles for informantene var at de ikke husket eksakt når de fikk diagnosen dysleksi. To kunne imidlertid slå fast at de fikk den forholdsvis tidlig, en gang mellom 2. og 4. trinn. En fikk den sent, rundt 9. trinn. De to første husket ingen spesielle følelsesmessige reaksjoner med å få diagnosen. Begge var allerede klar over sine vansker med de frustrasjoner det innebar. Diagnosen kom ikke som et sjokk, den bekreftet mer noe de allerede opplevde. En beskrev det slik:

“Det ga liksom ikke mening.... og alle andre fikk det til. Så tror det var ganske opplagt at jeg hadde dysleksi”.

For informanten som fikk diagnosen på ungdomsskolen opplevdes veien fram til diagnose mer dramatisk. Vedkommende fikk da også to diagnoser samtidig:

“Det var en lettelse å få det på en måte da, men veien til at faktisk noen tok den delen opp med kanskje PP-tjenesten i kommunen, den var tung da, for liksom, før jeg fikk dysleksi og AD/HD så var det jo “problembarn” da, ikke sant. Så den er kjip”.

Informanten fortalte videre om en side ved det å få en diagnose som kanskje ikke alltid er like synlig:

“Etter utredningen skulle jeg kunne alt liksom. Selv om jeg hadde spesialundervisning, var det jo ikke alt jeg klarte, det var jo ikke det”.

Denne forventningen om “quick fix” bidro til en fortsatt følelse av frustrasjon og sinne som kunne gi seg utslag i at vedkommende gitt ut av timen, fant på tull eller fikk raserianfall.

De to tidlige oppdagede informantene oppga at de har dysleksi eller udiagnostiserte lesevaner i sin familie. Denne arvelig faktoren har ifølge informantene likevel ikke

bidratt til den tidlige oppdagelsen, snarere det at de så tydelig ikke mestret lese- og skriveopplæringen. Informantene som ble oppdaget på ungdomsskolen visste ikke om tilfeller av dysleksi i sin familie. Vedkommende opplyste videre om større vansker med skriving enn lesing.

5.3 Tilrettelegging etter diagnose.

For elevene som fikk diagnosen forholdsvis tidlig på barneskolen kom noe tilrettelegging raskt på plass, i hovedsak pc og lesetreningstimer. Pc ble beskrevet som svært nyttig for en av disse, den andre opplevde det å skrive på pc som like vanskelig som å skrive for hånd. To husket at det å få pc på barneskolen medførte en opplevelse av annerledeshet. De beskrev det slik:

“... på barneskolen ble du litt “alien” siden ingen andre hadde det... så det var veldig ekkelt husker jeg”.

“... det var jo alltid litt sånn... spesielt på barneskolen, da var det litt sånn derre “hvorfor har han data” og sånne ting”.

Lesetrening ble av en av informantene beskrevet som repetativ og kjedelig. Lite spennende lesestoff ga liten motivasjon. Dette resulterte i at informanten nektet å øve på lesing gjennom stoffet som ble presentert. Lesetreningen opphørte da til fordel for trening på bruk av pc som hjelpemiddel.

En av de andre informantene beskrev det å bli tatt ut av klassen for å lese slik:

“I starten var det veldig mye uttaking, lese høyt for en eller annen lærer, ofte gamle damer som ble veldig fort frustrert over at jeg ikke fikk det til”.

Informanten som fikk diagnosen sent fortalte at med diagnosen kom pc som hjelpemiddel raskt på plass når diagnosen vel var stilt. Denne informanten opplevde pc som svært nyttig og hadde ikke samme opplevelse av annerledeshet som de andre. Det at elever med dysleksi fikk pc var noe alle visste, og denne holdningen gjorde at det å være en av få som brukte pc ikke opplevdes problematisk for informanten:

“Elevene fikk jo beskjed om at de og de må ha pc, så det var ikke noe problem”.

Etter diagnose fikk denne informanten også tilrettelegging i form av å være med å lage mat i kantina sammen med andre elever med liknende vansker, samt utplassering på bilverksted en dag i uka. Det ble også satt i gang spesialundervisning. Ut fra informantens beskrivelser ble hjelpen ivaretatt av en mindre kompetent medarbeider:

“Vet du hva, den personen... det var liksom ikke en person som hadde peiling på hva han dreiv med da”.

Undervisningen huskes av informanten som en person som fungerte som lesehjelp og som hjalp til med oppgaver hvis han lurte på noe, og som ellers satt å så på at han jobbet. Informanten husket ikke å ha fått spesiell lesetrening.

5.4 Med dysleksi på ungdomsskolen.

På ungdomsskolen hadde to av informantene fått diagnosen dysleksi. En av informantene fikk diagnosen i løpet av 9. klasse. Informantene opplevde både samsvarende og ulik tilrettelegging denne perioden av skolegangen.

5.4.1 Lesetrening.

En av informantene fortsatte med lesetrening på ungdomsskolen. Denne gangen i gruppe sammen med en annen elev med dysleksi. På spørsmål om hvordan de jobbet med lesingen svarte informanten:

“Få en bok og les det som står i den. Det var vel ikke så mye baktanke med hvilke bøker som ble... som vi leste i tror jeg”.

En annen fortsatte ikke med lesetrening på ungdomsskolen, men deltok i en dysleksigruppe med fokus på innlæring av fagstoff. Denne gruppeundervisningen gikk ut på at en lærer, i dette tilfellet kontaktlærer, hadde en slags forelesning over fagstoff med bruk av flip-over til illustrasjoner. Ellers fikk informantene tilpassede skjønnlitterære bøker som de leste i når det var stillelesing i klassen. To av informantene fortalte om opplæring i lesestrategier, enten i klassen eller i mindre gruppe. I tillegg husket en av informantene at det kom en PP-rådgiver til skolen som hadde opplæring i leseteknikker med vedkommende noen få ganger i løpet av

barneskoletiden. En av informantene kunne ikke huske å ha fått noen form for lesetrening eller opplæring i lesestrategier i det hele tatt.

5.4.2 Lydbøker.

Samtlige informanter fortalte at de fikk tilgang til lydbøker på ungdomsskolen, og det var noe de var fornøyde med og likte godt. De fortalte at det gjorde det mulig å holde følge med de andre i klassen i kunnskapsfag som naturfag, samfunnsfag og kristendom, religion, livssyn og etikk [KRLE]. Noen sitater skildrer informantenes opplevelser av dette hjelpemiddelet:

“... jeg fikk lydbøker. Det var flott. Den hjalp meg veldig mye. Det var fantastisk. Daisy tror jeg den het.”

“...når jeg fikk lydbøker, så var det veldig greit i de fagene, fordi dysleksien rant, altså leseproblemene kunne renne over i naturfag og sånne fag jeg forsto da, så når jeg fikk lydbøker da, så kunne jeg sitte og se på biler og sånn i boka og få med meg det som ble sagt, i stedet for at jeg brukte tid på å lese det og så prøve å forstå det da”.

5.4.3 Annen tilrettelegging.

Informantene fikk også tilgang til rettskrivningsprogram spesielt tilrettelagt for dyslektikere. Samtlige informanter opplevde at disse programmene ikke fungerte særlig godt på den tiden, så de brukte i stedet retteprogrammet i Word.

Fra ungdomsskolen og ut videregående skole fikk alle informantene fritak fra karakter i nynorsk, men de måtte delta i timene. Dette er knyttet til en rettighet for dyslektikere om rett til fritak fra vurdering, men ikke til faget og undervisning i faget i seg selv (Forskrift til opplæringslova).

Informantene fikk også mulighet for muntlige prøver i stedet for skriftlige og lengre tid på å gjennomføre prøver. Det varierte imidlertid hvordan denne tilretteleggingen var organisert. For en av informantene var dette en permanent tilrettelegging som ble søkt om en gang. De andre måtte søke om det til hver enkelt prøve. Dette opplevdes tungrodd og slitsomt.

Det varierte videre hva slags tilrettelegging informantene likte. En var svært fornøyd med muligheten til å svare muntlig på prøver, mens en likte det ikke i det hele tatt og ville heller svare skriftlig selv om det var krevende. En opplevde god nytte av pc som hjelpemiddel på prøver.

5.4.4 Yrkes- og utdanningsrådgivning.

I overgangen fra ungdomsskole til videregående skole har alle elever rett på yrkes- og utdanningsrådgivning (Forskrift til Opplæringslova).

To av informantene fortalte om å ha mottatt slik rådgivning, mens en nevnte det ikke. De to som fikk rådgivning ble rådet til ikke å gå studiespesialiserende retning, men heller velge en yrkesfaglig retning som for eksempel “mekken” – studieretningen som nå heter “Teknikk og industriell produksjon”. De opplevde generelt lave forventninger fra omgivelsene knyttet til videregående opplæring. Målet var å velge veien med minst mulig lesing og bestå denne. Rådene kan sies å bli gitt uavhengig av informantenes interesseområder.

To fortalte:

“... altså når jeg var på rådgivning så fikk jeg jo beskjed om at mekken og elektro det var liksom bra da... såne fag jeg absolutt ikke kunne tenke meg”.

“Jeg holdt på å søke studiespesialisering.... så ble jeg kalt inn til møte. Og så var det 12 lærere der som var der for å overbevise meg om at studiespesialiserende ikke var rette veien å gå”.

Informantene valgte av ulike grunner ikke å følge rådene de fikk. En søkte seg til en nyoppstartet videregående skole med media og kommunikasjonsfag med påbygg av allmenne fag. En holdt fast ved studiespesialiserende retning. Den siste kom ikke inn på sitt førstevalg elektro, men endte på byggfag med IKT. Denne informanten tok så praksistiden på to år og et friår, før et år med påbygg.

5.5 Med dysleksi på videregående skole.

Generelt fortalte informantene om høyere grad av trivsel med læringsmiljøet på videregående. Dette gjaldt både informantene som tok yrkesfag og informanten som

tok studiespesialiserende retning. De to informantene som tok yrkesfag fortalte at de mer praktiske fagene, i deres tilfelle media og kommunikasjon og byggfag og IKT, bidro til stor grad av trivsel. Informanten som tok studiespesialiserende sa at mer selvstendighet, mindre framlegg foran andre og mer gruppearbeid bidro til økt trivsel.

Pensumbøker med mye tekst gjaldt likevel for alle informantene, spesielt i de allmennfaglige fagene. De følgende underkapitlene beskriver forhold ved videregående skole som utmerket seg i informantenes svar, spesielt i forhold til å mestre den allmenfaglige delen.

5.5.1 Lytting som innlæringsmetode.

Alle informantene trakk fram at det var mer forelesningspreget undervisning på videregående og at dette i stor grad var til hjelp for dem til å forstå og huske fagstoffet. De hadde ikke tilgang til lydbøker på samme måte som på ungdomsskolen, men faginnlæringen gikk likevel fint grunnet forelesningene. Fulgte man med i timen fikk man med seg det viktigste. En av informantene fortalte:

“... undervisningen var mye mer at man fulgte med da, bare i timen, og da gikk det ganske greit, for da satt jeg bare og fulgte med... som alle andre”.

5.5.2 Arbeidsinnsats.

Når det gjaldt egen arbeidsinnsats fortalte alle informantene om høy arbeidsinnsats i forhold til resultater på videregående skole. Selv om alle rapporterte om høy arbeidsinnsats var det likevel ulikt hvor fornøyde de var med resultatene. Noen var fornøyd med å bestå, andre var ikke like fornøyde. Noen sitater kan illustrere dette:

“... jeg jobba veldig mye mer enn resultatene viser. Det gjorde jeg. Det er det ikke tvil om. Jeg jobbet jo så mye at jeg var sliten hele tiden. Så hadde jeg fått uttelling for det jeg jobba for så tror jeg at jeg hadde gjort det veldig bra”.

“... jeg hadde lagt ned god innsats... det siste året [påbygg] i alle fall. Så da... det var tung skole. Det var mye jobb. Så jeg er fornøyd med at jeg bare besto”.

5.5.3 Lese- og læringsstrategier.

Informantene fortalte at bruk av ulike lese- og læringsstrategier bidro til lettere faginnlæring. Samtlige informanter fortalte at de hadde tilegnet seg mer effektive lese- og læringsstrategier på videregående, enten med hjelp av lærere, foreldre eller selvært. Eksempelvis leste de overskrifter og sammendrag, de svarte på spørsmålene til teksten og de brukte bildene i fagbøkene aktivt som støtte til å få og huske informasjon. En informant brukte brukte også tegninger som notater.

To forklarte det slik:

“Jeg leste på en måte. Eller jeg ble god på å plukke ut det jeg trodde var viktig. Mye notater, så jeg slipper å lese igjen på en måte. Hvis jeg tok notater så tegnet jeg gjerne ved siden av. Så husket jeg tegningen, så husket jeg hva som sto der”.

“... bøkene hadde alltid sammendrag, så jeg pleide bare å lese det og så prøve å svare på spørsmålene.... og så var det sånn at de jeg ikke kunne svare på, så blar du til du finner bildene... så leste ekstremt lite”.

Generelt kan man si at informantene benyttet seg av strategier som begrenset mengden av lesing. De støttet seg heller til lytteferdighet og visuell framstilling som å studere bilder og bildetekst.

5.6 Generelle utfordringer i skoleløpet.

Flere av utfordringene informantene fortalte om gjaldt skoleløpet i sin helhet. I det følgende presenteres disse utfordringene som temaer som utpekte seg i materialet under analysen.

5.6.1 Å bli sammenliknet med andre.

Informantene fortalte at en av de største utfordringene med dysleksien helt fra begynneropplæringen og ut videregående var hele tiden å bli sammenliknet med andre. En av informantene opplevde dette spesielt krevende på barneskolen:

“...det var jo ganske sånn, du leser jo ikke som de andre og så får du liksom høre det hele tiden, og du vet at du ikke er så flink, så det er ikke noen vits å si det

konstant da... Når det forventes at du skal greie det samme som de andre og så har jeg liksom ikke verktøyene... det er kanskje det jeg synes har vært kjipest”.

Det stadig å bli sammenliknet med andre førte til en vedvarende følelse av frustrasjon som førte til at informantene løp rundt på skolen eller løp hjem.

En av de andre informantene husket sammenlikningen spesielt i forhold til fokuset på Nasjonale prøver:

“... det husker jeg var det verste jeg visste, for på nasjonale tester viste man så tydelig forskjell på hvor mye dårligere jeg var enn alle andre på en måte...”

En av informantene opplevde det som tøft å leve med stemplet som problembarn gjennom hele ungdomsskolen:

“...det var tre år med slit. For liksom er du stemplet som den personen i 8. klasse er du stempla den personen de neste to da”.

5.6.2 Relasjoner til lærere.

Informantene fortalte om varierende opplevelser av relasjoner til lærere og deres kunnskap om og forståelse for dysleksi, spesielt på barne- og ungdomsskolen. Informantene opplevde generelt en enten/eller forståelse. Noen lærere hadde forståelse, andre hadde det ikke. De som forsto tilrettela både faglig og emosjonelt. Faglige tilrettelegging i klasserommet kunne handle om mengderedusering. Noen lærere var flinke til konkret å si hva som skulle gjøres i den enkelte time. Et eksempel på emosjonell tilrettelegging kunne være at informantene fikk løpe noen runder rundt skolen når frustrasjonen ble for stor.

Andre lærere forsto ikke i det hele tatt. En av informantene beskrev det slik:

“ Eller så følte jeg at de bare... at de ikke la tilrette for det, og da ble de liksom... det er vanskelig å finne ord for det, ... det blir liksom bare helt... du føler liksom bare at du ikke passer inn i det hele tatt da. Så sitter du der og bare hater det. Og de hater deg som et resultat av at du hater dem”.

En informants første assosiasjon angående erfaringer fra skolen handlet nettopp om

manglende kunnskap og forståelse hos lærere:

“Mye dårlig med lærere spesielt.... kalt dum... sett ned på.... fikk veldig ofte beskjed om at jeg burde gått på andre skoler. Så dysleksi... var de ikke helt vant med”.

Noen lærere årsaksforklarte vanske med latskap. En fortalte:

“... det var bare dårlige karakterer og lærerne bare ringte til foreldrene mine og sa “han gir bare faen”, har gjør ingenting på skolen, utenom å sitte i sin egen verden....det var ganske tungt ... Jeg kunne..., jeg klarte ikke skolen jeg”.

Informantene fortalte også om møter med lærere de opplevde forsto. Disse lærerne var viktige for informantenes fullføring. En beskrev det slik:

“Vi var veldig, veldig heldige, vi fikk en ny lærer på skolen som visste hva det var på en måte... og forventet ikke at jeg skulle kunne det eller... ja, jeg vet ikke... Uten han så hadde jeg sikkert ikke begynt på videregående”.

