

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Emma Pedersen Strandvik

Masteroppgave

Hvordan opplever ungdomsskoleelever med dysleksi skolehverdagen?

En kvalitativ studie basert på elevenes egne erfaringer.

Master i tilpasset opplæring

2017

”Når jeg leser så blir alt bare tåkete. Jeg ser liksom ikke helt hva som står, så det tar ganske lang tid å lese. Derfor så bruker jeg lang tid på lekser og sånt, så jeg tror at det ville vært mye lettere uten dysleksi.” - Ronja

Innholdsfortegnelse

Forord	6
Norsk sammendrag	7
Engelsk sammendrag (abstract)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 Tema for oppgaven	9
1.2 Valg av problemstilling	10
1.2.1 Oppgavens formål og aktualitet	11
1.3 Oppgavens oppbygning	13
1.3.1 Kapitteloversikt	15
2. TEORI	16
2.1 Lese- og skrivevansker	16
2.1.1 Spesifikke lese og skrivevansker	17
2.1.2 Funksjonsanalytiske teorier	18
2.1.3 Informasjonsprosesseringsteorier	19
2.1.4 Kjennetegn og konsekvenser ved dysleksi	21
2.1.5 Pedagogiske tiltak for et godt læringsmiljø	24
2.2 Relasjoner	28
2.2.1 Tilknytningsperspektivet	30
2.2.2 Sosiokulturelle perspektivet	30
2.2.3 Motivasjonsperspektivet	31
2.2.4 Betydningen av vennskap	33
2.3 Motivasjon	34
2.3.1 Selvtillit og målsetting	36
2.3.2 Mestringsforventninger	37
2.3.3 Selvoppfatning	39
3. METODE	41
3.1 Vitenskapsteori og metode	41
3.2 Valg av forskningsdesign	42
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	44
3.3.1 Utforming av intervjuguide	46
3.4 Valg av informanter	47

3.4.1	Datainnsamlingsprosedyre og bearbeidelse av data	48
3.4.2	Validitet og relabilitet	49
3.5	<i>Forskningsetiske betraktninger</i>	52
4.	FUNN	54
4.1	<i>Emil</i>	54
4.1.1	Sammendrag Emil	56
4.2	<i>Ronja</i>	56
4.2.1	Sammendrag Ronja	58
4.3	<i>Rasmus</i>	59
4.3.1	Sammendrag Rasmus	61
4.4	<i>Lotta</i>	61
4.4.1	Sammendrag Lotta	63
4.5	<i>Jonatan</i>	63
4.5.1	Sammendrag Jonatan	64
5.	ANALYSE	65
5.1	<i>Drøfting av funn</i>	65
5.1.1	Selvoppfatning	66
5.1.2	Trivsel og betydningen av vennskap	68
5.1.3	Lærer-elev-relasjon	69
5.1.4	Hjemme-relasjoner	71
5.1.5	Læringsmiljø og tilrettelegging	72
5.1.6	Faglige preferanser	77
5.1.7	Motivasjon og mestring	78
5.2	<i>Oppsummering av drøfting</i>	82
5.2.1	Mine refleksjoner	84
6.	AVSLUTNING	86
6.1	<i>Formålet med oppgaven</i>	86
6.2	<i>Oppsummering av oppgaven</i>	86
6.3	<i>Valg av teori og metode</i>	87
6.4	<i>Oppsummering av funn</i>	88
6.5	<i>Veien videre</i>	89
6.6	<i>Avsluttende konklusjon</i>	89
	LITTERATURLISTE	91

Vedlegg 1 Kvittering NSD

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til foresatte og elever

Vedlegg 3 Forespørsel om deltakelse

Vedlegg 4 Intervjuguide

Vedlegg 5 Oppsummerende tabell

Forord

Da jeg skulle begynne mitt masterarbeid måtte jeg bestemme meg for hva jeg ønsket å forske på. Gjennom mitt toårige masterstudie ved Høgskolen i Innlandet, har jeg lært at all forskning bunner i nysgjerrighet. Så hva var det egentlig jeg var nysgjerrig på? Etter et seminar på skolen som omhandlet dysleksi, var svaret klart. På dette seminaret holdt flere dyslektikere foredrag om hvordan de opplevde skolehverdagen da de var yngre. Jeg har selv dysleksi, og kjente meg godt igjen i det foredragsholderne fortalte. Dette inspirerte meg veldig, og etter seminaret satt jeg igjen med ett stort spørsmål: Hvordan opplever ungdomsskoleelever med dysleksi skolehverdagen nå til dags? Dette ville jeg finne ut av.

Mitt ønske var å fortelle fra elevenes ståsted, og gi ungdommer med dysleksi en stemme. Slik kunne jeg gi dem en mulighet til å fortelle oss hvordan de faktisk har det, og hvordan de ønsker å ha det.

For at mitt forskningsarbeid skulle kunne gjennomføres var jeg avhengig av samarbeid med ungdomsskoler. Jeg ønsker derfor å takke ungdomsskolene som har vært hjelpelige med å etablere kontakt med oppgavens informanter. Jeg er veldig takknemlig for at ungdommene jeg intervjuet ønsket å delta på dette forskningsarbeidet, og at de ville fortelle meg om sine erfaringer. Dere har formet hele mitt forskningsarbeid. Tusen takk.

Jeg vil også rette en takk til min veileder, Hege Knudsmoen.

Til slutt vil jeg takke min mor for uvurderlig hjelp i arbeidet med rapporteringen av mitt forskningsarbeid.

Hamar, Mai 2017

Emma P. Strandvik

Norsk sammendrag

Hvordan opplever ungdomsskoleelever med dysleksi skolehverdagen?

How does dyslexia affect the school experience of young students?

Formålet med masteroppgaven er å få innsikt i hvordan ungdommer med dysleksi opplever sin skolehverdag og å fortelle fra deres ståsted. Jeg ønsker å gi dem en stemme. Denne oppgaven vil kunne hjelpe oss med å forså hvordan man kan tilpasse best mulig etter elevenes behov.

Når jeg skulle samle inn data til dette forskningsarbeidet ville jeg åpne for at informantene skulle kunne tale fritt om erfaringene sine. På grunnlag av dette ble forskningsarbeidet gjort som en tverrsnittstudie, med kvalitative dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetode. Informantene var fem ungdomsskoleelever som alle har diagnosen dysleksi. Innkomne funn blir drøftet opp mot oppgavens teorikapittel. Teorikapittelet er basert på tidligere forskning på spesifikke lese- og skrivevansker, relasjoner og motivasjon.