Felles for informantene var at de opplevde bedre forståelse fra lærere på videregående skole enn på grunnskolen. Informantene forklarte dette med at lærerne var noen de kunne prate med, at lærerne ikke så ned på dem og at de fikk tilrettelegging uten å måtte søke om det hver gang.

En forklarte det på denne måten:

“ Det var veldig bra. Prata med alle sammen. Det var... allrighte lærere, de var liksom mer voksne, altså litt mer ungdommelige enn lærerne på ungdomsskolen, som så oss som noen drittunger”.

Mer distanse til lærerne på videregående opplevdes også positivt. En sa det slik:

“På en måte var det litt mindre forhold til lærerne på videregående...fordi jeg var så lei av å kjenne alle lærerne mye bedre enn alle andre, så jeg trakk meg litt unna. Jeg hadde ikke lyst til å ha nærkontakt med noen flere lærere egentlig”.

5.6.3 Å motta spesialundervisning.

En dysleksidiagnose utløser ikke automatisk rett til spesialundervisning, men felles for informantene er at de oppgir å ha mottatt slik undervisning på barne- og ungdomsskolen. Omfanget husket de ikke eksakt, men de er nokså sikre på at det var daglige timer. En av informantene oppga å ha papirer på dette hjemme. Hva slags kompetanse personene som hadde spesialundervisningen hadde vites ikke, med unntak av dysleksigruppen som ble gjennomført av kontaktlæreren til en av informantene.

Informantene var samstemte om at de ikke likte å bli tatt ut i spesialundervisning, i hvert fall ikke når de ble tatt ut alene. De trivdes bedre når de ble tatt ut sammen med andre. To sitater kan illustrere dette:

“Der [på ungdomsskolen] ble jeg tatt ut med en annen som også hadde dysleksi, så det var litt bedre at man var to. Hvert fall for min del”.

“... på ungdomsskolen så gikk vi over i å jobbe i sånn dysleksigruppe, og da jobbet vi sånn 5-6 elever ute av klasserommet. Vi jobbet i en gruppe med en lærer som sto med en sånn... flip- over. Det var ganske bra”.

Noen informanter opplevde liten hjelp av spesialundervisningen. Dette ble beskrevet med disse ordene:

“... det var svært liten hjelp synes jeg, for da ble du tatt med ut av en ja... NAV-person... og så skal han bare sitte rundt meg og så hjelpe meg litt. Jeg synes det var ubrukelig da”.

“...så hadde vi noen gamle hurper... det var vel ikke så mye nyttig når de kom. Men når vi hadde de vanlige lærerne og sånn så hjelp det mer”.

5.6.4 Faglig læring.

Alle informantene oppga norsk som det meste krevende faget. På barneskolen var lesing mest vanskelig, etterhvert skriftlige krav som å skrive stil.

To informanter opplevde engelsk som krevende, mens en synes ikke dette var

spesielt utfordrende. Informanten som tok studiespesialiserende på videregående opplevde i tillegg det å ha et annet fremmedspråk [tysk] som svært krevende. Det at informanten etterhvert fikk slippe dette på ungdomsskolen opplevdes som en lettelse der og da, men kom tilbake som en like stor utfordring da vedkommende måtte ta igjen språkfaget på videregående skole. Informanten valgte da spansk i stedet for tysk, men opplevde det som minst like krevende. En av informantene fortalte om det å skulle lære engelsk:

“... jeg har alltid hatt... slitt, jeg har prøvd å lære norsk så... det også å lære et språk til, det er å be om for mye”.

Karaktermessig lå informantene mellom 2 – 4 i snitt da de sluttet på ungdomsskolen. På videregående fikk en av informantene 4.7 i snitt, en fikk 4, mens den siste husket ikke.

5.7 Beskrivelser av god hjelp.

Informantenes beskrivelser av god hjelp utpekte seg i fire hovedområder under analysen: Forståelse og tilpasning, bruk av hjelpemidler, fag uten lesing og effektivisering av lesing. Beskrivelser av god hjelp går noe over i forrige kapittel (opplevelser og erfaringer), og områder som er beskrevet i forrige kapittel og nevnes derfor kun kort her.

5.7.1 Forståelse og tilpasning.

Når informantene skulle beskrive hva de opplevde som god hjelp fortalte de i stor grad om opplevelse av lærere som forsto hva dysleksien handlet om, og at de dermed ga passende tilrettelegging. Konkret hva lærerne som viste forståelse gjorde syntes de var vanskelig å sette ord på, men noen skildringer av opplevelse av hjelp kommer her:

“Tilrettelegging og ... og altså lærere som jeg følte forsto da. For noen føler du forstår og noen føler du ikke forstår på en måte...de har bare... ikke forventet at jeg skulle gjøre det de andre skulle ha gjort, på samme tid, eller like fort eller like mye”.

“Han satt seg ned og brukte tid og ble ikke frustrert og ja... på en måte, virket

interessert... han satt seg ofte ved siden av pulten eller liksom bare 5 minutter etter timen eller... Jeg vet ikke helt hvordan han fikk det til, men... husker han lærte meg alfabetet, sånn delvis i alle fall.

Et underspørsmål handlet om informantene hadde noe råd til lærere med elever med dysleksi i klassen. Man kan anta at selvopplevde erfaringer og refleksjoner kan være bakt inn i råd man gir til andre. Essensen i rådene informantene kom med handlet nettopp om forståelse og tilpasning. En hadde følgende råd:

“Det er... det tror jeg er ganske individuelt så...for det jeg husker når jeg var på den gruppa med dysleksi så var det, det var jo så... mye forskjellig på en måte, så det å liksom prøve å tilpasse til hver enkelt elev er kanskje det jeg tror...”

Som opplevelse av god hjelp nevnte to av informantene også forståelse og støtte hjemmefra, spesielt fra sine mødre. En av informantene hadde imidlertid vanskelige hjemmeforhold med liten forståelse for sine vansker og svært høye krav fra sine foreldre. Denne informanten fortalte om hjelp og støtte fra sine besteforeldre i hverdagen.

5.7.2 Hjelpemidler.

Lydbøker ble av alle informantene trukket fram som et nyttig og godt likt hjelpemiddel, spesielt på ungdomsskolen (Se kapittel 5.4.2).

To av informantene trakk fram pc som svært god hjelp i forhold til skriving:

“Pc var veldig greit...det fungerte veldig fint... er nok det hjelpemiddelet som har vært det beste. Å kunne skrive på pc... det var jeg evig takknemlig for”.

“...det å få data... jeg ble mye nærmere de andres nivå når det kom til skriving... selv om det var jævlig mye skrivefeil, så kunne jeg i hvert fall skjønne hva jeg hadde skrevet etterpå”.

En av informantene hadde mest nytte av pc til å skrive på engelsk for da kunne vedkommende benytte seg av ordforslag i rettskrivningsprogrammet. Ellers likte denne informanten best å skrive for hånd, selv om det også var vanskelig.

5.7.3 Fag uten lesing.

Felles for informantene var at de beskrev fag uten lesing som god hjelp til å mestre skolehverdagen. Ordvalg i beskrivelsene av fagene kroppsøving, kunst og håndverk og arbeidsplassutplassering sier mye om hvor viktige de var for informantene:

“Jeg husker vi hadde sykt mye gym i 10. Det var fantastisk!”

“Jeg likte i hvert fall kunst og håndverkstimene husker jeg. Det var liksom det jeg likte best”.

“... på ungdomsskolen fikk jeg en dag i uka hvor jeg ble utplassert på et bilverksted... det var høydepunktet”.

5.7.4 Effektivisering av lese- og læringsstrategier.

Samtlige informanter fortalte at en av årsakene til at de mestret videregående hang sammen med at de av ulike årsaker hadde effektivisert lesingen sin gjennom bruk av ulike strategier. En av informantene hadde fått dilla på Harry Potter i løpet av ungdomsskoletiden og opplevde dette som nyttig for å få opp lesehastigheten.

“... Harry Potter kanskje, for da fikk jeg opp lesehastigheten en del...” “Men det var liksom første gang jeg leste, eller begynte å interessere meg for å lese da. Altså, første og siste”.

Ellers baserte de seg på strategier om å lese minst mulig, men det de trodde var viktig. Deltagelse og det å følge med i undervisningen huskes også som en viktig strategi. En forklarte det slik:

“... tavleundervisning eller sånn litt mer forelesningsundervisning da... Det funka veldig bra, for da var det lett å få med seg stoffet, og så slapp jeg å sitte å lese så mye etterpå da.”.

5.8 Oppsummering.

Informantenes beskrivelser skildrer en generell opplevelse av frustrasjon gjennom hele skoleløpet. Denne frustrasjonen handler om flere forhold. For det første handler det om manglende mestring av lese- og skriveferdigheter helt fra begynneropplæringen av. Det er forbundet med mye frustrasjon og aggressive følelser ikke å mestre det som er forventet av en og som andre får til - uavhengig av om man har fått en diagnose eller ikke.

Et fellestrekk for informantene er at det etter at diagnosen dysleksi er satt raskt settes i gang noen tiltak. Hovedsakelig tilgang til pc og en eller annen form for spesialundervisning. Både form og innhold varierte mellom informantene. Informantene opplevde varierende trivsel med og hjelp av denne undervisningen. En av informantene opplevde også at diagnose og spesialundervisning bidro til forventning om "quick-fix" fra omgivelsene. Dette førte til en fortsatt følelse av frustrasjon.

Informantene beskriver videre et skoleløp preget av varierende møter med lærere i forhold til forståelse for deres vanske og tilpassende krav. Samtlige informanter har såre minner fra lærere som ikke forsto. Noen lærere årsaksforklarte manglende mestring med dumhet, latskap eller dårlig atferd, og så ikke ut til å se lese- og skrive vanskene som lå bak. Sammenlikning med "de andre", både fra lærere faglig sett, men også ut fra hva informantene tenker om seg i forhold til sine jevnaldrende, går igjen som et hovedtema som kilde til frustrasjon gjennom hele skoleløpet.

Informantene forteller også om møter med enkelte lærere som hadde forståelse. Disse lærerne framstår som viktige for elevenes gjennomføring av skolegang. Fellestrekke ved disse lærerne beskrives som at de forstår, tar seg tid og tilpasser kravene til eleven.

Frustrasjonene beskrives som mindre på videregående skole. Informantene trekker fram forholdet til lærerne som mer positivt. Dette beskrives som en opplevelse av at lærerne hadde mer kunnskap om dysleksi, det var mer gjensidige relasjoner med lærerne og det var faste rutiner for tilrettelegging. I tillegg bidro andre fag, mer forelesningsundervisning, effektivisering av lese- og lærestrategier og høyere

arbeidsinnsats til økt trivsel og mestring. Støtte og forsåelse hjemmefra trekkes også fram her.

Andre områder som beskrives som god hjelp i skoleløpet generelt er pc, lydbøker, fag uten lesing som gym, kunst og håndverk og utplassering på bilverksted og etterhvert yrkesfagene. Lydbøker som hjelpemiddel for faginnlæring trekkes fram som spesielt nyttig av alle informantene.

Felles for informantene er at de beskriver dysleksi som en stor vanske før, men mindre nå. Den største utfordringen med det ha dysleksi beskrives som skolegang.

5.9 Hovedfunn.

Denne studiens hovedinteresse er å få svar på hvilke forhold som bidrar til at elever med dysleksi fullfører videregående skole. Resultatdelen viser at informantene har møtt på en rekke utfordringer i løpet av sin skolegang. Informantene har også pekt på hva som har vært til hjelp for dem i deres skolegang fram mot fullføring.

Oppsummert kan hovedfunnene i undersøkelsen relatert til forhold som har bidratt til fullføring av videregående skole sies å handle om disse områdene:

- å bli møtt med forståelse for sin vanske
- å få tilpassede krav
- å få tilgang til hjelpemidler
- å kunne bruke lytting som innlæringsmetode
- å lære metoder for å effektivisere lesing
- å ha mulighet til oppleve seg selv som mer enn vansken

I neste kapittel vil jeg se nærmere på disse funnene og drøfte hvordan de kan forklares og forstås.

6.0 DRØFTING.

Hensikten med denne studien har vært å få kunnskap om hvilke forhold som bidrar til at elever med dysleksi gjennomfører videregående opplæring. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan hovedfunnene i undersøkelsen kan forklares og forstås i sammenheng med denne problemstillingen. Drøftingen tar utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene som ligger til grunn for undersøkelsen: Hvilke opplevelser og erfaringer har elever med dysleksi fra sin skolegang? Hva mener de har vært til god hjelp for dem fram mot fullføring av det 13-årige skoleløpet?

Som rammeverk for drøftingen står tidligere forskning om dysleksi, forskning rundt betydningen av lærer-elev relasjonen, samt Meads teori om den generaliserte andre, Whites narrative teori og et nærhetsetisk perspektiv på møter mellom mennesker. Disse teoretiske innfallsvinklene kan beskrives som normative teorier. Til forskjell fra deskriptive teorier søker normative teorier å si noe om hvordan man bør handle, og ikke kun beskrive hvordan noe er.

6.1 Drøfting av hvilke erfaringer og opplevelser elever med dysleksi har fra sin skolegang.

Informantenes beskrivelser synliggjør at det å være elev med dysleksi på skolen kan by på en rekke utfordringer. Her vil jeg se nærmere på de opplevelser og erfaringer som informantene fortalte om fra sin skolegang.

6.1.1 Innvirkning på følelser og atferd.

Informantene i denne undersøkelsen fortalte om en gjentatt og på mange måter kontinuerlig opplevelse av frustrasjon gjennom sine skoleløp. Frustrasjonen startet i forbindelse med innlæringen av bokstavene – manglende mestring ga en følelse av fortvilelse og sinne. Denne frustrasjonen ble forsterket om den ble mistolket eller misforstått som at informanten var lat eller dum, eller gjennom å bli sett på som en problemelev. Det hele tiden å bli sammenliknet med andre, eksempelvis gjennom å bli fortalt at man ikke var like flink som andre, eller at man gjorde det dårligere enn andre, var også en kilde til frustrasjon. Disse følelsene førte til ulike typer atferd som gjerne omtales som problematferd eller atferdsvansker, slik som å nekte og lese eller

jobbe, å løpe rundt, å finne på tull, kaste bøker, få raserianfall. En av informantene fortalte at dette sinnet mest kom til syne hjemme, mens det på skolen opplevdes som manglende glede og trivsel.

Disse funnene stemmer godt overens med tidligere forskning. Flere undersøkelser viser at elever med dysleksi oftere får atferdsvansker og emosjonelle problemer enn de som ikke har det. Manger, Asbjørnsen & Munkvold (2008) oppsummerer en rekke studier som viser sterk sammenheng mellom lese- og skrivevansker og atferdsvansker. De fant videre at lese- og skrivevansker og atferdsvansker ofte påvirker hverandre gjensidig negativt. Sætre (2009) fant en sammenheng mellom dysleksi og problematferd ved at elever med dysleksi gjerne kompenserte for manglende mestring gjennom ulike typer problematferd for å skjule vanskene sine. En av konklusjonene i hennes undersøkelse var at det å opprettholde et godt selvbilde var viktigere enn å bli flink til lese eller andre skolefag. Forskning peker også på at barn og unge med lesevansker oftere har en generalisert angst enn de uten lesevansker (Maughan & Langton, 2008). Dette er en form for angst som ikke er klinisk, men som kan føre til hyppig bekymring, anspenhet og konsentrasjonsvansker. En undersøkelse av Dahle, Knivsberg & Andreassen (2010) fant at barn med dysleksi har vansker innen alle typer problematferd. Et vesentlig funn var at såkalt internalisert problematferd som tilbaketrekking, somatiske plager, depresjon, sosiale problemer og aggresjon var signifikant høyere hos informantene med dysleksi enn de i kontrollgruppen.

Forsøk på å skjule vansken ble ikke beskrevet av informantene i min studie.

Vedrørende internalisert problematferd var det først og fremst følelser av frustrasjon og sinne som ble skildret av informantene, med unntak av at en av informantene fortalte om en vedvarende følelse av manglende glede på skolen. Vedkommende trodde ingen så dette. Det at lærere i første rekke legger merke til problematferd som bråk og aggresjon, og i mindre grad underliggende følelser av angst eller tristhet påpekes av undersøkelsen til Dahle, Knivsberg og Andreassen (2010).

Selv om sammenhengen med lese- og skrivevansker og emosjonell frustrasjon og problematferd er godt dokumentert, påpeker Manger, Asbjørnsen & Munkvold (2008) at forskere ikke er enige om årsaken til sammenhengen. På den ene siden sees

atferdsvansker på som reaksjon på lese- og skrivevansker. På den andre siden sees lese- og skrivevansker på som en konsekvens av atferdsvansker. En mulighet er også at de to vanskene påvirker hverandre gjensidig slik at når den ene vansken øker, så øker også den andre.

I denne undersøkelsen vurderes imidlertid informantenes beskrivelser av atferdsvansker som en rimelig åpenbar konsekvens av den frustrasjon og sinne de opplevde og beskrev i forbindelse med lese- og skrivevanskene. Det å ikke mestre ferdigheter skolen og samfunnet setter høyt virket sterkt inn på hva informantene følte om seg selv. På bakgrunn av dette kan man si at undersøkelsen samsvarer med forskning som peker på at dyslektiske vansker kan medføre ulike typer emosjonell frustrasjon, som igjen kan føre til forskjellige typer problematferd eller atferdsvansker. Sinne og aggresjon er mest synlig for omgivelsene, angst og tristhet er mindre synlig. Dette framstår som et område det er svært viktig at lærere er oppmerksomme på. Selv om bråk og utagerende atferd er lettere å få øye på, kan angst og tristhet medføre minst like store utfordringer for elevens selvfølelse, trivsel og samspill med andre.

6.1.2 Manglende forståelse fra lærere.

Informantene fortalte om opplevelser av mangelfull forståelse og om varierende oppfølging for sine vansker i løpet av skoletiden. De snakket om lærere som behandlet dem på en slik måte at de følte at de ikke passet inn. Noen opplevde lærere som omtalte dem som dumme, late eller som problembarn. De opplevde også lærere som ble frustrert over at de leste dårlig og at de ikke fikk til det de andre gjorde.

Disse opplevelsene understøttes av at det til tross for at det finnes kunnskap om ulike sider ved det å ha dysleksi, viser forskning også at mange elever med dysleksi fortsatt opplever vanskeligheter på skolen grunnet sin vanske. Manglende kunnskap om tilrettelegging for elever med risiko for lese- og skrivevansker ble identifisert i forskningsprosjektet "Tidlig innsats, er det nok?" av Kristin Sunde (2015). Lærere i dette prosjektet uttrykte usikkerhet rundt hva elever på første trinn med slike vansker trengte og ekstra tiltak ble ikke satt inn på elever i risikozonen til tross for at det var satt inn ekstra ressurser. Masteroppgaven "Å tilrettelegge undervisningen for

elever med dysleksi” av Ingvild Nysether (2014) viste lignende resultater. Et hovedfunn i denne undersøkelsen var at læreres kunnskap om tilrettelegging av undervisning for elever med dysleksi i stor grad ble vurdert til “midt på treet” av lærere selv. Svært få lærere oppga å ha god kunnskap om dysleksi og tilrettelegging. Undersøkelsen fant videre at det var en sterk sammenheng med lærernes kunnskap om dysleksi og i hvor stor grad undervisningen blir tilpasset elever med dysleksi. Liten kunnskap hang sammen med liten grad av tilrettelegging og samtidig liten forståelse for at tilrettelegging var viktig.

Informantene i denne undersøkelsen opplevde nettopp en slik mangel på kunnskap og forståelse for ikke mange år siden i norsk skole. En ble stemplet som problembarn på ungdomsskolen. Før vanskene ble diagnostisert som dysleksi og AD/HD, var fokuset på den dårlige atferden, mindre på hva som kunne være årsak til sinneutbruddene og det manglende skolearbeidet. En fortalte om å bli stemplet som dum. Samtlige opplevde forventninger fra lærere om å gjøre det samme som de andre i lesing og skriving.

Informantenes opplevelser av manglende forståelse for sin vanske støttes av en mengde forskning som omhandler nettopp manglende kunnskap og forståelse for dysleksi som lærevanske, og de tilhørende emosjonelle og atferdsmessige vanskene som kan være tilstede. I forskningsprosjektet ”Spesialpedagogiske innsatser for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet” fant Hagtvedt, Frost & Refsahl (2014) at lærere i liten grad så elevs atferdsvansker i sammenheng med lese- og skrivevansker. Atferdsvanskene fikk ofte oppmerksomheten, mens de underliggende lese- og skrivevanskene ikke ble fanget opp eller fulgt opp.

6.1.3 Oppdagelse og diagnostisering.

I denne undersøkelsen ble to av informantene oppdaget tidlig på barneskolen, mens en fikk diagnosen på 9. trinn. De to første hadde opplagte vansker med bokstavinnlæringen, den siste fikk vansker ettersom kravene til lesing ble større. Hvilket verktøy som ble brukt for å sette diagnosen dysleksi er ikke kjent. Det er lite trolig at LOGOS ble brukt, da dette diagnoseverktøyet ikke var ferdigstilt før i 2005, men informantene fortalte om å lese ord på pc, noe som tyder på at de ble testet på liknende områder som det LOGOS tester.

Forskning sier at tidlig identifisering og diagnostisering av lesevansker er viktig for å kunne sette inn nødvendige hjelpetiltak så snart som mulig (Høien, 2014; Snowling, 2000). Dette begrunnes med at tiltak som blir satt i gang på 1. og 2. trinn har vist å kunne hjelpe 80% av de lesesvake elevene til normal leseferdighet, mot bare 10-15 % på 5.trinn eller senere.

To av informantene i denne undersøkelsen ble som sagt oppdaget tidlig, mellom 2.- 4. trinn og lesetrening ble satt inn som tiltak. På bakgrunn av forskning vurderes dette som positivt for deres leseutvikling. Med tanke på leseutviklingens betydning for skolegang, kan det også vurderes som positivt for deres fullføring av skolegang at de ble oppdaget og fulgt opp på et tidlig tidspunkt. Et annet spørsmål er imidlertid på hvilken måte lesetreningen ble gitt, hvem som utførte den og hvordan informantene opplevde den. Disse forholdene vil bli drøftet i neste kapittel.

Informanten som ble oppdaget senere hadde ut fra et tidlig innsats perspektiv dårligere prognose i forhold til når tiltak ble satt inn – forskning viser til kun 10-15% effekt når tiltak settes inn på 5. trinn eller senere. På en annen side sier Godøy & Monsrud (2011) at jo tidligere avsporinger fra vanlig leseutvikling, dess større konsekvenser vil det få. I så måte hadde denne informanten kanskje mildere utfordringer innen lesing enn de to andre. Dette støttes av informantens beskrivelse av å ha større vansker med å skrive enn å lese.

Det må likevel sies å være en sannhet med modifikasjoner at konsekvensene av senere avsporing fra vanlig leseutvikling gir mindre problemer. En leser som avsporer fra vanlig leseutvikling som en forsinket eller suboptimal leser (Godøy & Monsrud, 2011; Hagtvatn, Frost & Refsahl, 2014) vil streve med leseforståelse når tekstene blir mer komplekse, og når det etterhvert stilles krav om å være en strategisk og avansert leser. Elever uten diagnose og uten spesifikk tilrettelegging vil stå i fare for å mislykkes når kravene til faglig læring gjennom lesing blir større.

Et kritisk perspektiv kan være å stille spørsmål ved om kravene som stilles til lesing i dagens skole er for høye. Noen mener kanskje at det å lese tekster som krever nivåer for strategisk og avansert lesing er for spesielt interesserte - det er ikke alle som skal bli akademikere og som trenger denne type leseferdighet. Det er selvsagt et poeng at ikke alle skal bli akademikere, men det å kunne følge med i samfunnets krav til lesing

bør ikke undervurders – sett både fra perspektivet om demokratisk deltakelse (Gabrielsen, 2008, s. 146) og perspektivet på at lesing= avkoding x forståelse (Gough & Tunmer, 1986). Dette understreker at elevers leseferdigheter må sees i sammenheng med de krav til lesing som stilles i det samfunnet man er en del av.

Skolen har mottatt kritikk for at det legges for stor vekt på romaner og skjønnlitteratur og for lite på dokumenttekster og faktatekster som det finnes mye av i samfunnet og på ulike arbeidsplasser (Lyster & Frost, 2016, s. 355). Det å mestre og orientere seg i slike tekster ansees som nødvendig i dagens samfunn. Dersom en suboptimal leser ikke får hjelp, vil vedkommende oppleve hindringer på et samfunnsmessig viktig område resten av livet. Med oppdagelse og hjelp vil vedkommende kunne mestre slike tekster. Blant annet gjennom å bli kjent med slike tekster i undervisning på skolen, og ikke minst gjennom opplæring i lesestrategier og/eller bruk av et hjelpemiddel som tekstopplesing på pc eller nettbrett.

Når det gjelder det å skulle fullføre videregående skole må det taes med i betraktning som en ekstra utfordring å ha flere diagnoser samtidig med dysleksi. Komorbiditet mellom en nevroutviklingsforstyrrelse som dysleksi og andre diagnoser har en forekomst på over 40% (Klinkenberg, in press). Informanten som ble oppdaget på ungdomsskolen fikk en AD/HD-diagnose i tillegg til dysleksi. AD/HD er en forholdsvis vanlig forekommende diagnose sammen med dysleksi (Klinkenberg, 2017; Maughan & Langton, 2008). I forskning er AD/HD videre forbundet med stor risiko for frafall fra videregående opplæring (Handorff, 2015). Maughan & Langton (2008) peker på at ulike diagnoser krever hver sine tiltak. Tiltakene som ble satt inn på skolen for denne informanten i form av kantine og yrkespraksis, i tillegg til spesialundervisning og hjelpemidler, kan vurderes i retning av at det ble tatt hensyn til begge diagnosene. Dette bidro antakelig til å styrke muligheten til gjennomføring av videregående skole for denne informanten.

Felles for informantene i denne undersøkelsen var at tiltak som lesetrening, spesialundervisning, pc og etter hvert lydbøker raskt kom på plass etter at diagnosen dysleksi var stilt. Dette understreker betydningen av å få en diagnose for å få på plass spesifikk tilrettelegging.

6.1.4 Leseopplæring og annen tilrettelegging.

I forskning framheves en individuelt tilpasset leseopplæring basert på grundig diagnostisering som essensielt for en vellykket leseutvikling (Høien, 2014). Dysleksi er en medfødt lærevanske man vil ha hele livet og kan således ikke forventes å trenes helt bort. Omfattende forskning har likevel vist at tidlig og systematisk arbeid kan mildne og lindre dysleksiens virkninger (Snowling, 2000). Arbeid med fonologisk bevissthet, det vil si lyder og lydstrukturer i språket i kombinasjon med bokstavopplæring er den tilnærmingen som har vist størst effekt på leseutvikling hos elever med dysleksi, og som derfor anbefales å brukes i pedagogiske tiltak ved dysleksi (Høien, 2014; Tønnesen & Uppstad, 2015; Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012).

På bakgrunn av uvisshet rundt diagnoseverktøy og innholdet i de sakkyndige vurderingene er det vanskelig å si hvor spesifikke målområdene var angående lesing i den enkelte informants individuelle opplæringsplan [IOP]. Med bakgrunn i den vekten forskning legger på systematisk lesetrening var det imidlertid overraskende å høre informantene fortelle at leseopplæringen virket noe tilfeldig og lite nyttig. Informantene nevnte eksempelvis ikke noe om fonologisk trening slik som artikulasjon av ordlyder, bruk av stavelsesbrikker eller andre visuelle markører (Høien, 2014; Kausrud, 2004) i begynneropplæringen. Dette til tross for at slike tiltak har hatt stor oppmerksomhet og tyngde i forskning i forbindelse med innlæring av bokstav-lyd kombinasjonen ved dysleksi.

Det kan selvsagt hende at informantene ikke husker alle detaljer ved sin lesetrening, men samtidig er det overraskende med tanke på at to av dem hadde store vansker med bokstavinnlæringen. En av informantene oppga ikke å ha lært bokstavene før på slutten av barneskolen. Hvilken metodisk tilnærming som ble brukt for endelig å lære alfabetet huskes ikke, men informantene fortalte om en ny lærer på 5. trinn som satt seg litt ned sammen med vedkommende hver dag. En slik tilnærming med daglige, korte sekvenser en-til-en støttes av forskning (Helland, 2012; Høien, 2015), og var antakelig et viktig bidrag til informantens bokstavinnlæring.

Når dette er sagt fortalte informantene om lesemetodisk tilnærming som repetert lesing, tilpassede bøker i stillelesing og etter hvert en viss opplæring i lesestrategier etter at bokstavkoden var knekt.

Lesetreningen ble beskrevet som kjedelig og lite nyttig av informantene. Det at informantene opplevde lesetreningen som kjedelig og lite motiverende kan henge sammen med Tønnesen & Uppstads (2015) kritikk av det de karakteriserer som en atomistisk tilnærming til lesetreningstiltak. Altså tiltak som har fokus på språklige detaljer og i mindre grad tar hensyn til motivasjon, følelser og det mer filosofiske perspektivet om menneskelig søken etter mening som motivasjon til å lese. Det kan være at informantens motivasjon hadde vært større dersom de leste tekster som ga dem en større mening. En utfordring her var nok utvilsomt å finne lesestoff som passet både til den enkeltes interesse og lesenivå. Sett fra en lesefilosofisk tilnærming burde kanskje lærerne likevel i større grad vurdert om lesestoffet de valgte ga opplevelse av mening for elevene når motivasjonen var lav. Bruk av Helhetslesing (Godøy & Monsrud, 2011) som ramme kunne bidratt positivt i leseopplæringen. Gjennom å bruke en hel tekst som utgangspunkt ville lesetreningen kunne oppleves mer meningsfull enn terping på enkeltstående lyder og ord, slik noen øveprogrammer legger opp til. I denne tilnærmingen brukes hele tekster som utgangspunkt og jobber med detaljer på bokstav-, stavelses-, -morfem- eller ordnivå ut fra elevens behov i den enkelte tekst.

En av informantene fortalte at lesetreningen ble avbrutt på grunn av manglende motivasjon. Vedkommende fortalte videre om trivsel med å lese tilpassede bøker i stillelesing og om en plutselig "lesedilla" på Harry Potter på slutten av barneskolen. Der og da ga dette stor mening for vedkommende og ble av informanten beskrevet som nyttig lesetrening for å øke lesehastigheten.

Stillelesing er en ofte forekommende aktivitet i skolen. Elevene velger da bok selv og leser inni seg. Bruk av stillelesing for å fremme leseflyt har vist seg å gi økt vokabular og bedre leseforståelse hos elever som allerede avkoder godt. Det er derimot ikke påvist at elever med dysleksi får bedret leseflyt eller leseforståelse gjennom stillelesing (Tønnesen & Uppstad, 2015). Assistert høytlesing har vist å gi best

læringsresultat – altså at en lærer modellerer og overvåker elevens lesing. En slik leseaktivitet krever at lærer leser for og /eller hører på eleven, i en –til- en kontakt, og hjelper eleven med å avkode vanskelige ord for å opprettholde leseflyt og dermed større mulighet for leseforståelse.

Selv om denne undersøkelsen ikke gir et objektivt mål på nevnte informants leseflyt, altså hvor hurtig og korrekt en tekst blir lest (Høien, 2014, s. 137), opplevde informanten utvilsomt en bedring av egen leseferdighet. Ikke minst erfarte informanten stor glede av lesingen. Slik sett kan man si at det som anses som best metodikk i forskning ikke alltid fungerer optimalt for den enkelte elev. Dette understreker en annen side forskning påpeker, nemlig at individuelle tiltak er svært viktige i all leseopplæring. Videre viser det at avkodingsferdighet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig del av leseferdighet. Motivasjon for å lese er en annen svært viktig faktor.

Opplæring i lesestrategier varierte ut fra informantenes beskrivelser mellom opplæring fra PPT et par ganger i året og noen få ganger i den ordinære undervisningen. En husket ikke å ha fått slik opplæring. Opplæring i leseforståelsesstrategier er sterkt anbefalt i oppfølgingen av elever med dysleksi (Solem, 2015; Høien, 2015). To av informantene i undersøkelsen har antakelig hatt noe nytte av den opplæringen de har fått, da de har mestret å henge med faglig fram mot fullføring. Dette til tross for at de opplevde opplæringen som lite i omfang, og at den med fordel kunne ha vært hyppigere. Det at elever gjennom hele skoleløpet mottar undervisning i effektive arbeidsmåter i lesing så vel som i skriving er noe flere forskere trekker fram som viktig, og at det ikke legges tilside så snart bokstav-lyd koden er knekt (Lyster & Frost, 2012).

Informantene raske tilgang til pc og lydbøker vitner om kunnskap om tilrettelegging som støttes av kriterier til en Dysleksivennlig skole (Solem, 2015). Det viser også at å tilby pc til elever med dysleksi er en del av skolers vanlige praksis, selv om det ikke direkte nevnes i lovverket. Det varierte imidlertid hvor godt informantene likte å bruke pc, og ikke minst hvordan det følte å få et hjelpemiddel ikke alle andre hadde.