Funnene viser hvordan ungdommene opplever skolehverdagen som dyslektikere. Gjennom hva de forteller får vi et innblikk i hva de strever med og hvordan dette påvirker selvbilde deres. Ungdommene forteller også om relasjoner til lærere, foreldre og venner. Videre forteller de hvilke læringsformer og fag de liker best, og hva de ønsker seg mer av. Funnene viser overraskende resultater med tanke på målrettet læringsarbeid og veiledning.

Engelsk sammendrag (abstract)

How does dyslexia affect the school experience of young students?

The purpose of this master's thesis is to gain insight into how young students with dyslexia experience their school day. I want to give them a voice by communicating their point of view. This thesis is intended to help us understand how to best facilitate according to the students needs.

This study is based on in-depth-interviews with five students from the 8th and 9th grade, all diagnosed with dyslexia. The students were asked to speak freely about their experiences in order to show how their diagnose affects their school day. Findings are then discussed according to relevant theory.

The findings indicate how dyslexia affects the students' school experience. Through the stories of these five students, we get an insight into their struggles dealing with the diagnoses, and its affect on their self-image. The students talk about how they learn and the subjects they prefer, as well as their relationships to teachers, family and friends. The findings are surprising when it comes to the goals that are set and the feedback that the students are given.

1. INNLEDNING

I dette første kapitlet blir det gjort rede for temaet for selve oppgaven og bakgrunn for valget. Deretter redegjøres det for oppgavens tema, problemstilling, formål og aktualitet. Videre vises det til valg av teori, valg av litteratur og utforming av selve undersøkelsen. Til slutt blir det redegjort for analysemetoden, og strukturen for den videre forskningsrapporten.

1.1 Tema for oppgaven

Temaet for denne oppgaven er ungdommer med spesifikke lese- og skrivevansker og deres opplevelser av skolehverdagen. Spesifikke lese- og skrivevansker vil bli omtalt som dysleksi, og sentralt i denne oppgaven er nøkkelbegrepene relasjoner og motivasjon.

”Dysleksi er en vanske sammensatt av mange faktorer, som må analyseres fra et biologisk, kognitivt og symptomatisk nivå med miljøet som påvirkningskraft på alle tre nivåene” (Helland, 2012, s. 6). Dysleksi blir forstått fra ulike perspektiver ved at sosiologer og andre studerer de samfunnsmessige betingelsene som både skaper og opprettholder forståelsen av begrepet dysleksi. Forskning og diskusjoner rundt hvordan elever lærer, hvordan kunnskap lagres, synet på lærerens rolle, og synet på elever med tanke på medvirkning i egen læring, har vært sentralt de siste årene. Metoder for diagnostisering, behandling og metoder innenfor pedagogikken er i stadig utvikling også med tanke på det å forstå dysleksi. Tiltak opp mot forebyggende virksomhet og det å ta datateknologien til hjelp har utviklet seg spesielt de siste ti årene.

Jeg har selv dysleksi, og husker godt hvordan jeg opplevde barneskolen og ungdomsskolen. Etter å ha hørt et foredrag hvor voksne delte sine erfaringer fra skolehverdagen som dyslektikere, kunne jeg kjenne meg igjen i de erfaringene de delte. Likevel var det spesielt en ting de opplevde som jeg ikke har opplevd. Flere av dem hadde blitt ”hengt ut” av læreren, og ble ansett som dumme. Den senere forskningen har økt bevisstheten rundt temaet dysleksi, og har vært med på å gi en økt forståelse for problematikken. På grunn av dette vet man nå at dysleksi ikke har noe med kognitive ferdigheter eller intelligens å gjøre (Elvemo, 2006). Da jeg gikk på ungdomsskolen ble jeg aldri kalt dum, men jeg ble ansett som urolig og ufokusert. Lærerne fortalte meg dette gjentatte ganger.

Jeg fikk dermed godt hjelp til å forstå at jeg var urolig og ufokusert, men ikke hjelp til å forstå at dette kunne være en konsekvens av min dysleksi. På den måten bekreftet de hele tiden det jeg følte innvendig, uro og stress. Dette skapte bakteppet for min selvoppfatning på ungdomsskolen og videre inn i videregående skole. Jeg lurer på om ting har blitt annerledes fra da jeg var ungdom til de som er ungdommer i dag. Hvordan opplever de skolehverdagen med sin dysleksi? I opplæringsloven (1998, § 1-3) omtales rett til tilpasset opplæring. Har dette vært med på å skape endringer på skolen og hvordan ungdommer med dysleksi opplever skolehverdagen?

Det er viktig å belyse temaet, og normalisere dysleksi. Dyslektikere skal ikke bli holdt tilbake av noe de ikke kan noe for. Det må bli tilrettelagt for å skape trygghet, slik at ingen skal føle seg ”dumme” eller mindre verdt i skolen. Man må vise forståelse, og møte eleven i deres proksimale sone¹. Dette er grunnen til at jeg har valgt dette temaet for min masteroppgave.

1.2 Valg av problemstilling

Hvordan opplever ungdomsskoleelever med dysleksi skolehverdagen?

Jeg har vist at temaet for denne masteroppgaven er dysleksi. Problemstillingen viser vinklingen opp mot temaet. Problemstillingen gir rom for at ungdommene skal kunne fortelle om hvordan de oppfatter seg selv som skoleelev, og hvordan miljøet imøtekommer deres behov.

Intervjuguiden (Vedlegg 4) ble utformet med utgangspunkt i teori, og jeg har hele tiden jobbet med en åpen problemstilling. Grunnen til at jeg lot problemstillingen være åpen var fordi jeg ikke visste hva ungdommene ville komme til å fortelle. Jeg lette ikke etter noe spesifikt, men ville heller lytte til hva de hadde og si, og la deres opplevelser danne grunnlaget for min oppgave.

¹ Den proksimale sone. ”Når vi spør hva som er barnets evnenivå, må vi klargjøre hva vi mener barnet kunne ha klart med hjelp og støtte, og hva vi mener barnet kan klare å gjøre alene. Forskjellen mellom disse to nivåene” (Imsen, 2014, s. 258).

Jeg har valgt å høre elevens stemme i denne masteroppgaven ved å intervju ungdomsskoleelever med dysleksi. Dersom jeg hadde valgt å intervju lærere angående denne tematikken, ville de fortalt meg om sin opplevelse av hvilke tiltak skolen har for å tilrettelegge. Det er lovbestemt at alle elever har rett til tilpasset opplæring, og spesialtilpasning ved behov. Likevel er jeg nysgjerrig på om elevene faktisk opplever at de får den tilpasningen de har behov for og rett til. Gjennom å la elevene fortelle om sine opplevelser kan jeg bli mer kjent med deres syn på tilrettelagt opplæring, og med det også forså dem bedre. På den måten vil denne oppgaven kunne være opplysende, og til hjelp for å forstå bedre hvordan vi som lærere kan tilrettelegge etter behov.

1.2.1 Oppgavens formål og aktualitet

Formålet med denne masteroppgaven er å få innsikt i elevens livsverden, den konkrete levde verden som hver av oss lever i (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten vil man få informasjon direkte fra ekspertene, om hvordan de opplever skolehverdagen med sin dysleksi. Dette blir da førstehånds informasjon. Skolen har fokus på tilpasning og fellesskole². Denne oppgaven vil kunne hjelpe oss med å forså hvordan man kan tilpasse best mulig etter elevenes behov. Nordahl (2010, s. 77) skriver: ”Elevene må få anledning til å uttrykke seg fordi de selv er de nærmeste til å kunne si noe om egne opplevelser og erfaringer.” Videre poengterer Nordahl (2010) viktigheten av å kjenne til elevenes egne virkelighetsoppfatninger, ønsker og verdier. (Lund, 2004) støtter opp hva Nordahl skriver, når hun påpeker at et grunnleggende behov hos et menneske er opplevelsen av å bli sett. Dette mener jeg at denne masteroppgaven kan bidra til.

For å vise oppgavens aktualitet redegjøres det for lovbestemt tilpasset opplæring, psykiske lidelser og dropout, da disse tre temaene i senere tid er særlig aktuelle i forbindelse med skole og ungdom. I skolen er det lovbestemt rett til tilpasset opplæring. St. Meld. nr 30 (2003-2004) Kultur for læring omhandler elevenes rett til tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2004).

² Fellesskole, innebærer at vi har et skolesystem som skal gi likeverdig tilbud til alle som bort i Norge, uavhengig av sosial gruppe, kjønn, intellektuell utrustning, geografisk tilhørighet eller etnisk bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Opplæringsloven (1998, § 1-3) omtaler også retten til tilpasset opplæring. Den sier at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Loven forplikter lærere, skoleledere og skoleeiere å tilrettelegge for læring ut fra elevens proksimale sone. Tilpasset opplæring handler om den enkeltes rett til å lære, ikke bare å være (Berg & Nes, 2010). Med dette menes det at elevene ikke bare skal være en del av et fysisk skolefellesskap, men at de også skal kunne utvikle seg skolefaglig og sosialt.

I opplæringsloven (1998, § 5-1) står det at elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning. Vedtak om slik undervisning er basert på en sakkyndig vurdering³.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.

Sitatet nedenfor kan oppsummere hva lovverket sier om retten til tilpasset opplæring.

Opplæringsloven og kunnskapsløftet forplikter skolen når det gjelder tilpasset opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at alle elever skal kunne utvikle seg å lære i tråd med egne muligheter, ved den skolen de går på. Elevene skal lære fag i henhold til skolens mål, de skal utvikle seg som personer, og elevene skal erfare fellesskap med andre (Berg & Nes, 2010, s. 160).

Min masteroppgave, som tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, vil kunne vise i hvor stor grad elevene selv opplever en slik tilpasning. Dette er viktig kunnskap opp mot arbeidet med å fylle kravene for tilpasset opplæring. I mitt forskningsarbeid har jeg ikke hatt fokus på psykiske lidelser⁴ eller dropout, men jeg er bevisst på at elever med dysleksi ofte er mer utsatt for nettopp dette. Dersom jeg når mitt formål med oppgaven, vil mitt arbeid kunne være med på å bevisstgjøre viktigheten ikke bare av lærerens rolle i arbeidet mot tilpasset opplæring, men også hvordan rett tilpassing kan være med på å forebygge tilleggsvansker.

³ Sakkyndig vurdering er en vurdering av en elevs behov for særskilt tilrettelegging. Slike vurderinger blir gjort av Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) ved hjelp av ulike kartleggingmaterialer og observasjoner (Befring & Tangen, 2012).

⁴ Psykiske lidelser er et samlebegrep for ulike sykdommer som rammer sinnet og bevisstheten (Tønnessen, Bru & Heiervang, 2008).

Dahle (2011) poengterer i sin doktorgrad at elever med dysleksi i større grad utvikler angst og depresjoner, sammenlignet med elever uten dysleksi. Hun sier også at disse elevene ofte utvikler atferdsvansker i form av kroppslige plager og oppmerksomhetsproblemer. Disse atferdsvanskene kan hemme elevene i større grad enn selve dysleksien, og dermed øker læringsvanskene. Dette kan også begrense det sosiale livet til elevene. Videre sier Dahle (2011) at alvorligere dysleksi, ofte medfører alvorligere sosiale og atferdsrelaterte vansker, mens moderat dysleksi medfører moderate sosiale og atferdsrelaterte vansker. Tønnessen, Bru og Heiervang (2008) poengterer viktigheten av at lærere og andre fagpersoner er klar over og tar hensyn til sårbarheten hos dyslektikere opp mot emosjonelle og atferdsmessige vansker. De sier at det kreves ekstra hjelp og oppfølging for å kunne forebygge vanskene.