Bakgrunnen for bruk av pc og lydbøker kan sies å være kompensatorisk da hjelpen dette gir til en viss grad kan utjevne vanskene. Slik sett kan man si at bruk av

kompenserende hjelpemidler legger til grunn en forståelse av at vansker kan motvirkes og reduseres gjennom bruk av hjelpemidler – det tidligere omtalte *skolevanskeperspektivet* i synet på lærevansker (Haustätter, 2012).

Det at informantene likevel opplevde det å få pc ulikt, kan betraktes ut fra Mead sin teori om "den generaliserte andre" (Imsen, 2014; Morris, 2015; Vaage, 1998;). To av informantene opplevde seg som annerledes som følge av tildeling av pc, mens en gjorde det ikke. Informanten som opplevde pc uproblematisk fortalte at på skolen vedkommende gikk var det en uttalt og eksplisitt norm, med andre ord helt vanlig, at elever med dysleksi fikk pc. *Den generaliserte andre* kan sies å ha tatt form som en ordsatt holdning om at mennesker er ulike, vi trenger ulike ting, og at det er ok. Når dette ble signalisert som en selvfølgelighet av lærerne var det lett for elevene å akseptere. Holdningene, eller generaliseringene, ble sosialisert i elevene gjennom skolemiljøet.

Fra et narrativt perspektiv (White, 2009) kan man forklare toleransen om bruk av ulike hjelpemidler som del av en bred fortelling om hvordan man lærer – det er ikke bare en måte som er den riktige. Ut fra opplevelsene til informantene som følte seg annerledes da de fikk pc, kan man spørre seg om hvordan holdninger til eksempelvis hjelpemidler var formidlet på skolene der disse informantene gikk. Hvordan eleven opplever å ta i bruk hjelpemidler vil avhenge av hvilke signaler miljøet gir, eksempelvis gjennom hvordan lærere adresserer og tydeliggjør ulikhet. Her kan det omtalte *inkluderingsperspektivet* (Haustätter, 2012) i synet på lærevansker stå som en tankevekker for all pedagogisk virksomhet med sitt fokus på normalisering av ulikhet.

6.1.5 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Om elever med dysleksi får lesetrening og annen oppfølging som spesialundervisning eller gjennom tilpasset opplæring avhenger som nevnt av den sakkyndige vurderingen. Rettere sagt av det enkeltvedtaket som kommunen ved rektor fatter, men den sakkyndige vurderingen ligger som regel til grunn for oppstart og organisering av spesialundervisning. Dersom elevens grad av vansker vurderes å kunne avhjelpes innenfor tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen vil dette komme fram av den sakkyndige vurderingen. Likeledes vil spesialundervisning bli

anbefalt dersom eleven vurderes til ikke å kunne få tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning gjennom tilpasset opplæring alene. I en slik vurdering tas også forhold ved skolen med i bildet, for eksempel hvilken beredskap det er for elever med dysleksi i det generelle skolemiljøet. En annen side ved dette er hvorvidt elever med lesevansker blir oppmeldt av skolen, og dermed får en utredning og en sakkyndig vurdering med anbefalinger om tiltak.

Informantene i denne undersøkelsen oppga å ha mottatt lesetrening primært som spesialundervisning. De fortalte videre at spesialundervisningen ofte opplevdes lite gjennomtenkt og unyttig, gjerne utført av lærere eller assistenter med liten kunnskap om dysleksi. En av informantene fortalte at personen som hadde spesialundervisningen ikke visste hva han drev med. En annen nevnte lesetrening med gamle damer som ble sure over at vedkommende strevde med å lese. Det å bli tatt ut i spesialundervisning ble også forbundet med å være annerledes enn de andre.

Bruk av ufaglærte i spesialundervisningen har vært og er gjenstand for oppmerksomhet (Haug, 2014; Tangen, 2012; Skogstrøm, 2016). Nylig ble denne problematikken kastet lys på gjennom Barneombudets fagrapport (2017) "Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen". Denne rapporten viser at urovekkende mange elever har erfaring med at spesialundervisning utføres av lærere som ikke har nødvendig kompetanse eller forståelse for deres behov. Innhold og form i PPTs sakkyndige vurderinger er også gjort til gjenstand for oppmerksomhet i denne rapporten (Barneombudets fagrapport, 2017). Her oppfordres Kunnskapsdepartementet [KD] til å utarbeide en forskrift som tydeliggjør kravene til sakkyndige vurderinger for å sikre kvaliteten i dette arbeidet. Et eksempel her er ønsket om at sakkyndige vurderinger skal inneholde en tydeliggjøring av kompetansekrav til den som skal gjennomføre spesialundervisningen.

Det kan være at informantenes opplevelse av manglende nytte hadde sammenheng med lite kunnskap om dysleksi hos de personene som ble satt til å gjennomføre spesialundervisningen. Antakelig hadde informantene opplevd mer nytte om de hadde fått undervisning av en kvalifisert lærer med kjennskap til dysleksi, kunnskap om lesetrening og ikke minst om de utfordringer for selvfølelsen vansken kan føre med seg.

Et spørsmål som ofte blir stilt er om oppfølgingen av elever med dysleksi bør foregå som tiltak innenfor tilpasset opplæring eller som spesialundervisning. Dette handler om politiske forventninger om å hjelpe flest mulig elever innenfor tilpasset opplæring. Det kan også handle om økonomi og ressurser på den enkelte skole. Med vedtak om spesialundervisning bindes penger opp til enkeltelever, og skolen kan oppleve å miste fleksibilitet i hvordan de bruker ressurser og organiserer hjelp til flere elevers behov.

En side ved dette er spørsmålet om lesekurs kan erstatte spesialundervisningen for elever med dysleksi. I forskning trekkes tidlig innsats med intensiv lesetrening i form av lesekurs, innenfor tilpasset opplæring i ordinær undervisning, fram som viktig for å avdekke lese- og skrivevansker og for å hjelpe elever til bedre leseferdighet (Lervåg, 2017). Samtidig understrekes det at elever som ikke profiterer på lesekurs må få fortsatt støtte og tilrettelegging.

Sett i forhold til tendensen i skolen til å gi mer oppmerksomhet til atferdsvansker som bråk og utagering (Dahle, Knivsberg & Andreassen, 2010; Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014), kan kanskje elever som ikke bråker, men som "kun" strever med lesing, stå i fare for å miste oppfølging dersom den ikke er satt i et forpliktende system slik spesialundervisningen er. Fokus på atferdsvansker kan videre komme til å fordekke underliggende lese- og skrivevansker, slik Hagtvet, Frost & Refsahl (2014) poengterer. På en annen side ville tilpassede daglige korte økter innenfor ordinær undervisning, med lesetrening i en-til-en oppfølging av kvalifisert lærer, kunne gi bedre effekt enn to timer med spesialundervisning i uka. Dette også med tanke på at spesialundervisning kan organiseres i grupper satt sammen av elever med ulike behov, noe som kan vanskeliggjøre intensiv, individuell oppfølging.

Om hjelpen skal gis som spesialundervisning eller som tilpasset opplæring innenfor ordinær undervisning kan sies å være underordnet viktigheten av at hjelpen blir gitt systematisk, basert på grundig diagnostisering, i en- til- en oppfølging av kvalifisert lærer, slik forskning påpeker (Høien, 2014). Spørsmålet blir hvordan skolene evner å løse denne utfordringen dersom elevene ikke har blitt utredet, og ikke fått et vedtak om individuell hjelp gjennom spesialundervisning. Dette aktualiseres spesielt i sammenheng med anbefalinger i forskning om nødvendigheten av at elever med

dysleksi bør få skreddersydde, individuelt baserte tiltak utført av kvalifisert lærer (Høien, 2014).

På bakgrunn av den betydningen forskning tillegger spesialtilpassede tiltak, og for å skille dysleksi fra andre lese- og skrivevansker, må det sies å være nødvendig at elever blir meldt inn til PPT for å bli utredet for sine vansker. En diagnose kan også ha betydning for den enkeltes forståelse av egne vansker. Dersom diagnosen dysleksi blir stilt, kan det være godt å vite at det man strever med har et navn som også andre kan streve med (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014). Det å få en diagnose kan ikke minst synliggjøre for miljøet elevens behov for hjelp og tilrettelegging.

Det å bli tatt ut i periodevis og intensivt i en-til-en undervisning er som nevnt et anbefalt tiltak i leseopplæringen av elever med dysleksi (Helland, 2014; Høien 2015). Informantene i denne undersøkelsen fortalte imidlertid at de trivdes bedre når de ble tatt ut av klassen sammen med en eller flere andre. Om man legger til grunn Tønnesen & Uppstad (2015) sin etterlysning etter et større fokus på følelser, interesser og motivasjon i utviklingen av pedagogiske tiltak, kan man argumentere for at elevens medvirkning bør tillegges stor vekt i utforming av leseopplæringen. Slik sett bør man vurdere om anbefalt tilnærming gir ønsket utbytte for den enkelte, da motivasjon og læring er komplekse fenomener. I relasjon til fullføring av skolegang vil eksempelvis nøyaktig lesing eller lesehastighet kun utgjøre en liten del av en større helhet, uansett hvor viktig det ansees å være. Kanskje det å delta i gruppe med andre gir økt motivasjon og dermed bedre effekt for enkelte enn mer effektiv leseteknisk undervisningsmåte?

Noe fasitsvar til om leseopplæringen bør gis som tilpasset opplæring eller spesialundervisning er det vanskelig å komme med. Det som framstår som viktig er at elevene får en systematisk oppfølging av kvalifisert lærer, basert på individuelle behov som tar hensyn til den enkeltes motivasjon.

En av informantene fortalte om fortvilelse i forbindelse med forventninger om at alle vanskene skulle løses etter diagnosefastsettelse og vedtak om spesialundervisning. Dette kan henge sammen med en forståelse av dysleksi i miljøet forankret i et medisinsk syn på at tilstanden kan behandles bort. Selv om lesing og skriving er ferdigheter dyslektikere uten tvil kan utvikle, vil lese og skrivevanskene vedvare for

de fleste. De vil trenge hjelp og tilpasninger på en eller annen måte hele skoleløpet gjennom. Dysleksien kan ikke trenes helt bort, verken med tidlig innsats eller spesialundervisning.

Det må her påpekes at elever med dysleksi ikke bare har dysleksi når de har lesetrening, men hele skoledagen. Dette er det viktig at blir tatt hensyn til både når det gjelder faginnlæring generelt og ikke minst i forhold til det å lære et annet språk som engelsk. For at elever med dysleksi skal kunne følge sin klasse uten å oppleve kontinuerlig manglende mestring er det derfor avgjørende at miljøet, i tillegg til lesetrening, bidrar med vedvarende tilpasninger og hjelpemidler for at skillet til de andre skal bli minst mulig. *Skolevanskeperspektivets* syn på lærevansker peker på at det å gjennomføre miljømessig tilrettelegging og kompensierende tiltak er helt sentralt ut fra dette ståstedet (Haustätter, 2012). Det er også et hovedbudskap i prosjektet Dysleksivennlig skole (Solem, 2015).

I denne forbindelse framstår det videre som en ulempe at det ikke er spesifisert i lovverket hva slags type tilrettelegging og hjelpemidler elever med dysleksi bør ha. Det er kun retten til fritak fra vurdering i sidemål og rett til særskilt tilrettelegging ved eksamen som kan sies å gjelde spesielt for elever med dysleksi (Forskrift til opplæringslova). I tillegg kommer kravet om tilpasset opplæring på generelt grunnlag (Opplæringslova). Dette kan føre til, slik informantene beskrev, store variasjoner fra skole til skole i hva slags tilrettelegging som gis. Det må sies å være en tilleggsbyrde for elever i en allerede utfordrende situasjon.

6.1.6 Informantens opplevelser og erfaringer i et samfunnskritisk perspektiv.

Man kan stille seg spørsmål rundt hvordan informantene kunne oppleve manglende kunnskap og forståelse for dysleksi som lærevanske i en skole med fokus på lese- og skriveferdigheter og tilpasset opplæring som en lovfestet rettighet. Mangel på kunnskap om dysleksi i skolen og atferdsvanskenes fordekkende funksjon er to områder som har blitt trukket fram som kan utgjøre noe av svaret her. En annen innfallsvinkel til å analysere dette er fra et samfunnskritisk eller systemkritisk perspektiv. En slik kritikk handler om å synliggjøre underliggende normer og verdier som finnes i samfunnet eller i et system, for eksempel på en skole.

Hvordan den enkelte lærer eller skolemiljøet ser på vansker, eksempelvis dysleksi, utgjør et slikt kritisk perspektiv. Meads begrep *den generaliserte andre* kan bidra til forståelse her. I abstrakt form står *den generaliserte andre* for holdninger og verdier som råder innen større sosio-kulturelle strukturer som for eksempel et utdanningssystem (Vaage, 1998, s. 34). Slike generaliseringer er ifølge Meads teori viktige for utvikling av selvbilde på den måten at de skaper forventninger om hva som blir ansett som viktig i ulike miljøer, og hvordan den enkelte bør oppføre seg i forhold til disse. Generaliseringene kan oppleves positive, lik verdiene en læringsorientert kultur representerer (Federici & Skaalvik, 2013). I en slik kultur utgjør samarbeid og det at man gjør sitt beste viktige verdier. Videre blir kunnskapsdeling og informasjon sett på som betydningsfullt. Informasjon om ulike lærevansker kan bidra til en normalisering av ulikhet. På denne måten vil generaliseringer som at mennesker er ulike, og det at man lærer på ulike måter, bli en mer rådende holdning enn at alle er like.

Om man derimot legger til grunn at det rådende synet på lærevansker på informantenes skoler var det omtalte *lærevanskeperspektivet* (Haustätter, 2012), kan informantens vansker primært ha blitt sett på som en biologisk feil i eleven. Det er eleven som er uvanlig og som skiller seg fra normalen. Ut fra et slikt perspektiv kan elever med vansker fort generaliseres som et problem eller som en som må fikses eller behandles. Begrepet behandling kan sees i sammenheng med dysleksiforskningens røtter i medisinen verden, der behandling naturlig nok har en viktig plass. Eksempelvis er dysleksi klassifisert med en egen kode i det medisinske kodeverket (Høien 2014, s. 123). Når enkelte elever viser liten framgang eller ikke lar seg behandle eller utvikle ut fra gitte standarder, kan miljøet satt på spissen konkludere med at det ikke er noe å gjøre med vedkommende. Han eller hun kan i verste fall bli definert som "et håpløst tilfelle", en som ikke hører hjemme blant de mer normale. Dette opplevde en av informantene utrolig nok for ikke mange år siden gjennom lærere som antydte at vedkommende var dum og med beskjed om at vedkommende burde gått på "andre skoler".

Om man trekker det samfunnskritiske perspektivet videre kan man spørre seg hvilke normer og verdier elever i dagens skole måles opp mot. Mestring av kompetansemålene kan sies å være de eksplisitte målene, eventuell en tilpasning av

målene gjennom tilpasset opplæring eller en IOP. Ser man på mer implisitte eller underliggende normer kan man si at det forventes i dag at den ideelle elev skal være en entreprenør (Goodley, 2011). En entreprenør er en person som har kvaliteter til å møte sine behov på en nyskapende måte tross motstand.

Dette synet på elevrollen henger sammen med verdier i samfunnet om å skulle være effektiv, produktiv og nyskapende. Det markedsorienterte samfunnet har på mange måter også satt sitt preg på skolen som institusjon. Ut fra et narrativt perspektiv (White, 2009) kan man si at slike holdninger representerer den store fortellingen om hvordan en elev bør være. Det å ha forventninger om eleven som entreprenør vil kollidere i møtet med elever som trenger mye hjelp og tilrettelegging fra miljøet rundt, eksempelvis elever med dysleksi. Det hele tiden å bli sammenliknet med andre mer "ideelle elever", var noe informantene fortalte at de opplevde som strevsomt i sin skoletid.

Om slike forventninger til elevene er eksplisitte eller implisitte normer eller verdier kan diskuteres. Ikke desto mindre viktig å gripe fatt i. Ifølge White (2009) er det å synliggjøre tatt for gitte forventninger og sannheter svært viktig for å adressere hva mennesker måler seg opp mot og som legger føringer for selvvurderingen. Målt opp mot en generalisering om å skulle være effektive og nyskapende, vil elever som trenger ekstra oppfølging kunne bli sett på som "dumme" eller "late", og dermed også stå i fare for å vurdere seg selv slik. Vansken blir den store sannheten eller den dominerende historien om den enkelte, med de utfordringer det skaper for selvbildet.