Det har i senere tid blitt skrevet mye om elever som dropper ut av skolen, men få rapporter har fokus på fortellinger og erfaringer fra de fremste ekspertene, nemlig ungdommene som har droppet ut. Kolouh (2013) tar utgangspunkt i ungdommenes ståsted i rapporten med tittelen 10 Orsaker till avhopp, og gjengir deres erfaringer. I rapporten kommer det frem hvilke grunner som er de mest vanlige for dropout. Noen av disse er: mobbing, mangel på pedagogisk støtte, voksne som ikke bryr seg eller dårlige hjemmeforhold, behov for mer praktisk tilnærming, og nevropsykiatriske lidelser, som for eksempel ADHD, depresjon og angst. I rapporten etterlyser flere av ungdommene voksne som bryr seg, og som tilrettelegger for dem personlig. De forteller at de gruet seg til å dra på skolen fordi de var redde for hva som møtte dem. Flere av ungdommene sier de var motiverte ved praktisk arbeid, og at de gjerne ville ha mer av dette. De ville ha trivdes bedre på skolen dersom dette var tilfellet. Ungdommene fortalte også at de ikke følte noen tilhørighet i klasserommet eller samhörighet. De følte seg usynlige, og opplevde at læreren ikke brydde seg eller hadde tro på dem. Flere av ungdommene i denne rapporten forteller at dersom de hadde opplevd det motsatte på skolen, ville de ikke ha droppet ut.

1.3 Oppgavens oppbygning

Temaet for denne masteroppgaven er ungdommer med dysleksi og deres opplevelse av skolehverdagen. Dysleksi er et annet og mer anvendt begrep for spesifikke lese- og skrivevansker. For å kunne danne et teoretisk bakteppe for dette forskningsarbeidet har jeg lest og gjort meg kjent med teori om lese – og skrivevansker generelt og dysleksi spesielt.

Et utvalg fra denne teorien gjøres rede for i rapportens teoridel der det vises til blant annet Elvemo (2006) og Aga (1990). Ved hjelp av Gjessings (1977) funksjonsanalytiske teorier og Høien og Lundbergs (2012) informasjonsprosesserings teorier tydeliggjøres spesifikt hva dysleksi er, og hvordan disse kommer frem til ulike former for dysleksi og kjennetegn for vanskene. Når man så har kunnskap om kjennetegn og konsekvenser er det mulig å gjøre pedagogiske tiltak, både individuelt og på klassenivå. Engen (2010) og Bachman og Haug (2006) er alle enige om at tilpasset undervisning skal gjennomsyre læringsmiljøet på alle nivåer, både individ, system og kulturnivå. Befring og Tangen (2012) knyttes opp mot bruk av hjelpemidler. For å redegjøre for hvordan gode relasjoner, vennskap og motivasjon påvirker læringsmiljøet benyttes blant annet Nordahl (2010), Lund (2004), Berg (2005), Davis (2003) og Bandura (1997) som sier dette handler om å mestre og oppleve trygghet på to læringsarenaer. Motivasjon for læring er en sentral forutsetning for mestring. Wormnes og Manger (2005) beskriver indre og ytre motivasjon og mestringsforventninger i forbindelse med motivasjon. Deres teorier sammen med Bandura (1997), Burden (2005), Skaalvik og Skaalvik (2005) og Imsen (2014) belyser hvordan motivasjon, mestring og relasjoner kan påvirke elevenes selvtillit og selvoppfatning.

Denne masteroppgaven bygger på kvalitative intervjuer med fem ungdommer med dysleksidiagnose. Kvalitative intervjuer benyttes for å kunne få et mer allsidig perspektiv på dysleksi. Ungdommer med dysleksi får beskrive sine egne opplevelser og fortelle sin historie, noe dette vil kunne gi oss mer forståelse for diagnosen (Høien og Lundberg, 2012). De semistrukturerte intervjuene er basert på en intervjuguide der åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål gir rom for at elevene kan fortelle om egne erfaringer knyttet til skolehverdagen. Båndopptaker ble benyttet under intervjusamtalene, og opptakene ble transkribert ordrett. Funnene blir til slutt drøftet opp mot relevant teori.

Funnene blir først presentert gjennom et portrett av hver enkelt informant. Deretter blir det benyttet en narrativ struktur på analysen. Drøftingen av funn blir gjort ved hjelp av kommentarer og sitater, for å gjøre analysen mer fortellende, lettere å følge, mer personlig og mer troverdig.

1.3.1 Kapitteloversikt

Kapittel 1, Innledning. Jeg redegjør for temaet for selve oppgaven og bakgrunn for valget. Deretter redegjøres det for oppgavens problemstilling, formål og aktualitet. Videre viser jeg til valg av teori, valg av litteratur og utforming av selve undersøkelsen. Til slutt blir det redegjort for oppgavens oppbygning.

Kapittel 2, Teori. I dette kapitlet redegjøres det for lese- og skrivevansker og spesifikke lese- og skrivevansker, ofte kalt dysleksi. Det gjøres rede for funksjonsanalytiske teorier, informasjonsprosesseringsteorier, kjennetegn og konsekvenser ved dysleksi. Jeg viser til noen pedagogiske tiltak og lovbestemt rett til tilpasset opplæring, og hvordan dette sammen med gode relasjoner virker inn på mestring, motivasjon og selvoppfatning.

Kapittel 3, Metode. I dette kapitlet redegjøres det for de valgene som er foretatt knyttet til problemstilling og valg av metode. Jeg vil beskrive utvalgskriterier, utvalgsprosedyrer, innsamling av data og bearbeidelse av data. Videre vurderes de forskningsbaserte dataenes validitet og reliabilitet.

Kapittel 4, Funn. I dette kapitlet presenteres informantene, og deres erfaringer. Alle ungdommene er hentet fra samme skole, men fra forskjellige trinn. Ungdomsskolen i en kommune i Norge blir presentert gjennom det fiktive navnet Bullebyn Ungdomsskole. Ungdommene blir anonymisert gjennom navnene Emil, Ronja, Rasmus, Lotta og Jonatan.

Kapittel 5, Analyse. Innkomne funn drøftes opp mot teori. Funnene presenteres under underoverskriftene: selvoppfatning, trivsel og betydningen av vennskap, lærer-elev-relasjon, hjemme-relasjoner, læringsmiljø og tilrettelegging, faglige preferanser, og motivasjon og mestring.

Kapittel 6, Avslutning. Kapitlet inneholder en oppsummering av oppgaven, og en vurdering av i hvilken grad funn har gitt svar på problemstillingen. Jeg kommenterer mitt valg av teori og metode, og reflekterer over i hvilken grad formålet for oppgaven er nådd. Til slutt har jeg gjort meg noen tanker om hvordan jeg eventuelt vil kunne jobbet videre med dette temaet.

2. TEORI

I dette kapitlet redegjøres det for lese- og skrivevansker og spesifikke lese- og skrivevansker, ofte kalt dysleksi. Jeg gjør rede for funksjonsanalytiske teorier og informasjonsprosesseringssteori, og beskriver kjennetegn og konsekvenser ved dysleksi. Jeg viser til noen tiltak og lovbestemt rett til tilpasset opplæring, og hvordan dette sammen med gode relasjoner virker inn på mestring, motivasjon og selvoppfatning.

2.1 Lese- og skrivevansker

Å lese er en sammensatt aktivitet. Den krever perfektjonisme gjennom visuell og auditiv persepsjon og kognitive prosesser. En leser må mestre tekniske ferdigheter, som å sette rett lyd til en bestemt bokstav. En må også mestre analytiske ferdigheter, som å trekke disse lydene sammen og kjenne igjen lydmønsteret i et ord. Kognitive ferdigheter hjelper leseren til å forstå innholdet i de ordene som leses for så å forstå dem i en større sammenheng. Det er snakk om avkodning og forståelse (Elvemo, 2006).

Å skrive er også en sammensatt aktivitet. Her skal et kjent ord analyseres, deles i mindre deler, og så settes sammen igjen til en helhet. Dette kalles hel-del-hel-metoden (Elvemo, 2006). Vanlige kjennetegn på skrivevansker kan være mange skrivefeil, man skriver ofte sakte og utydelig, man skriver kort og strever med å finne ord, og man opplever ofte skrivesperre. Elever med skrivevansker strever også ofte med skriftlig setningsoppbygging og den skriftlige kommunikasjonen blir vanskelig (Elvemo, 2003).

Jeg vil i dette kapitlet særlig gjøre rede for generelle og spesifikke lese- og skrivevansker, og begrepet dysleksi. Spesifikke lese- og skrivevansker blir omtalt gjennom funksjonsanalytiske teorier og informasjonsprosesseringssteori.

2.1.1 Spesifikke lese og skrivevansker

De aller fleste lærer å lese innenfor et forventet tidsrom. Kunnskapsløftet indikerer at målet er å kunne lese korte setninger, satt sammen av høyfrekvente ord, med flyt etter 2. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013). En generell forståelse er at god leseforståelse oppstår med en lesehastighet på 80 ord i minuttet, eller ved korrekt avkodning på 92% av lest nivåtilpasset tekst.

Ikke alle lærer å lese og skrive like lett. Noen strever og trenger bare noe mer tid og flere repetisjoner. Andre strever, men fortsetter med dette til tross for ulike tiltak innenfor tilpasset opplæring. Lese- og skrivevansker kan ha ulike årsaker. Det kan være både syns- og hørselsvansker av ulik karakter eller en mental alder som er lav for aldersnivået. Eleven kan ha oppmerksomhetsproblemer, og sosiale og emosjonelle faktorer kan påvirke lese- og skriveutvikling på en uheldig måte. Det er da det er snakk om lese- og skrivevansker. Det skilles mellom generelle og spesifikke lese- og skrivevansker (Lyster & Frost, 2012).

Spesifikke lese- og skrivevansker skyldes en svikt i den fonologiske avkodingsstrategien og/eller i den ortografiske avkodingsstrategien. Spesifikke lese- og skrivevansker og begrepet dysleksi benyttes ofte synonymt som en betegnelse på disse vanskene. Det er disse vanskene jeg har fokus på i denne oppgaven. Adjektivet ”spesifikke”, markerer at eleven har vanlige gode evner, og at vanskene bare kommer til kjenne særlig i skriftspråklig sammenheng (Aga, 1990).

For å lese ord kan man benytte ulike avkodingsstrategier, avhengig av om ordet presenteres alene eller i en kontekst. Ord som presenteres alene leses logografisk, fonologisk eller ortografisk. Dette er kontekstfrie strategier. Dersom ord opptrer i en kontekst vil avkodingen også kunne støttes av semantiske, syntaktiske og pragmatiske holdepunkter som konteksten gir. De lesesvake elevene benytter konteksten i større grad enn lesesterke elever. De ser på bilder, prøver å finne forståelse gjennom sammenhengen i teksten ved å lese enkeltord, samtidig som de gjetter mye. En svak leser har ofte få strategier for hvordan de avkoder ord og tekst. De pragmatiske holdepunktene som for eksempel bilder, forhåndsinformasjon og elevens forkunnskaper, blir derfor ofte hovedstrategien deres (Høien og Lundberg, 2012).

Når jeg senere i denne oppgaven skal omtale spesifikke lese- og skrivevansker, vil jeg benytte meg av begrepet dysleksi.

I Norge har vi de siste tiårene forstått dysleksi gjennom Gjessing sin definisjon, slik Elvemo (2006, s. 18) gjengir den: ”Med dysleksi menes skriftspråklige vansker som vi ikke med rimelighet kan anta skyldes svikt på det generelt evnemessige, sansemessige eller motoriske området. I de aller fleste tilfeller vil heller ikke emosjonelle problemer kunne være noen primær årsak til vanskene.” Lese- og skrivevanskene må i tillegg stå i et klart misforhold til forventet lese- og skrivedyktighet ut fra elevens generelle forutsetninger, og ut fra det opplæringstilbudet som har vært gitt, påpeker Elvemo (2006). Nærmere bestemt kan ikke dysleksi forklares som manglende kognitive evner, dårlig syn, hørsel eller artikulasjon, ikke mangel på veiledning, undervisning, og heller ikke relasjonelle problemer.

The International Dyslexia Society beskriver dysleksi som en spesifikk lærevanske av nevrologisk opprinnelse. Dette viser seg ved at det er vanskelig å gjennomføre en flytende ordgjenkjenning, og at man har vanskeligheter med lydering og avkoding. Lydering og avkoding vil si å sette rett lyd til rett bokstav (Elvemo, 2006). Som en følge av dårlig og vanskelige leseerfaringer svekkes også graden av ordforrådets vekst og dermed evnen til å samle bakgrunnskunnskaper (Bele, 2008).

Høien og Lundberg (2012) påpeker at den dyslektiske forstyrrelsen som regel går igjen i familien, og at en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn.

Gjessing (1977) delte dysleksi inn i seks undergrupper, auditiv, visuell, audiovisuell, emosjonell, pedagogisk, og en diversegruppe. Disse til sammen benevnes som funksjonsanalytiske teorier.