Samtidig fortalte informantene om rask tilgang på hjelpemidler ved diagnose. Hjelpemidler kan som nevnt sies å henge sammen med et syn på vansker som miljøet kan være med å motvirke gjennom kompensering - det såkalte *skolevanskeperspektivet* (Hausstätter, 2012). Man kan spørre seg om hvordan tilgang på kompensatorisk hjelp kan henge sammen med en kritikk av at skolen har et lærevanskesyn på dysleksi. Altså det at vansken er en feil i eleven som ikke kan behandles. En antagelse her er det en av informantene opplevde som forventning om "quick-fix" etter diagnose var stilt. Når hjelpemidler og litt hjelp kom på plass ville nok alt ordne seg. Satt på spissen kan tilbud om hjelpemidler også være del av forventningen om den "ideelle elev", noe som kan føre til at skoler tidvis lukker øynene

for at noen elever på ulike måter vil trenge langvarig hjelp og støtte.

En elev som strever vil også kunne påvirke lærerens oppfatning av seg selv målt opp mot generaliserte forventninger fra samfunnet om å skulle være en vellykket lærer. Standarden eller generaliseringen av en vellykket lærer i dag innebærer å kunne møte og tilpasse undervisning og læring til en mangfoldig elevgruppe. Når en lærer ikke lykkes med å undervise enkelte elever kan dette føre til en følelse av maktesløshet og mislykkethet som kan ende opp med å generalisere enkelte elever som "problemelever", slik en av informantene i denne undersøkelsen opplevde. Vedkommende hadde dette stempelet hengende ved seg hele ungdomsskoletiden og oppgir denne tiden som de tre værste årene av sitt liv. Når en elev vurderer seg selv som dum og unormal imøte med lærernes og skolemiljøets forventninger og historier oppstår store utfordringer for selvbildet. Dette støttes av forskningen til Hagtvet, Refsahl og Frost (2014) og Sætre (2009).

Nå er det ikke slik at enkeltlærere kan forandre rådende forventninger i samfunnet alene. Det å få til store samfunnsmessige endringer vil kreve en enormt stor innsats på høyere systemnivå (Wolfensberger, 2000). Fra et samfunnskritisk eller systemkritisk perspektiv kan man likevel hevde at lærere har et ekstra ansvar og mulighet når det gjelder refleksjon og bevisstgjøring av verdier som elever speiles opp mot, da de er den yrkesgruppen som er tettest på elevene. Systemkritikerne Bagleri & Moses (2010) framhever at diskursen som produserer funksjonsnedsettelse og lærevansker må synliggjøres spesielt for lærere, slik at de har et bevisst forhold til hvilke syn på lærevansker de er med på å reproducere og opprettholde. Dette kan sees i sammenheng med Haustätters (2012) ulike perspektiver på lærevansker. Lærerutdanningene framholdes som svært viktige i forhold til bevisstgjøring rundt disse forholdene. Hvorvidt lærerutdanningene har fokus på dette er et annet spørsmål. Lærerinformantene i undersøkelsen "Å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi" (Nysether, 2014) fortalte om lite fokus på dysleksi som lærevanske i sine utdanninger.

6.2 Drøfting av hva elever med dysleksi beskriver som god hjelp fram mot fullføring av videregående opplæring.

Lesevansker blir gjerne satt i sammenheng med risiko for frafall eller bortvalg av videregående skole. Informantene i denne undersøkelsen har ikke falt fra eller valgt bort, men fullført videregående skole med dysleksi. Det er av den grunn av stor interesse å se nærmere på hvilke forhold informantene trakk fram som hjelp for dem på veien fram mot fullføring tross utfordringer underveis.

6.2.1 Lærere som ga rom for positiv selvvurdering.

Til tross for en rekke utfordringer og møter med lærere som ikke forsto informantenes vansker er det felles for informantene at de også møtte lærere som forsto og som hjalp dem på ulikt vis. Dette kunne handle om konkrete handlinger som mengdetilpasning i timene, som for eksempel gjennom direkte beskjed om å gjøre de to første blant flere oppgaver. En annen ting kunne være tips om å bruke bildenotater for å huske fagstoff som ble gjennomgått i timen, eller fra lydbok. Ellers syntes informantene det var vanskelig å sette ord på akkurat hva det var som gjorde at en lærer forsto eller ikke. Det var bare noe de merket på en måte.

Relasjonen mellom lærer og elev er blitt tillagt større vekt i forskning på læringsmiljø generelt de siste årene (Federici og Skaalvik 2013, Hattie, 2009). Det å oppleve sosial støtte, også kalt emosjonell og instrumentell støtte, blir ansett som viktige deler av en god lærer- elev relasjon. En god lærer- elev relasjon har igjen betydning for elevenes trivsel og læring.

Det å få faglig tilrettelegging som mengdereduksjon i den enkelte time, konkrete råd som bildenotater og praktisk hjelp som tilgang til pc og lydbøker ble trukket fram av informantene som god hjelp. Slik hjelp gjenspeiler det som i forskning kalles instrumentell støtte. Denne typen støtte gir ofte signaler også om emosjonell støtte, da det å gi konkret hjelp kan oppfattes som at læreren bryr seg om eleven. Det å motta tilpasninger kan knyttes til informantenes opplevelse av forståelse fra enkelte lærere.

Emosjonell støtte handler videre om i hvilken grad elevene opplever å bli akseptert og verdsatt, oppmuntret og respektert. Slike forhold kan det som informantene

uttrykte være vanskelig å sette ord på og konkretisere fordi det handler om væremåter, om hvordan man blir møtt. Hva er det som gjør at man opplever seg respektert og akseptert.

Informantenes opplevelser av forståelse fra enkelte lærere kan betraktes fra et nærhetsetiskperspektiv på møter mellom mennesker (Kristiansen, 2003; Aasland, 2003). I møter med lærere som forsto er det nærliggende å tro at informantene opplevde seg sett som et "du" - som et helt menneske med nyanser, en det var verd å lytte til. Ikke som et "det", som et problem, som en dyslektiker eller en annen kategori. Når informantene opplevde seg sett og ivaretatt som et helt menneske opplevde de en forståelse det var vanskelig å sette ord på.

Denne opplevelsen av å bli forstått kan videre betraktes ut fra et maktperspektiv på etikk. Etikk kan defineres som evne til å reflektere over den makt man utøver over andre (Kragh, 2012). Kjernen i et maktforhold er at noen er underordnet noen andre. I en relasjon mellom lærer og elev sitter læreren på mange måter med definisjonsmakt over eleven, blant annet i forhold til vurdering av faglig dyktighet som elevene speiler selvfølelsen sin i. Det er nærliggende å tro at lærere som viste forståelse hadde en bevissthet rundt dette maktperspektivet i sine relasjoner til elevene. Gjennom å vise respekt og aksept for hva informantene trengte (ikke hva de burde kunne), og gjennom å verdsette og oppmuntre dem i dette arbeidet, opplevde informantene en forståelse de ikke helt klarte å sette ord på.

Det at elevene føler seg trygg på læreren er en viktig del av den emosjonelle støtten, og således et fundament for trivsel og læring. Dersom man, som noen av informantene fortalte, ble sett på som dum, lat eller fikk beskjed om at man burde gå på spesialskole, forsvant naturlig nok denne tryggheten. Når en lærer derimot ga aksept for frustrerte følelser gjennom å tillate at eleven løp en tur rundt skolen eller satt seg ned ved siden av eleven for å hjelpe, kunne generaliseringer om trygghet, aksept og respekt lettere vokse fram i relasjonen til disse lærerne.

Lærere som tilpasset kravene til informantene fordi de så at vedkommende strevde, i stedet for å konkludere med latskap eller uvilje, ga informantene mulighet til å mestre kravene som ble stilt. Dermed fikk de også mulighet til å bevare en positiv vurdering av seg selv i møte med denne læreren. Slike samspill kunne bidra til

positive generaliseringer om at læreren forsto og var interessert i å hjelpe. Det å oppleve skolefaglig mestring er grunnleggende for oppbygningen av en god selvfølelse, noe som kan være spesielt utfordrende for elever med lærevansker. Dette perspektivet påpekes av flere forskere som viktig å ta høyde for i utforming og utøving av pedagogiske tiltak (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014; Sætre, 2009).

Til tross for at informantene fortalte om gjentatte møter med lærere som ikke forsto, ser man at selv få møter med lærere som forsto hadde positiv påvirkning på selvbilde og arbeidsinnsats. Dette kan forklares i lys av Meads teori om den generaliserte andre (Imsen, 2014; Morris, 2015; Vaage, 1998). Mead var opptatt av den betydningen andres reaksjoner har for selvoppfatningen og han betraktet selvfølelse eller identitet som en sosial relasjon, fordi selvet utvikles i tett samspill med omgivelsene. I gjentatte interaksjoner skapes generaliseringer som påvirker selvfølelsen. En persons selvbilde kan dermed strykes i noen relasjoner, men svekkes i andre. Slik kan sosialkonstruksjonistiske perspektiver på identitetsskaping utgjøre en positiv ressurs i læreres arbeid med å styrke elevers selvfølelse.

Heldigvis opplevde informantene å møte lærere som bidro til å styrke deres selvfølelse. En av informantene fortalte at om det ikke hadde vært for en spesiell lærer hadde vedkommende antakelig ikke begynt på videregående skole. Dette understreker betydningen enkeltlærere kan ha for elever og deres fullføring av skolegang.

På en annen side er ikke det generelle miljøet på skolen uten betydning for elevenes trivsel og læring. Det at det finnes kunnskap om dysleksi hos *alle* lærere på en skole framholdes som svært viktig, blant annet i kriteriene for en dysleksivennlig skole (Solem, 2015). En elev med dysleksi har ikke vansken bare når den eksempelvis har spesialundervisning, men det vil være en kontinuerlig utfordring de fleste skoletimer. Uten en helhetlig og systematisk kunnskap og tilrettelegging vil det være tilfeldig om en elev med dysleksi får en lærer med kunnskap om vansken. Til ettertanke viser undersøkelsen "Å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi" (Nysether, 2014) at det fortsatt eksisterer varierende kunnskap hos lærere om tilrettelegging for denne vansken.

6.2.2 Muligheter til å oppleve seg selv som mer enn vansken.

Lydbøker var det hjelpemiddelet som informantene snakket varmest om, og som i stor grad ble verdsatt av samtlige informanter i denne studien. Informantene fortalte at lydbøker ble mest brukt på ungdomsskolen. Dette hang sammen med at det var da læringen i mange fag gikk over til faginnlæring via tekst. På barneskolen var fokuset mer på grunnleggende lese- og skrive opplæring for alle elevene, og på videregående skole hadde ikke informantene tilgang til lydbøker i samme grad. Lydbøker ble av informantene opplevd som en god mulighet til å få med seg det faglige innholdet og ikke bli begrenset av dårlig avkoding og lesehastighet. En av informantene beskrev lydbøker som en mulighet til å hvile hodet og slappe av litt, samtidig som man lærte.

Om man ser på et av kriteriene for å få diagnosen dysleksi ut fra testen LOGOS, så er dårlig avkoding kombinert med god lytteforståelse et kjennetegn (Høien, 2005). Informantene i denne undersøkelsen fortalte om god lytteforståelse. Det å bruke lytting som innlæringsmåte anbefales i opplæringen av elever med dysleksi (Solem, 2015). Det å kunne lytte i stedet for å lese kan sies å bli opplevd som en slags frigjøring fra vansken. To av informantene opplevde det samme ved å skrive på pc. Det ble lettere både å skrive bokstaver, skjønne hva man selv hadde skrevet og ikke minst lettere for andre å lese. Selv om pc ikke innebar frigjøring fra vansken i samme grad som det å lytte, var opplevelsen i mindre grad å bli hindret av vansken.

Det å oppleve seg selv som mer enn en problemfylt historie framheves av Michael White (2009) som svært betydningsfullt for å oppleve en positiv identitet. Med bruk av lydbøker og pc fikk informantene mulighet til faglig mestring og positiv selvvurdering på en helt annen måte enn når de måtte streve seg gjennom lesing av tekst eller skrive for hånd. De kunne oppleve seg som en som lærte, i stedet for en som strevde med å lære.

Informantene oppga stor trivsel med fag som kroppsøving og kunst og håndverk på ungdomsskolen, samt utplassering på bilverksted og jobbe i skolekantina. Dette kan også betraktes fra et narrativt perspektiv (White, 2009). Mulighetene til å oppleve en bred historie om seg selv bygges opp av opplevelser av mestring på ulike områder. Det ikke å la vanskehistorien vokse til å bli den dominerende historien, eller eneste sannheten om en selv, er svært viktig for opplevelsen selvfølelse og egenverd. Her må

det understrekes at slike konklusjoner alltid skjer i samspill med holdninger og verdier i miljøet rundt.

Informantene forteller ikke eksplisitt hvilken status fagene uten lesing hadde i deres skolemiljøer. Det faller imidlertid nærliggende å tenke at de har en viss status siden informantene vurderer fagene positivt. Dersom det hadde blitt sett ned på å ha yrkespraksis eller drive med gym eller kunst og håndverk ville det nok vært vanskeligere for informantene å vurdere disse positivt. De ulike fagenes status kan være et tankekors å ha med seg når det gjelder mulighet for mestring i andre fag en "bokfagene". Det å ta hensyn til mulighetene disse fagene gir for dyslektiske elever til å kunne oppleve seg selv som mer enn vansken er viktig å ha med seg i organiseringen av eventuell leseopplæring, slik at elever ikke blir tatt vekk fra undervisning og deltakelse i disse fagene.

Forskning har vist at avbrudd i utdanningen oftest starter på ungdomsskolen eller enda tidligere (Tangen, 2012, s. 649). Dette kan henge sammen med at den norske skolen fra 1960-tallet stort sett har vært en skole med vektlegging av teoretiske fag, en skole der studiespesialisering kommer sent i utdanningsløpet og en skole der allmenn studiekompetanse blir høyest verdsatt (Jarning, 2012). I Stortingsmelding 22 (2010-2011), "Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet", finner man forsøk på en bedre balanse mellom teoretiske og praktiske fag på ungdomstrinnet. Et mer praktisk, variert og relevant ungdomstrinn er stikkord her. Med LK06 sterke satsing på lesing, skriving og regning har målet med slike tiltak vært å bidra til at flere elever, blant annet de med lese- og skrivevansker, kan bli bedre rustet og motivert for videregående skolegang. Informantenes beskrivelser i denne studien understøtter at en slik oppvurdering og økt tilgang til mer praktiske fag på ungdomsskolen var svært viktig for deres motivasjon i denne perioden av skolegangen.

6.2.3 Frigjøring fra vansken.

Et overraskende funn i denne undersøkelsen var at samtlige informanter opplyste om at de hadde høyere grad av trivsel på videregående skole og et bedre forhold til lærerne sine der. Man skulle kanskje tro at miljøet på videregående skole var preget av karakterpress og prestasjonsjag. Ut fra informantenes beskrivelser opplevde de

det ikke slik.

En tilnæringsmåte til å forstå dette kan være å se på hvordan informantene opplevde den sosiale støtten på skolen de gikk. Informantene opplevde først og fremst at miljøet på videregående var preget av en mer helhetlig og systematisk tilrettelegging for elever med dysleksi, slik en dysleksivennlig skole beskriver (Solem, 2015). Det var ikke forventet at de skulle kunne gjøre skolearbeid på samme måte som andre. Det var rutiner på plass for muntlig gjennomføring av prøver og bruk av pc. De trengte ikke søke om denne tilretteleggingen hver gang. I timene var det mer forelesninger og de opplevde dermed å kunne delta mer på mer lik linje med andre. Den instrumentelle og emosjonelle støtten opplevdes med andre ord mer på plass.

På bakgrunn av informantenes opplevelse av å bli godt ivaretatt på videregående skole kan man anta at den instrumentelle støtten også innebar god informasjonsflyt i systemet, både i overgangen fra ungdomsskole til videregående og internt på skolen. Lærerne var dermed forberedt på å tilrettelegge før informantene begynte. Informasjonsflyten sikret eksempelvis at alle faglærere som hadde med informantene å gjøre var klar over vansken og tilpasset deretter. Dette har antakelig vært med på å støtte informantens gjennomføring av videregående skole.

Informasjonsflyt i overgangen fra grunnskole til videregående og internt på videregående, knyttet til elever med behov for særskilt tilrettelegging, er imidlertid noe som ofte trekkes fram som en utfordring (Tangen, 2012; Statped, 2017). Spesielt gjelder dette elever som søker på ordinært opptak og som ikke skal ha spesialundervisning, men som trenger særskilt tilrettelegging, lik informantene i denne undersøkelsen. Informantene hadde ikke lenger vedtak om spesialundervisning da de begynte på videregående skole. Det må her nevnes at de fleste elever med en spesifikk dysleksidiagnose ikke har spesialundervisning på videregående, men faller inn under tilpasset opplæring i ordinær undervisning.