2.1.2 Funksjonsanalytiske teorier

Auditiv dysleksi vil si at eleven har vanskeligheter med å bearbeide hørselsinntrykk, skille lyder fra hverandre, og har dårlig auditivt minne. Å knytte lyder til riktig symbol og automatisere dette blir vanskelig. Lydlike bokstavlyder blir vanskelig å skille fra hverandre. For eksempel: p-b, k-g, t-d, f-v, i-y. Lesingen preges også av at bokstavene skifter plass. For eksempel blir sol til slo (Gjessing, 1977).

Visuell dysleksi vil si at vanskelighetene oppstår ved avkodingen gjennom synskanalen. Man strever med å lese skreven tekst, og det kan også bli vanskelig å skrive riktig fordi det er vanskelig å skille bokstavene fra hverandre eller avkode bokstavene i riktig rekkefølge.

Disse elevene strever også med å holde på avkodet informasjon lenge nok til å forstå hva de har lest, altså svikt i minnet. Lesingen foregår langsomt og ofte stakkato, småord leses feil, rettskrivingen preges av en lydrett skrivemåte (Gjessing, 1977).

Audiovisuell dysleksi er som begrepet tilsier, en blanding av auditiv og visuelle avkodingsvansker. Det kan variere i hvilken grad det er den ene eller den andre tilnærmingen som dominerer (Gjessing, 1977).

Alle disse tre formene for dysleksi skyldes en svikt i bearbeidingen av sanseinformasjon.

Emosjonell og pedagogisk dysleksi skyldes ikke svikt i bearbeidingen av sanseinformasjon. Emosjonell dysleksi er skriftspråklige vansker som viser seg i aktivitetshemning eller i aktivitetsavsporing. Elevene innenfor denne gruppen dysleksi, er ofte preget av hyperaktivitet, motvilje til skolearbeid og annen forstyrrende adferd. Det er stor variasjon på hvilken måte dette preger lesing og rettskriving, ofte påvirker det hele det faglige grunnlaget for mestring (Gjessing, 1977).

Kjennetegn hos pedagogiske dyslektikere er varierende. Gjessing (1977) påpeker at problemene varierer ut fra hva som ligger til grunn for vanskene. Den pedagogiske dyslektikeren ”påføres” vanskene gjennom skolens arbeidsmåter, elevens modenhet, og relasjonelle forhold.

Samtidig med Gjessings funksjonsanalytiske teorier, oppstod begrepet informasjonsprosessering i forbindelse med dysleksi. Disse teoriene er orientert mot kognitiv psykologi. Forskere innenfor denne forståelsen mener at lesevanskene kan spores ved å analysere leseprosessens faser og samspillet mellom disse fasene.

2.1.3 Informasjonsprosesseringsteorier

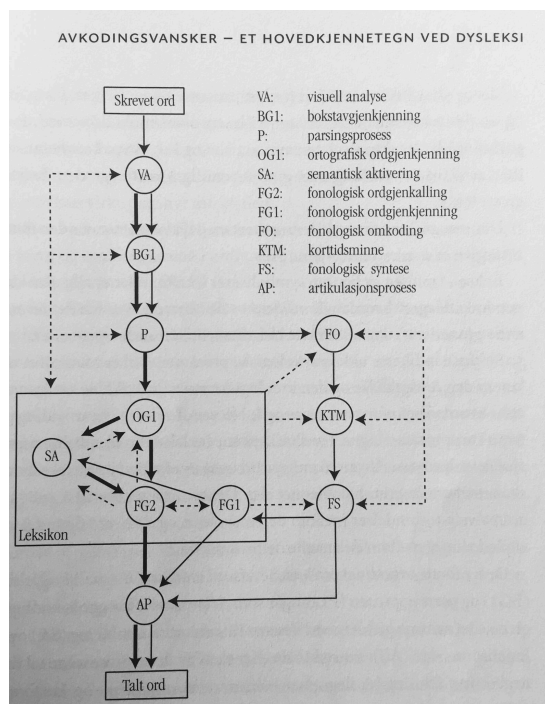
Kognisjonspsykologer mener at lærevansker skyldes en svikt i ett eller flere ledd i informasjonsprosesseringssystemet. Informasjonsprosesseringen starter når ytre stimuli når øyet, og fortsetter til det ferdige tankerultatet foreligger.

Elvemo (2006, s. 28) oppsummerer hovedkomponentene i informasjonsprosesseringen slik:

1. Input-systemet = De sanser som tar imot de skrevne ordene som kan leses.
2. Hjernekanalkapasitet = De hjernekanaler som brukes ved lesing, og disses kapasitet (hovedsakelig visuell og auditiv kanel).
3. Lagringssystemet = De minnelagrene som er i aktivitet under lesing.
4. Kodingsprogrammer = de prosesser/operasjoner som omformer mottatte stimuli (inputs), og som overfører dem fra et minnelager til et annet.
5. Output-system = for eksempel artikulasjon ved høytlesning.

Dersom det er en svikt innenfor noen av disse punktene, kan dette være en årsak til dysleksi. Begrepet informasjonsprosessering kan ut fra de fem punktene forstås som omforming, overføring og produksjon av lyder og ord (Elvemo, 2006).

Figur 1: Ordprosesseringsmodell viser de psykologiske prosessene som er i aktivitet ved avkodning. Modellen viser ikke leseprosessen i sin helhet, men kun avkodning av enkeltord. Det viser ikke hvordan ord blir forstått i større sammenhenger, som for eksempel setninger, eller på bakgrunn av forhåndskunnskaper. Modellen viser to veier inn til leksikon, det vil si leserens langtidsminne for ord. En svikt i prosessen mot ordgjenkjenning (OG1) og prosessene på vei mot fonologisk ordgjenkalling (FG2) vil påvirke leseferdighetene og kan indikere dysleksi (Høien og Lundberg, 2012).



Figur 1: Ordprosesseringsmodell (Høien og Lundberg, 2012, s. 63).

Gjessing (1977) har en symptombetingende forståelse av dysleksi, mens Høien og Lundberg (2012) har en prosessanalytisk forståelse av vansken. For å tilrettelegge undervisningen best mulig for elever med dysleksi mener Elvemo (2006) at man må forstå vanskene ut fra både Gjessing og Høien og Lundberg sin forståelse av dysleksiproblematikken.

2.1.4 Kjennetegn og konsekvenser ved dysleksi

Det er kjent at dyslektikere har lese- og skrivevansker, men hvordan dette kan påvirke elevenes selvbilde og motivasjon for læring har ofte mindre fokus. Leseforståelse og motivasjon påvirker hverandre. Dersom man strever med å lese og skrive, og i liten eller ingen grad føler mestring, hvordan vil dette da påvirke motivasjonen?

Elever med dysleksi kan ofte føle at de ikke strekker til, og at de ikke får til det de vil. Dette kan igjen føre til at man mister motet, gir opp og blir passiv og frustrert. Frustrasjonen kommer ofte av at man føler seg dum fordi man ikke forstår, eller at man føler at andre anser en som dum. Dette opplever eleven ofte som dårlig selvtillit. Det er viktig at skolen legger til rette for elever faglig og systemisk, uansett nivå eller vanske. Alle elever har rett til å føle mestring, og det er mestringsfølelsen som i stor grad fører til videre motivasjon (Aga, 1990). Skolen kan motivere elever med dysleksi ved å la dem kjenne på mestringsfølelsen. Mange lesesvake elever har et negativt selvbilde allerede i tidlig alder. De mangler tro på egen evne til å lære og å ta til seg kunnskap. Lesesvake elever mangler derfor ofte kognitivt mot til å gå aktivt inn i fagstoff. De mister drivkraften og egenforventningen svekkes (Elvemo, 2003). Når motivasjonen forsvinner kan lærevansker også utvikles i flere fag (Berg & Nes, 2010).

Pedagoger må være kjent med noen viktige kjennetegn på dysleksi for å kunne oppdage elevene som strever ekstra. Så hva er det egentlig som kjennetegner dysleksi?

En generell holdning i skolen i dag er at elever som strever, skal identifiseres så tidlig som mulig for at skolen skal kunne gi nødvendig tilpassing allerede i 1. og 2. klasse. For å kunne oppdage elevenes vanskeligheter med å tilegne seg og nyttiggjøre seg av skriftspråklig kommunikasjon, er det viktig at pedagogene har kunnskap om noen vanlige kjennetegn på avvik med tanke på lese- og skriveprosessene.

På 1. trinn skal elevene lære bokstavene, sette riktig lyd til disse og benytte seg av dem. Elever med dysleksi vil allerede i startfasen ha problemer med å skille bokstaver og lyder som ligner på hverandre. Dette kalles fonologiske vansker (Lyster & Frost, 2012).

Bokstaver med lik form slik som b-d-p, m-n, u-v, og i-j er eksempler på bokstaver dyslektikere kan forveksle. Noen bokstavlyder er også veldig like. Disse produseres på samme sted i munnen og gir ganske lik lyd, og blir derfor vanskelig å skille. Lyder som k-g, t-d, b-p, v-f, i-y, og m-n, er gode eksempler. Vanskene med å skille bokstaver og lyder på denne måten viser seg både i lesesammenheng og i rettskrivning, altså avkoding og dekodning (Lyster & Frost, 2012).

Elvemo (2006) skriver at når lyder er vanskelig å skille fra hverandre vil det også bli vanskelig å avkode lydlike ord. Det å oppdage rim blir vanskelig. Øvelser med rim benyttes for å hjelpe elevene med å skille form og innhold i begreper. Rim er derfor er viktig øvelse med tanke på senere leseforståelse. Fonologiske vansker gjør det vanskelig for eleven å dele ord i mindre enheter, for eksempel fra ord til stavelse, fra stavelse til lyd. Elevene vil derfor ikke kunne høre at oppleste lyder blir til ord, for eksempel s-o-l.

Et annet kjennetegn er at elevene ikke gjenkjenner vanlige høyfrekvente ordbilder. Noen elever snur på rekkefølgen av bokstavene i ord, *far* blir for eksempel til *fra*, *den* blir til *ned*, *sol* blir til *slo*. Dette kalles sekvensforvekslinger eller reversaler. Et annet kjennetegn er når elevene har vanskeligheter med å avkode ord med diftonger eller opphoping av konsonanter (Elvemo, 2006).

Det oppleves at elever med dysleksi har en stotrende og lav lesehastighet. De viser også en svak leseforståelse, som preges av mye gjetting. Illustrasjoner benyttes som støtte lenger enn forventet. Noen vegrer seg for å lese og sier de ikke liker det. Deres skriftlige tekster inneholder betydelig større mengde feil enn medelevene sine, og ofte oppleves det at de samme feilene går igjen i tekstene (Elvemo, 2006).

Dyslektiskere skriver ofte vedvarende lydrett. For eksempel blir *jeg* til *jæi*, og *ski* blir til *si*. Når lydene blir vanskelig å skille blir det også vanskelig å skrive ordene riktig. For eksempel blir *gutt* til *kud*, *katt* blir til *gad* (Elvemo, 2006).

Rettskrivingsvansker kan også være et kjennetegn ved dysleksi. Høien og Lundberg (2012) påpeker at rettskriving er en viktig del av skriveprosessen. Det å tilegne seg god rettskriving, og det å sette ord inn i større sammenhenger er en grunnleggende ferdighet både i skolearbeidet og senere i arbeidslivet. Staving og rettskriving forbedrer innlæring av nye ord med hensyn til uttale og innhold.

For å være en god leser er et velutviklet vokabular helt sentralt. På grunnlag av dette er det viktig å være oppmerksom på at dyslektikere ikke bare strever med avkoding (lesing), men også med dekodning (skriving).

Dersom elever ikke viser fremgang til tross for tilpasset opplæring i løpet av 1. trinn og begynnelsen av 2. trinn, er det grunn til å tro at disse elevene vil ha vedvarende vanskeligheter med å mestre lesing og skriving (Elvemo, 2006).

Det å lære engelsk er spesielt utfordrende for en dyslektiker, fordi engelsk ikke er et lydrett språk. Engelsk har 26 bokstaver i alfabetet, men 44 fonemer⁵, som igjen uttrykkes ved 561 grafemer⁶. I engelsk skrives 84% av ordene regelrett, som vil si at det finnes regler for hvordan de skrives. Det å lære seg alle disse reglene, vil være ressurs sparende for alle elever, og spesielt for dyslektikere (Lothe & Vaaler, 2016).