Denne undersøkelsen gir ikke svar på om det er skolene eller informantenes foreldre som har bidratt til eventuell overføringsinformasjon til gjeldene videregående skoler. Retningslinjer for slik overføring varierer fra fylke til fylke og det er ikke noen mal for hva skolene skal melde fra om. Tradisjonelt her det heller ikke vært noe formalisert

samarbeid med foreldre om enkeltelever i videregående skole. Først i 2010 ble det innført krav om at også videregående skal ha regelmessige samtaler med foreldre første og andre året (Forskrift til opplæringslova). Sannsynligheten for at det var foreldrene til informantene som tok initiativ til et slikt møte er derfor stor. Selvsagt kan det diskuteres om det er slik det burde vært, eller om det burde ligget i rutinene til skolene. Den interne informasjonen på skolen ut til faglærere må likevel vurderes å ha vært positiv fra skolen side ut fra informantenes opplevelser av å bli ivaretatt av de fleste lærere.

Fra 1994 fikk ungdom juridisk bindende rett (men ikke plikt) til tre års heltids videregående opplæring i Norge. Dette innebar at alle søkere fikk rett til å komme inn på ett av tre prioriterte grunnkurs (Tangen, 2012, s. 647). Formelt finnes det to veier inn i videregående skole i Norge – en ordinær vei og en som bygger på særskilt grunnlag (Tangen, 2012). Rett til inntak på særskilt grunnlag ble innført for å sikre at retten kunne bli ivaretatt. Inntak på særskilt grunnlag forutsetter at søkeren etter sakkyndig vurdering har rett til spesialundervisning og særlig behov for opplæring på et bestemt utdanningsprogram (Opplæringslova). Informantene i denne undersøkelsen hadde ikke vedtak om spesialundervisning i videregående opplæring og søkte om plass gjennom den ordinære veien på grunnlag av karakterer fra grunnskolen. Selv om en av informantene sto i fare for å gå på noe vedkommende ikke ønsket, med de utfordringer det kunne ført med seg, kan det å søke på konkurransegrunnlag ha bidratt positivt til fullføring av den videregående oppæringen. Dette kan illustreres gjennom et narrativt perspektiv (White, 2009) - det å se på seg selv som "vanlig" kan ha styrket en positiv identitetsfortelling hos den enkelte. Vansken var ikke i fokus og informantene opplevde seg selv på linje med de andre.

Informantene fortalte videre at de opplevde et generelt bedre forhold til lærerne på videregående. Dette ble beskrevet som at lærerne var noen de kunne snakke med, at det var litt kompisstemning mellom lærere og elever og de ikke ble sett på som "drittunger". Relasjonene til lærere opplevdes mer jevnbyrdige. En av informantene nøt også å ha litt mer distanse til sine lærere. Denne opplevelsen av bedret sosial støtte på videregående skole samsvarer ikke med det forskning har funnet om

opplevelse av sosial støtte. Her er resultatet det motsatte - elever opplever synkende støtte med økende alder og dette oppleves problematisk for mange (Federici & Skaalvik, 2013). Opplevelsen av manglende sosial støtte fra lærer settes av forskere gjerne i sammenheng med at større klasser og flere faglærere fra ungdomsskolen og oppover kan bidra til mindre tid til hver elev.

En forklaring på informantenes opplevelse av økt trivsel med lærerne på videregående kan relateres til opplevelsen av å bli behandlet som et "du" og ikke et "det" (Kristiansen, 2003; Aasland, 2003). Kanskje opplevde informantene seg selv i større grad som et "du" i relasjonene til lærerne på videregående enn på barneskolen. Dette kan handle om at dysleksien var til gjenstand for mer fokus på barneskolen, med intensiv trening på leseferdighet og spesialundervisning. Det gang på gang å bli møtt med det man synes er vanskelig kan være en påkjenning for så vel tålmodighet som selvbildet. Fokus på diagnose, selv om det er med gode intensjoner, kan muligens oppleves som objektgjøring. Noe som gjerne fører med seg opplevelse av det motsatte av verdsettelse og respekt, nemlig å bli stemplet som en som er annerledes og mindre viktig. På videregående opplevde informantene større grad av "jeg-du"-forhold, med den opplevelse av verdsettelse og respekt det førte med seg. Dette kan sees i sammenheng med at lærevansken spilte en mindre rolle i samhandlingen med lærerne på videregående. Lesetreningen var over, forelesninger bidro til deltakelse uten spesiell oppfølging, tilretteleggingstiltak på eksamen som bruk av pc eller muntlige framlegg var en selvfølge. Således ble informantene på en måte mer frigjort fra vansken sin. Lærere ble i mindre grad noen som skulle behandle vansken, den ble i stedet kompensert for.

Det å lytte til forelesninger, heller enn å måtte lese seg til kunnskap selv, ble understreket som god hjelp fram mot fullføring. Igjen kan Whites (2009) narrative teori brukes for å understreke betydningen det har å oppleve og vurdere seg selv frigjort fra en vanskehistorie for den vurderingen man gjør om seg selv. Det å kunne oppleve seg selv som en flersidig person som ikke domineres av en ensidig og problemfylt historie om seg selv er ifølge White (2009) og hans narrative teori avgjørende for utviklingen av et godt selvbilde eller en positiv identitetsopplevelse. Det å kunne gjøre mer skolearbeid frigjort fra vansken kan tenkes å ha bidratt til at informantene opplevde en bredere og mer foretrukket fortelling om seg selv.

Sett fra en annen side kan det ikke sies å være et alternativ å droppe lesetrening for elever med dysleksi på grunnskolen fordi det oppleves krevende og vanskelig. Det å utvikle leseferdighet og forholde seg til tekst er viktig for å fungere i dagens samfunn. Det å trene på lesing, og etter hvert lesestrategier, ut fra hvor man er kommet i leseutviklingen framholdes som svært viktig for å lykkes med skolegang og senere yrkesliv. Det viktige er at lesevanskene ikke blir den eneste historien elevene med dysleksi har å vurdere seg opp mot. En annen viktig del er at lesetreningen må legge til rette for mestringsopplevelse og trivsel. Her er det av stor betydning at den som driver lesetrening er bevisst på at tilrettelegging for mestring og motivasjon. Dyslektikere som fortsetter å lese vil også bedre sin ferdighet i lesing og øke sitt ordforråd (Snowling, 2000). Dette kan være et viktig perspektiv å formidle til elever med dysleksi som kan gi læringstro sett i forhold til en vanske de må leve med hele livet.

Andre forhold informantene trakk fram som viktige for gjennomføring av videregående var at de hadde tilegnet seg mer effektive strategier for lesing, eller snarere strategier for å lese minst mulig, men likevel få med seg det faglige innholdet. I forskning trekkes undervisning i lese- og læringsstrategier fram som spesielt viktig ved dysleksi (Høien, 2005). Selv om informantene opplevde å ha mottatt lite eller ingen opplæring i slike strategier, har de likevel tatt i bruk noen strategier som sikret dem tilgang til forståelse av fagstoffet uten å måtte lese teksten i sin helhet. Man kan si de hadde blitt gode strategiske lesere, til tross for at mangel på slike ferdigheter ofte kjennetegner elever med dysleksi (Høien, 2014).

Informantenes valg av videregående retning kan også ha virket inn på deres trivsel. De to informantene som tok yrkesfag fortalte om stor trivsel med de praktiske og tekniske arbeidsmåtene her. Dette kan relateres til Whites (2009) narrative teori om å oppleve seg som mer enn en vanske.

Informanten som tok studieforbereende har konkludert med at om vedkommende skulle valgt videregående på nytt ville valget falt på elektrofag. Et stort strev med spesielt fagene engelsk og det obligatoriske andre fremmedspråket, i dette tilfellet spansk, bidro til denne konklusjonen. Selv om denne informanten også opplevde

større grad av trivsel på videregående skole, grunnet mer frihet fra lærere og økt muntlig samarbeid med medelever, opplevde vedkommende et større slit enn de to andre informantene. Denne informanten ble antakelig ikke like frigjort fra vansken sin som de to andre fordi vedkommene hadde flere fag der lesing og skriving var i fokus. Vanskehistorien ble da mer fremtredende for denne informanten enn de to andre.

Når det er sagt kan det stilles spørsmål ved om det er diskriminerende å kreve at en dyslektiker må ha to språkfag med tanke på retten til likeverdig opplæring. Det å skulle lære å lese og skrive engelsk i tillegg til å streve med norsk, var noe av det informantene påpekte som svært krevende. I 2015 rettet Likestillings- og diskrimineringsombudet [LDO] en uttalelse til Kunnskapsdepartementet [KD] om nettopp dette. De vurderte at forskrift til opplæringsloven § 1-10 er i strid med diskriminerings- og tilgjengelighetsloven § 5 ved at den ikke åpner for å gjøre unntak for kravet om to fremmedspråk ved studiespesialiserende studieprogram i videregående skole overfor elever som er så hardt rammet av dysleksi at individuell tilrettelegging ikke vil gi likeverdige opplæringsmuligheter. Dette har bidratt til at KD har planer om å sende et forslag på høring som gir dyslektikere på studiespesialiserende retning mulighet for fritak fra 2. fremmedspråk (Dysleksi Norge, 2017). Dersom dette blir besluttet, blir det antakelig noe enklere for elever med dysleksi å delta på denne studieretningen.

6.2.4 Å identifisere seg med samfunnets normer og verdier.

Utdannings- og yrkesrådgivning blir sett på som et viktig tiltak for å forhindre frafall eller bortvalg (Tangen, 2014). Informantene i denne studien ble i slik veiledning rådet til ikke å velge studiespesialiserende retning. En opplagt grunn til dette var at det ville være mindre å lese og dermed lettere å gjennomføre med dysleksi.

White (2009) påpeker at narrativer eller historier om mestring alltid vurderes opp mot verdier og normer i samfunnet rundt oss. Det eksempelvis å få presentert yrkesfag som et godt og viktig valg på utdannings- og yrkesveiledning, samt gjennom oppfølging av yrkesfaglærere som verdsetter disse fagene, kan ha styrket informantene som valgte yrkesfag sin vurdering av seg selv opp mot disse normene. Det kan likevel virke som yrkesfag tvert imot ble presentert som noe informantene

burde søke seg til fordi de ikke ville klare noe annet. Med en slik opplevd generalisering av manglende ferdigheter og muligheter ble historien med en gang snudd til å handle om informantenes vanskehistorie. Opplevelsen ble dermed å bli satt i bås og å bli objektgjort (Kristiansen, 2003; Aasland, 2003). Dette kan ha bidratt til at informantene ikke fulgte rådene som ble gitt - de nektet å la seg definere av en smal historie om seg selv. De hadde med andre ord, til tross for utfordringer, en bredere fortelling om egen identitet.

Om man ser nærmere på hvilke utdanningsmuligheter som finnes, ser man at videregående opplæring etter LK06 består av tolv utdanningsprogram, tre studieforbereende og ni yrkesforberedende (Udir, 2017). Disse yrkesfaglige programmene består av Bygg- og anleggsgfag, Helse- og oppvekstfag, Service- og samferdsel, Design og håndverk, Naturbruk, Teknikk og industriell produksjon, Elektrofag og Restaurant og matfag. Det finnes med andre ord en del valgmuligheter. De fleste yrkesfag gir videre mulighet for påbygg til generell studiekompetanse. Med disse mulighetene var det kanskje ikke så rart at informantene ble rådet til å velge en "lettere vei" først, så kunne de heller ta påbygg om de skulle vise seg å klare yrkesfagene og være motivert for videre skole.

Om informantene hadde gått med på å søke den yrkesfaglige retningen det angivelig var minst lesing på, som "mekken", uten hensyn til deres interesser og motivasjon ville imidlertid sannsynligheten for å velge bort videregående utdanning vært stor. Det å skulle gå flere år på skole uten interesse for faget sier seg selv at hadde vært vanskelig å fullføre.

Det at informantene fikk råd om ikke å søke studiespesialiserende er videre noe man bør stille spørsmål ved. Som sagt var intensjonen å hjelpe informantene til mindre strev. Likefullt kan det oppfattes som diskriminerende å bli rådet vekk fra denne studieretningen, ved at muligheter til videre studier dermed kan lukkes. Informasjon om muligheten til å søke dispensasjon fra den generelle studiekompetansen i enkelte fag når man har dysleksi kan bidra til unngåelse av at ungdom lukker døren til generell studiekompetanse, på bakgrunn av problemer med for eksempel språkfagene. Ikke minst hadde man ivaretatt en bredere fortelling om informantene enn bare vanskefortellingen ved å presentere valgmuligheten for dem. Selvsagt er det

viktig at rådgivere er ærlige om det arbeidet som ligger i de ulike studieprogrammene, men uten å stille elever overfor valget, kan rådgivningen bidra til å lukke en smal fortelling om den enkelte, selv om intensjonene egentlig var å hjelpe.

Det er en kjent problemstilling at mange dropper ut av yrkesfaglig retning. Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe (2006) fant at varierende grunner ble gitt av ungdommene, men feilvalg var en ting som gikk igjen. Her kan man kanskje spørre om noen også var rådet feil, slik som informantene i denne undersøkelsen. I så fall kan utdannings- og yrkesrådgivningen som er ment å hindre bortvalg snarere kunne bidra til det. Heldigvis søkte informantene i denne studien videregående mer ut fra sine interesser, og kom inn på noe de ønsket. Dette har antakelig vært en viktig faktor for at de har gjennomført opplæringen.

Selv om informantene fortalte om trivsel på videregående skole og endte opp med vitnemål og generell studiekompetanse kan det ikke stikkes under en stol at det har kostet. Informantene fortalte om betydelig egeninnsats på videregående skole. Informanten på studiespesialiserende var konstant sliten. Vedkommende følte at karakterene ikke svarte til innsatsen som ble lagt ned. Informantene på yrkesfag var mer fornøyde med innsatsen – den ene med å bestå, den andre med å få karakterer som svarte til innsatsen. Hva som oppleves som bra nok avhenger altså av de verdier eller normer man holder høyt for seg selv og måler seg opp mot.

Gjennomføring av videregående skole er en sterk verdi og nødvendighet i vårt samfunn. Informantene i denne undersøkelsen må sies å ha internalisert denne normen. Med utgangspunkt i Meads teori om den generaliserte andre kan man si at informantene har tatt på seg "the attitudes of the others" (Morris, 2015) – holdningen om at utdanning er viktig. Selv om de var spente på hvordan det skulle gå, var det aldri noe alternativ at de ikke skulle gjennomføre videregående opplæring. Denne identifiseringen med i den store og viktige fortellingen, for å bruke et begrep fra narrativ teori, har antakelig også bidratt til informantenes gjennomføring.

Samtlige informanter fikk generell studiekompetanse, to gjennom påbygg til yrkesfag og en gjennom studiespesialiserende retning. Dette har gitt dem flere muligheter for

videre utdanning enn et rent yrkesfag hadde gjort. To av informantene var da også i gang med høyere studier da undersøkelsen ble gjennomført.

7.0 KONKLUSJON

Denne undersøkelsen ønsker å svare på hvilke forhold som bidrar til at elever med dysleksi gjennomfører videregående skole. For å få svar på denne problemstillingen har forskningsmetoden kvalitativt, individuelt intervju blitt benyttet. Her har et utvalg informanter som har fullført videregående skole med dysleksidiagnose svart på en rekke spørsmål knyttet til to forskningsspørsmål. Disse spørsmålene har fokusert på hvilke opplevelser og erfaringer informantene har fra sin skolegang, og hva de beskriver som god hjelp de ulike delene av utdanningsløpet fram mot fullføring. Informantenes svar har videre blitt analysert, kategorisert og tolket med utgangspunkt i tidligere forskning på dysleksi og ulike perspektiver på relasjoners betydning for opplevelse av mestring og selvvurdering.

Denne studien viser at det kan være krevende å være elev med dysleksi på skolen. Det er frustrerende ikke å få til det som er forventet og som andre klarer, og å bli mistolket som lat, dum eller som en problemelev på grunn av dette er vondt. Møter med lærere som ikke viste forståelse opplevdes utfordrende. Disse funnene kan settes i sammenheng med forskning som viser at lærere selv oppgir å ha liten kunnskap om dysleksi. Manglende kunnskap fører til mindre grad av tilrettelegging, og til mindre forståelse for de atferdsmessige uttrykk manglende mestring kan gi (Dahle, Knivsberg & Andreassen, 2010; Hagtvedt, Frost & Refsahl, 2014; Nysether, 2014; Sunde, 2015).

Funnene kan også betraktes fra et samfunnskritisk perspektiv der skolen sees på som en bærer av implisitte holdninger om at den ideelle eleven er en entreprenør, der effektivitet og produktivitet er kjerneverdiene (Goodley, 2011). I møte med slike forventninger, eller generaliseringer, vil elever med dysleksi lett kunne oppleve manglende mestring og konkludere med seg selv som en vanske (White, 2009). Skolens bevissthet rundt egen målorientering (Federici & Skaalvik, 2013) trekkes fram som viktig i denne sammenheng. En læringsorientert framfor en prestasjonsorientert kultur påpekes i forskning som læringsfremmende for alle elever. Elever trives og lærer best når de vurderes opp mot seg selv framfor mot andre.

Tidlig oppdagelse, diagnostisering og intensiv, individuell tilpasset leseopplæring med kvalifisert lærer framheves i forskning som viktige forutsetninger for å hjelpe elever med dysleksi til bedre leseferdighet (Godøy & Monsrud, 2011; Høien, 2005; Snowling, 2000). Felles for informantene var at med oppdagelse og diagnostisering kom en del tilrettelegging på plass, først og fremst tilgang på lydbøker, pc og lesetrening. De to førstnevnte blir husket som svært nyttige av informantene, og på mange måter avgjørende for skolegangen. Vedrørende lesetrening la informantene selv liten vekt på dette i sine svar om hva som har vært til hjelp. Lesetrening framsto snarere som en kilde til frustrasjon. Dette kan henge sammen med at det er krevende å øve på det som er vanskelig. En annen mulighet er at lesetreningen ble utført som spesialundervisning av lærere eller assistenter med manglende kompetanse. Disse funnene samsvarer med at kompetanse i spesialundervisning er i søkelyset i forskning og politikk om dagen (Barneombudets fagrappport, 2017).

Informantens manglende vektlegging av lesetrening betyr ikke at man kan trekke en konklusjon om at lesetrening ikke var viktig for deres fullføring av skolegang. Informantene hadde tross alt tilegnet seg en viss leseferdighet gjennom opplæringen. Spørsmålet er om det kunne vært gjort på en annen måte, en måte som skapte mindre frustrasjon. Dette funnet peker i retning av hvor viktig det er med lydhørhet og tilpasning til den enkelte elevs motivasjon og ønsker når det gjelder et pedagogisk tiltak som lesetrening (Tønnesen & Uppstad, 2015).

Informantene fortalte også om forhold de mener har vært til hjelp for dem. Funnene i undersøkelsen indikerer at enkeltlæreres forståelse for vansken og tilhørende tilrettelegging var svært viktig for skolegangen på alle trinn. Dette kunne handle om så vel kontaktlærere som faglærere og spesialpedagoger. Informantene syntes det var vanskelig å beskrive konkret hva det var som gjorde at en lærer viste forståelse. Oppsummert handlet det om hvordan de ble møtt på det menneskelig plan. Ethiske perspektiver om å bli møtt med respekt og likeverd, som et "du" og ikke "det" kan illustrere dette (Kristiansen, 2003; Aasland, 2003). Videre bar relasjonene til forståelsesfulle lærere preg av at de tilpasset krav til den enkelte elev. De fikk hjelp, praktiske tips og råd og tilpassede oppgaver slik at de opplevde mestring i forhold til

kravene som ble stilt, og dermed kunne vurdere seg selv positivt. Det å oppleve at læreren brydde seg om dem, at de ble behandlet med aksept og respekt, og at det ble tilrettelagt for læring ut fra det stedet de var, og ikke der de burde være, ble beskrevet som avgjørende for trivsel og motivasjon for skolefaglig arbeid fram mot fullføring. Man kan si at emosjonell og instrumentell støtte gikk hånd i hånd (Federici & Skaalvik, 2013) i møte med lærere som viste forståelse og tilpasning.

Lydbok var det hjelpemiddelet som ble trukket fram som det redskapet som ble opplevd mest nyttig i forhold til faglig læring, spesielt på ungdomsskolen. Pc som hjelpemiddel i skriving ble videre trukket fram som god hjelp. Senere ble undervisning basert på forelesninger, muntlig samarbeid med medelever, samt strategier som gikk ut på å lese minst mulig tekst som å studere overskrifter, sammendrag og bilder, beskrevet som god hjelp. Likeledes ble fag uten lesing som kroppsøving, kunst og håndverk og utplassering nevnt som gode avbrekk i skolehverdagen. På videregående skole trekkes yrkesfagene fram som frigjøring fra vanske og dermed god hjelp for informantene som valgte denne retningen. Det å velge en studieretning man ønsker og trives med spiller ifølge forskning (Markussen, Sandberg & Vibe, 2006) en viktig rolle for å fullføre med et fagbrev eller vitnemål. Med utgangspunkt i Mead (Vaage, 1998) og Whites (2009) perspektiver om betydningen av samfunnets normer for identitet og selvvurdering, vurderes videre informantenes indentifisering med verdien om at utdanning er viktig som betydningsfull for deres fullføring.

Et overraskende funn i undersøkelsen var at informantene trakk fram videregående skole som den delen av utdanningsløpet de har trivdes best. Det er vanskelig å trekke entydige konklusjoner på hva det kan skyldes, men noen forhold framstår som sentrale. Informantene opplevde at det var mer helhetlig kunnskap om dysleksi i det generelle læringsmiljøet på videregående. De var ikke prisgitt enkeltlæreres kunnskap og forståelse. Det var ikke forventet at de skulle prestere på samme måte som alle andre, og tilgang til pc og muntlige tilrettelegginger på eksamener var selvsagt. I tillegg opplevdes selve forholdet til lærerne bedre og mer jevnbyrdig. Dette er overraskene sett i forhold til forskning som sier at elever gjerne opplever mer distanse til lærerne jo eldre de blir, og at dette oppleves utfordrende (Federici &

Skaalvik, 2013). Informantenes økte trivsel kan ha sammenheng med at vansken spilte en mindre rolle i samhandlingen med lærerne på videregående. De hadde ikke lenger lesetrening, og de møtte dermed i mindre grad lærere som skulle "behandle dem". Opplevelsen av bedre forhold til lærere kan slik sett også henge sammen med en opplevelse av å være mer lik andre, uten ekstra hjelpetimer. De kjente ikke lærerene bedre enn de andre.

Lesevanskene ble videre kompensert for gjennom deltagelse i forelesninger og yrkesfag. Selv om tilgang til lybøker var mindre, trengtes de ikke i samme grad da undervisningen baserte seg på forelesninger, noe som var en fordel for deres styrke innen lytting. Samtidig var informantene antakelig blitt mer modne og bevisste, slik at de klarte velge ut det vesentlige i en tekst når de var nødt til å lese.

Tidlig oppdagelse, diagnostisering og lesetrening er områder som trekkes fram i forskning som viktige faktorer for at elever med dysleksi skal utvikle leseferdighet og for å fullføre skolegangen. Funnene i denne undersøkelsen støtter dette.

Informantene hadde utviklet en viss leseferdighet, til tross for at de opplevde lesetreningen krevende og lite nyttig. Lesetrening og leseferdighet i seg selv vurderes imidlertid ikke som tilstrekkelig hjelp for elever med dysleksi for fullføring av videregående skole. Emosjonell støtte som aksept, oppmuntring, verdsettelse og respekt må sies å spille en overordnet rolle, i kombinasjon med kunnskap om og tilrettelegging for vansken. I tillegg utgjør opplevd frigjøring fra vansken i skolearbeidet, gjennom læringsmåter der informantene kunne bruke lytting, slik som lydbøker, forelesninger og yrkesfag, en vesentlig hjelp fram mot fullføring av videregående opplæring. Funnene i undersøkelsen støtter med dette kriteriene for en dysleksivennlig skole (Solem, 2015), der blant annet kompetanseheving av alle lærere og tilgang på kompenserende hjelpemidler er framhevet som viktig.

7.1 Oppgavens begrensninger og videre forskning

Innledningsvis ble det vist til forskning som peker på at mennesker med lese- og skrivevansker har en sårbarhet i forhold til utdannings- og yrkesliv. Hvorvidt dysleksi fører til manglende fullføring av videregående skole vites ikke med sikkerhet.

Forskning på bortvalg viser ikke en direkte sammenheng mellom dysleksi og manglende fullføring av videregående opplæring. I slik forskning blir ofte fagvansker,

manglende motivasjon, feilvalg med mer oppgitt som årsaker til at elever velger ikke å gjennomføre skolegangen. Det kunne vært interessant om man i videre forskning kunne se spesifikt på forholdet mellom dysleksi og gjennomføring av videregående opplæring.

Til tross for en del tilrettelegging framstår oppfølgingen og tiltakene informantene fortalte om som mangelfulle og lite systematiske. Det framstår svært sårbart å være elev med dysleksi når man er prisgitt enkeltlæreres kunnskap og forståelse. I slike skolemiljøer virker det usikkert om elever med dysleksi får ivarettatt gode læringsvilkår og om de får innvilget sin rett til tilpasset opplæring. Dette gir implikasjoner for praksisfeltet om en økt bevisstgjøring og handlingsberedskap i forhold til oppfølging av elever med dysleksi. En grunnleggende forståelse hos alle lærere for den store ulempen dysleksi innebærer for deltakelse i læringsaktiviteter som innebærer skrift er svært viktig. Strengt tatt bør elever med dysleksi få tilpasninger i enhver læringsøkt der skriftspråk inngår som kilde til læring. Det bør være et sentralt mål for alle skoler å øke sine læreres kompetanse om dysleksi og tilrettelegging.

En svakhet ved denne undersøkelsen er at den i liten grad har fokusert på sider ved informantenes hjemmeforhold som kan ha bidratt til at de har fullført videregående skole. To av informantene fortalte at stor grad av hjelp, støtte og krav hjemmefra var viktig hjelp for dem. Likeledes det at foreldrene sto på og stilte krav til skolen om tilrettelegging for sine barn. Forskning om den betydning hjelp og støtte hjemmefra har for fullføring av videregående skole kan gi svar her. Venner og fritidsaktiveter må også sies å være viktig for generell trivsel og det å kunne oppleve frigjøring fra vansken. Hvilken betydning slike forhold har for fullføring av videregående har denne oppgaven ikke fokusert på, og er noe det hadde vært interessant å få mer kunnskap om.

En annen begrensning ved oppgaven er at utvalget er lite. Funnene i undersøkelsen har sin bakgrunn i tre tidligere elever med dysleksi sine erfaringer og refleksjoner. Det er derfor vanskelig å generalisere og hevde at man har funnet noen fasitsvar. Videre vil utvalgt forskning og teori i seg selv skape en begrensning i hva som er

analysert og tolket i denne oppgaven. Oppgavens samsvar med annen forskning kan imidlertid indikere en viss overføringsverdi angående elever med dysleksi og fullføring av skoleløpet.

Oppsummert peker funnene i denne undersøkelsen på noen forhold som bidrar til at elever med dysleksi fullfører videregående opplæring. Kunnskap om dysleksi hos lærere, forståelse og tilpasning framstår som spesielt viktig. Videre det å kunne bruke lytting som innlæringsmetode og å delta i fag uten lesing. Oppgaven medvirker forhåpentlig til å sette søkelys på elever med dysleksi og skolegang og hva de mener har vært til hjelp på veien fram mot fullføring av videregående skole. Den kan også stå som et bidrag i debatten, som ble startet allerede på 1950-tallet med boka "Jonas", om oppfølging av elever med dysleksi i norsk skole.

LITTERATURLISTE

- Andersen, T. (2008). Vegskifte, Det kvalitative forskningsintervju som ideal for den profesjonelle samtalen? *Nordisk sosialt arbeid*, nr. 1 vol 28, 15-27.
- Bagleri, S. & Akintoye, M. (2010). "my name is jay": On Teacher's Roles in the Overrepresentation of Minorities in Special Education and What Teacher Education Can Do". *Disability Studies Quarterly* 30.2
- Barneombudets fagrapport (2017): *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Barneombudet.
- Bauman, Z. (1996). *Postmodernitet, identitet og moral*. I Vetlesen, A.J. (red.), *Nærhetsetikk* (kap. 5). Oslo: Gyldendal.
- Benventi, H., Tønnesen, F. E., Ersland, L. & Hugdahl, K. (2010): Executive working memory processes in dyslexia: Behavioral and fMRI evidence. *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 51, Iss. 3, 192-202.
- Bjørneboe, J. (1976). Jonas. Oslo: Pax Forlag.
- Brante, T. (1997). Kausal realism og sociologi. *Sociologisk forskning* 37 (1-2), 311-334.
- Bregnballe, A. & Øverlid, B. (2011). Samfunnsforskning er løsningen, men hva var problemet? To forskningsarbeideres spørsmål om relevans. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 03, 369-378.
- Dahl, S.L. (2012). Sensitive tema og hårsåre informanter som metodologiske utfordringer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, Nr.1, årgang 20, 7-26. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahle, A.E., Knivsberg, A. M. & Andreassen, A. B. (2010). Coexisting problem behavior in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Volume 11, Issue 3, 162-170. Hentet fra <http://marklemessurier.com.au/main/workshops/teacher/articles/dyslexia%20coexisting%20problem%20behaviour.pdf>
- Daniel, S.S., Walch, A.K., Goldston, D.B., Arnold, E.M., Reboussin, B.A. & Wood, F.B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities*. 39, 507-514. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00222194060390060301>
- Dysleksi Norge (2017). Hentet fra <http://dysleksinorge.no/siste-nytt/>

- Eifred, M. & Seland, I. (2012). Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280856/NIFUrapport2012-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole nr. 1*. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf
- Forskrift om opptak til høgre utdanning (2017). 15. januar 2017 om Unntak fra krav om generell studiekompetanse. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-01-06-13#KAPITTEL_3
- Forskrift til opplæringslova (2006). 19. desember 2008 nr. 1526 om Utdannings- og yrkesrådgivning. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#§22-3
- Forskrift til opplæringslova (2006). 1. juli 2009 nr. 964 om Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-5#§3-32
- Forskrift til opplæringslova (2006). 7. juli 2010 nr. 1081 om Foreldresamarbeid i videregående opplæring. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#KAPITTEL_22
- Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne. I Tønnesen, Bru og Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 145-157). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Gergen, K.J. & M. Gergen (2005). *Social konstruktion – ind i samtalen*. København: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Godøy, G. & Monsrud, B.M. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter, nå Statped.
- Goodley, D. (2011). Education: Inclusive Disability Studies. I D. Goodley. *Disability Studies – An interdisciplinary introduction*, 138-156. USA: Sage Publications.
- Gough, P.B & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. I *Remedial and special education*. Vol. 7, 6-10. Hentet fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.7606&rep=rep1&type=pdf>

- Hagtvedt, B.E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og Mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm.
- Handorff, J. A. (2015). *ADHD – samarbeid og felles forståelse*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/adhd--samarbeid-og-felles-forstaelse/>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A syntheses of over 800 meta-analyses related to achievment*. London: Routledge.
- Haug, P. (2014). Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre skole* nr. 3, 81-83.
- Haustätter, R.S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Haustätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21-33) Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo. Hentet fra http://www.faf.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Høyen, T. & Lundberg I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Høyen; T. (2014). *Håndbok til LOGOS. Teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica as.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.), 361-369 Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Jarning, H. (2012). Fellesskoletradisjon med læreplanskapte vansker. Likeverd, kunnskapskappløp og individuell tilpassing under samme tak. I Hausstätter, R. (red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 49-69). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnson, L. B. (2008). Om å være elev eller pårørende i en skole som er blind, men som likevel kan se. I Tønnesen, Bru og Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 185-206). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Kausrud, T. (2008). *PAS. Piktografisk-Artikulatoriske symboler. Et hjelpemiddel til å utvikling av fonologisk og artikulatorisk bevissthet*. Bredtvet kompetansesenter (nå Statped).
- Klinkenberg, J.E. (2017). Benevningshastighet, leseferdighet og dysleksi. *Spesialpedagogikk* 01, 26-37.

- Klinkenberg, J.E. (in press). *Komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre diagnoser.*
- Kragh, E. (2012). Sproget på arbejde – om narrativ vejledning. I Ritchie, T. (red) *Narrativ teori i pædagogers praksis.*
- Kristiansen, A. (2003). Møtet med den andre: Martin Buber. I Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. & Aasland, D.G. *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk* (2. utg., s. 33-42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lervåg, A. (2017). *Intensivt lesekurs: Hvem, hvordan og hvorfor (og hvorfor ikke).* Hentet fra <https://laeringsbloggen.com/2017/01/26/intensivt-lesekurs-hvem-hvordan-og-hvorfor-og-hvorfor-ikke/>
- Likestillings- og diskrimineringsombudet (2017). Hentet fra <http://www.ldo.no/nyheiter-og-fag/klagesaker/2015/142458-forskrift-til-opplaringsloven-diskriminerer-dyslektikere/>
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Lyster, S.A.H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*, 5. utg. (s. 341-369). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Manger, T., Asbjørnsen, A. & Munkvold, L. (2008). Lese- og skrivevansker og atferdsvansker. I Tønnesen, Bru og Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 121-133). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Oslo: NIFU-STEP.
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar?* En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011. Oslo: NIFU.
- Maughan, B. & Langton, E. G. (2008). Leseferdighet og psykiske vansker. I Tønnesen, Bru & Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 111-120). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. doi: 10.1037/a0026744

- Melby-Lervåg, M. & Hulme, C. (2010). Serial and Free Recall in Children Can be Improved by Training: Evidence for the Importance of Phonological and Semantic Representation in Immediate Memory Tasks. I *Psychological Science*, XX(X), 1-7. doi: 10.1177/0956797610385355
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Melding St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring- muligheter - ungdomstrinnet*, kap. 4. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>
- Meld. St. 44. (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>
- Morris, C. W. (red.). (2015). *George Herbert Mead. Mind, self & society. The definitive edition* (s.135-222). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Nysether, I. (2014). *Å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40545/Nysether_master.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. 20. juni 2008 nr. 48 Om Tilpassa opplæring og tidleg innsats. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. 20. des 2002 nr. 112. Om Det psykososiale miljøet. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. 30. juni 2000 nr. 63 om Rett til vidaregåande opplæring for ungdom. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, s. 655-660.
- Roland, P. (2016). *Ulike perspektiv på relasjonsbygging*. Stavanger: Læringsmiljøsentret. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research* 10, 199. USA: Sage Publications.

- Skogstrøm, L. (2016). *Barneombudet advarer: - Halvparten av spesialundervisningen er uten kvalifiserte lærere*. Publisert i Aftenposten 15. november 2016.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2. utg). London: Blackwell Publishing.
- Solem, C. (2015). *Dysleksivennlig skole – et brukerperspektiv på god skole*. Oslo: Dysleksi Norge.
- Statlig pedagogisk tjeneste. (2017). Dysleksi. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sprak-og-tale/dysleksi/>
- Steinnes, J. (2007). Et poststrukturalistisk blikk på spesialpedagogikkens etiske og vitenskapsteoretiske utfordringer, 44-50. I *Spesialpedagogikk* Forskningsutgave, nr 02
- Sunde, K. (2015). *Tidlig identifisering – er det nok? Læreres erfaringer knyttet til å få identifisert elever som kan være i faresonen for å utvikle lesevansker*. Masteroppgaver, Universitetet i Stavanger. Hentet fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Sunde_Kristin%5B1%5D.pdf
- Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra http://www.dysleksiforbundet.no/filestore/Dokumenter/dysleksi_og_selvoppfatning.pdf
- Tangen, R. (2012). Veien inn i og gjennom vidergående opplæring for ungdom i vanskelige læringssituasjoner. I Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 645-664). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Turner, D.W. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report*, Volume 15, nr. 3.
- Tønnesen, F. E. & Uppstad, P. H. (2015). *Can we read letters? Reflections on Fundamental Issues in Reading and Dyslexia Research*. Rotterdam: Sense Publishers. Hentet fra <https://www.sensepublishers.com/media/2266-can-we-read-letters.pdf>

- Universitet i Stavanger (2017). *Bakgrunnsdokument for Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019*. Hentet fra <http://sprakloyper.uis.no/getfile.php/SL/Bakgrunnsdokument%20Nasjonal%20strategi.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Utdanningsspeilet 2013. Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2013/US2013.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/nasjonale-satsinger/sprakkommuner/strategi-for-sprakloyper-bm.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/>
- Utgård, T. & Høigaard, B. (2008). IKT som lære- og hjelpemiddel. I *INNSIKT*, 1, 9-15. Hentet fra <http://innsikt.org/index.asp?id=27396>
- Vaage, S. (red.). 1998. *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. (s. 203-243). Oslo: Abstract forlag as.
- White, M. (2006). *Narrativ teori*. København: Hans Reizels Forlag.
- Wolfensberger, W. (2000). A brief overview of social role valorization. *Mental Retardation*, 38(2), s. 105-123.
- Aasland, D. (2003). I begynnelsen er etikken: Emmanuel Levinas. I Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. & Aasland, D.G. *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk* (2. utg., s. 51-62). Bergen: Fagbokforlaget.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Dysleksi og fullføring av videregående skole".

Bakgrunn og formål

Høsten 2013 startet jeg på et deltidsstudium i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer, og jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Formålet med prosjektet er å øke kunnskapen om hvilke forhold som bidrar til at elever med dysleksi fullfører videregående skole. Jeg er derfor interessert i å få kunnskap om hvilke opplevelser og erfaringer elever med dysleksi har fra sin skolegang fram mot fullføring. Forhåpentligvis kan prosjektet være et bidrag til utvikling av skolens og læreres oppfølging av og tilrettelegging for elever med dysleksi.

Åge Svarstad, enhetsleder ved PP-tjenesten i Ringerike er veileder for masterprosjektet. Tema for undersøkelsen, problemstilling og intervjuguide er drøftet med og støttet av han. Daglig ansvarlig for prosjektet er Synnøve Myklestad ved Høgskolen i Lillehammer. Hun kan nås på tlf: 61 28 80 91 eller på mail: synnove.myklestad@hil.no. Studien er meldt til og anbefalt gjennomført av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Du har blitt spurt om å delta via min kontaktperson fordi du har fullført videregående skole med dysleksi diagnose og antas å ha god kunnskap om temaet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å intervju 3- 4 personer som har fullført videregående skole med dysleksi diagnose. Jeg vil bruke diktafon under intervjuet. Intervjuet vil ha en varighet på en til to timer. Vi blir sammen enige om tid og sted. Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg umiddelbart bli slettet. Under selve intervjuet kan du velge å ikke svare på spørsmål.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2017.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hege Merete Dahl Sjurseth på tlf.: 91 35 35 09, eller på mail: hege.dahl@getmail.no.

Med vennlig hilsen
Hege Merete Dahl Sjurseth.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. (Samtykke kan også gis muntlig).

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Tilbakemelding fra
NSD



Synnøve Myklestad
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 28.04.2016

Vår ref: 48098 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48098</i>	<i>Dysleksi og fullføring av videregående skole, utfordringer og mestring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Synnøve Myklestad</i>
<i>Student</i>	<i>Hege Merete Dahl Sjurseth</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Kopi: Hege Merete Dahl Sjurseth hege.dahl@gmail.no



FORMÅL

Formålet med prosjektet er å øke kunnskapen om hvilke forhold som bidrar til at elever med dysleksi fullfører videregående skole. Studenten søker å få kunnskap om hvilke opplevelser og erfaringer elever med dysleksi har fra sin skolegang fram mot fullføring, både hva som har vært utfordringer og hva som har vært til hjelp og støtte.

REKRUTTERING

Rekrutteringen skjer via eget nettverk og kontaktpersoner i Dysleksi Norge og PPT. Ved rekruttering via eget nettverk og av personer deltakerne har et tillitsforhold til, er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas. Vi anbefaler at de som ønsker å delta, etter å ha mottatt forespørsel, tar direkte kontakt med deg. Personvernombudet legger til grunn at noens taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv hovedsakelig godt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- Kontaktinformasjon til daglig ansvarlig (Synnøve Myklebust).

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

OPPLYSNINGER OM TREDJERPERSONER

Intervjuguiden legger opp til at informantene vil uttale seg om tredjepersoner (personer som ikke deltar i prosjektet) (lærere, foreldre og andre). Dersom det kommer fram opplysninger om at et identifisert familiemedlem har dysleksi, regnes dette som en sensitiv tredjepersonsopplysning. Det tas derfor høyde for at det kan registreres sensitive opplysninger om identifiserbare tredjepersoner. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet.

Vi gjør oppmerksom på at forsker i utgangspunktet har informasjonsplikt ovenfor tredjeperson.

Personvernombudet legger til grunn at tredjeperson, så langt det lar seg gjøre, får informasjon om prosjektet og dermed mulighet til å ivareta sine rettigheter. Informasjon kan eksempelvis gis via informant muntlig eller skriftlig. Såfremt tredjepersonsopplysningene er lite omfattende, ikke sensitive og anonymisert i publikasjonen, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, dersom det anses uforholdsmessig vanskelig å informere. Personvernombudet foreslår at prosjektleder oppfordrer informanten til å omtale andre i så lite identifiserende grad som mulig.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Lillehammer sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 30.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 3: Intervjuguide.

INTERVJUGUIDE

Introduksjon

Takk for at du ville stille opp og bli intervjuet. Setter stor pris på det.

Kort informasjon om prosjektet:

Dette prosjektet er siste del av et masterstudium i spesialpedagogikk. Hensikten med prosjektet er å få mer kunnskap om erfaringer og opplevelser om hvilke forhold som bidrar til at elever med dysleksi fullfører videregående skole. For tiden jobber jeg som spesiallærer på en barneskole og følger opp elever med dysleksi. Jeg ønsker å lære mer om hvordan jeg og andre lærere kan hjelpe elever med dysleksi på en best mulig måte.

Intervjuets gang:

Jeg kommer til å stille spørsmål som du svarer på så utdypende du kan. Det er ingen fasitsvar, det er dine konkrete erfaringer og refleksjoner som er viktig at kommer fram. Dukker det opp spørsmål du ikke ønsker å svare på er dette helt ok. Alt du sier i intervjuet vil bli anonymisert. Jeg tar opp intervjuet på diktafon for å kunne gå gjennom det senere. Dette kommer til å bli slettet når masteroppgaven er godkjent. Jeg kommer også til å notere litt underveis for å huske bedre. Regner med at intervjuet tar ca 1 time.

Er det noe du lurer på før vi setter i gang?

- Hvor gammel er du?
- Når fullførte du videregående skole?
- Fullførte du på normalt tid? Eventuelt hvor lang tid?
- Hva gjør du nå?

Barneskolen:

- Har du gått på samme barneskole fra 1. -7. trinn?
- Hvis byttet – når?
- *Hvilke erfaringer har du fra barneskolen?*
- Hva er dine umiddelbare minner?
 - Hvordan opplevde du å lære det å lese og skrive?
 - Når merket du at du hadde vansker med å lese og skrive?
 - Hvordan merket du det?
 - Hvilke følelser hadde du rundt det?
 - Hvordan taklet du disse følelsene?
 - Når fikk du dysleksi diagnosen?
 - Hvordan var det å få diagnosen?

- Hvordan reagerte omgivelsene?
- Hvem var det som hjalp deg?
- Hva slags hjelp fikk du? (av lærere, foreldre, hjelpemidler, spesialundervisning).
- Hvordan opplevde du hjelpen?
- Hvordan jobbet du med lese- og skrivevanskene på barneskolen?
- Hva synes du om dette arbeidet?
- Hvilke forventninger ble stilt til deg?
- Hvordan påvirket lese- og skrivevanskene atferden din i klasserommet?
- Hvilke reaksjoner fikk du på denne atferden?
- Hvordan vil du beskrive miljøet på barneskolen?
- Hvordan vil du beskrive forholdet til dine lærere?
- Fortell om en typisk dag på barneskolen... Hva tenkte du om deg selv?
- Når du mislyktes eller strevde veldig, hva fikk deg til å fortsette å jobbe?
- Er det noe du ønsker skulle vært gjort annerledes fra tiden på barneskolen? I så fall hva?
- Hva vil du si var til god hjelp for deg på barneskolen?

Ungdomsskolen:

- Har du gått på samme ungdomsskole fra 8.-10. trinn?
- Hvis byttet – når?
- *Hvilke erfaringer har du fra ungdomsskolen?*
- Hva husker du fra ungdomsskolen?
- Hvordan syntes du det var å få karakterer?
 - Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging av undervisning og arbeidskrav på ungdomsskolen?
 - Hvem hjalp deg?
 - Hva slags hjelp fikk du? (av lærere, foreldre, hjelpemidler, spesialundervisning)
 - Hvordan jobbet du med lese- og skrivevanskene på ungdomsskolen?
 - Hvilke hjelpemidler fikk du?
 - Hvordan opplevde du å ta i bruk hjelpemidler?
 - Hva motiverte deg til/forhindret deg i å bruke dem?
 - Hvilke erfaringer har du med spesialundervisning på ungdomsskolen?
 - Hvilke forventninger opplevde du ble stilt til deg?
 - Hvilke utfordringer møtte du på ungdomsskolen?
 - Hvordan taklet du disse utfordringene?
 - Hvilke fag opplevde du som mest krevende?
 - Hva slags hjelp / tilrettelegging fikk du ift dette? (tilpasning av lekser, prøver)
 - Fortell om en typisk dag på ungdomsskolen!
 - Hvordan påvirket lese- og skrivevanskene atferden din i klasserommet?
 - Hvilke reaksjoner fikk du på denne atferden?

- Hvordan vil du beskrive din egen arbeidsinnsats ift arbeid med fag og lekser?
- Hva var det som motiverte deg til innsats?
- Hvordan vil du beskrive miljøet på ungdomsskolen?
- Hvordan vil du beskrive forholdet til dine lærere?
- Hvilke tanker gjorde du deg om å begynne på videregående skole?
- Hva var karaktersnittet ditt på ungdomsskolen?
- Hadde du fritak fra karakterer i noen fag? Hvordan påvirket det inntak på videregående skole?
- Hva vil du si var til god hjelp for deg på ungdomsskolen?

Videregående skole:

- Hvilken studieretning har du gått?
- Hvorfor valgte du denne studieretningen?
- *Hvilke erfaringer har du fra videregående skole med å ha dysleksi?*
 - Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging av undervisning og arbeidskrav på videregående skole?
 - Hvem hjalp deg?
 - Hva slags hjelp fikk du?
 - Hvilke erfaringer har du med spesialundervisning fra videregående?
 - Hvordan jobbet du med lese- og skrivevanskene på videregående?
 - Hvilke forventninger opplevde du ble stilt til deg?
 - Hvilke utfordringer møtte du på videregående?
 - Hvilke fag opplevde du som mest krevende på videregående?
 - Hvilken hjelp/tilrettelegging fikk du ift dette?
 - Fortell om en typisk dag på videregående!
 - Hvordan påvirket lese- og skrivevanskene atferden din i klasserommet?
 - Hvilke reaksjoner fikk du på denn atferden?
 - Hvordan vil du beskrive din arbeidsinnsats ift fag og lekser?
 - Hva var det som motiverte deg til innsats?
 - Hvordan vil du beskrive miljøet på videregående skole?
 - Hvordan vil du beskrive forholdet til dine lærere?
 - Fullførte du på normert tid? Eventuelt hvor lang tid brukte du på å fullføre?
 - Hvordan jobbet du med eksamensforberedelser?
 - Hvilke strategier for lesing brukte du i arbeid med større mengder tekst?
 - Hvilke strategier for læring brukte du for å komme gjennom de ulike fagene?
 - Hvordan lærte du disse strategiene?
 - Hvordan vurdere du din innsats i forhold til resultater?
 - Hvilket snitt fullførte du med?
 - Er du fornøyd med standpunkt karakterene dine?
 - Hva vil du si var til god hjelp for deg på videregående?

- *Hvordan vil du beskrive deg selv som person?*
- Hva er dine styrker?
- Hvordan takler du motgang?
- Hvordan vil du beskrive din egen konsentrasjonsevne?
- Hvordan ser du på det å ha dysleksi? (før og nå...)
- Hvordan vil du beskrive din dysleksi (stor eller liten vanske)?
- Hvor åpen har du vært om din dysleksi?
- Hvilke erfaringer har du med opplevelse av det å være annerledes?
- Hvordan har du taklet denne opplevelsen?
- Hva har vært den største utfordringen med å ha dysleksi? (lesevansker, emosjonelle forhold..)
- Hva har vært viktigst for å mestre disse utfordringene?
- Hva har vært styrker med å ha dysleksi?

Avslutning

- Hvis du ser tilbake på hele skolegangen, fra barneskole til videregående skole, er det noen opplevelser du kan trekke fram som ekstra meningsfylte når det gjelder å mestre din vanske?
- Er det noen lærere, andre voksne eller venner som har vært spesielt viktige for deg i løpet av skolegangen? Hva har de gjort?
- Hva vil du si har vært til mest hjelp for deg gjennom hele skoleløpet i forhold til dysleksi og fullføring av videregående skole?
- Hvilke mestringsstrategier har vært viktig for deg?
- Hva tenker du om det å ha dysleksi nå?
- Hvordan vurderer du din egen lese- og skriveferdighet i dag?
- Hvis du skulle gitt noen råd til lærere som har elever med dysleksi i klassen, hva ville det være?
- Har noen andre i din familie dysleksi?
- Har dette bidratt til tidlig oppdagelse av din dysleksi?
- Er det noe du ønsker å fortelle som ikke har kommet fram i intervjuet?