Kort oppsummert kan vi si at kjennetegn på dysleksi viser seg i at elevene strever med fonologi, begreps- og innholdsforståelse, minnespennet, automatisering, og det å lagre parate ordbilder. Pedagoger som jobber med leseopplæringen kan ha som huskeregel at dårlig ordavkoding kombinert med god lytteforståelse, kan indikere dysleksi. Dårlig ordavkoding kombinert med dårlig lytteforståelse, kan indikere en generell lesevanske.

For å kunne kartlegge og sette inn tiltak tidlig, må pedagoger ha kunnskap om den generelle leseutviklingen og kjennetegn på avvik fra denne.

Å leve med lese- og skrivevansker kan være krevende. Skolearbeidet kan oppleves utfordrende og elevene kan derfor oppleve at de får lite igjen for den innsatsen de legger ned. Dette kan føre til emosjonelle problemer dersom eleven ikke klarer å mestre de utfordringene som oppstår. Det viser seg at ungdommer med lesevansker har en forhøyet risiko for å utvikle følelses- og atferdsmessige problemer. Ungdommer som strever med ordavkoding har oftere generalisert angstlidelse, enn barn uten lesevansker (Tønnessen, Bru & Heiervang, 2008). Goldston et al. (2007) viser til økt hyppighet av sosial fobi, hyppig bekymring, anspenthet og separasjonsangst. I tillegg til slik angst følger det ofte fysiske symptomer og konsentrasjonsvansker.

⁵ Et fonem er språklyden for et bokstavsymbol (Høien & Lundberg, 2012).

⁶ Et grafem er bokstavsymbolene og sammensatte bokstavsymboler, som representerer en lyd (Høien & Lundberg, 2012).

Arnold et al. (2005) viser at ungdommer med lese- og skrivevansker ofte opplever lavt og variert stemningsleie. I tillegg skriver Daniel et al. (2006) i en rapport at det blant ungdom med lese- og skrivevansker forekommer økt hyppighet av selvmordstanker. Videre skriver de at å streve med dette har en sammenheng med avbrutt skolegang, dropout.

Kolouh (2013) viser til de vanligste grunnene til at ungdommer dropper ut av skolen. Blant disse er mobbing, mangel på pedagogisk støtte, voksne som ikke bryr seg eller dårlige hjemmeforhold, behov for mer praktisk tilnærming, og nevropsykiatriske lidelser. I rapporten forteller ungdommer hva de savnet på skolen, og hva som eventuelt kunne hindret dem fra å droppe ut av skolen. Ungdommene etterlyste mer praktisk og fysisk arbeid, da de lærte bedre av dette og ble med det med motiverte. Videre fortalte de at en lærer som var interessert i dem som mennesker, og som tilrettela for et godt klassemiljø, ville være med på å skape mer trygghet og tilhørighet på skolen.

2.1.5 Pedagogiske tiltak for et godt læringsmiljø

Rett til læring handler om bedre læring for alle. ”Under hvilke betingelser lærer den enkelte, og hvilke tilrettelegging må til for at enhver skal oppleve mestring og utvikling? Læring er ikke bare en individuell prosess, men også noe som skjer i fellesskapet og mellom deltakerne i fellesskapet” (Berg & Nes, 2010. s. 17). Målet med støtte til læring og rett til læring, er å se hva som skal til for at den enkelte skal lære best mulig, samt hvilken type tilrettelegging som må til for at enhver skal oppleve mestring og utvikling (Berg & Nes, 2010).

Tidlig identifisering og tidlig hjelp kan avhjelpe elever med dysleksi, spesielt med tanke på mestringsfølelse og motivasjon. Tidlig identifisering vil på denne måten være med å legge forholdene til rette for tilpasset undervisning. Dette hindrer eleven fra å bli hengende etter i andre faglige sammenhenger.

I den forberedende leseopplæringsperioden og videre i den videre leseopplæringsperioden er det nødvendig å jobbe systematisk med fonologiske ferdigheter gjennom flere sanser. Visuelt, auditivt og taktilt. Til sammen kalles dette multisensorisk stimulering (Høien & Lundberg, 2012).

Elever med dysleksi profitterer på en direkte undervisning. Eleven trenger direkte veiledning og hjelp til å rette oppmerksomheten mot både form og innhold i ord. Det anbefales undervisning i små grupper, eller i en-til-en situasjon, gjerne korte intensive økter hver dag (Elvemo, 2003). Vygotsky mente at elever lærer best i samspill med andre, og i deres proksimale sone (Imsen, 2014). Man tilegner seg mest kunnskap gjennom det sosiale og det praktiske, slik også John Dewey poengterer i begrepet learning by doing (Aasen, 2008). John Dewey var pedagog og filosof. Han la vekt på at individet skulle være aktivt med i læringsprosesser. Ytre påvirkning er ikke nok til å stimulere læring, mente Dewey. Elever må selv gjøre ting og skaffe seg egne erfaringer. Opplevelsen av å gjøre noe og se hva det fører til, er det som fører til forståelse og det å se sammenhenger. Det er dette som er læring, gjennom prinsippet learning by doing (Imsen, 2014). Begrepet bunner i teori som går ut på at barn må få holde på med noe frem til de har gjort seg kjent med en tings mange egenskaper. Dette gjør at tanken stadig får et nytt materiale å arbeide med (Aasen, 2008). Dette er i tråd med Salamanca erklæringen, hvor det står at elever skal kunne lære bort til hverandre, og lære av hverandre (Strømstad, Nes og Skogen, 2004).

Elever med dysleksi ser ut til å lære best gjennom multisensorisk undervisning. Ved å bruke slike undervisningsteknikker, vil eleven benytte flere sanser underveis i læringsarbeidet (Lothe & Vaaler, 2016). Dunn og Dunns læringsstilmodell definerer læringsstiler som hvordan vi konsentrerer oss, tar inn, bearbejder, og husker nytt stoff. Noen lærer best gjennom å se, de er visuelt sterke. Noen lærer best gjennom å høre, og er auditivt sterke. Andre lærer best når de kan berøre, ta og kjenne på. Dette betyr at disse er taktile. Andre igjen vil gjerne bruke hele kroppen og egne erfaringer, de lærer gjennom aktivitet og praktisk arbeid. Disse er kinestetisk sterke (Dunn & Griggs, 2004). Elever bør bruke så mange av disse læringskanalene som mulig, men elever med dysleksi kan ha god nytte av å benytte den læringskanalen de er sterkest i, når de skal lære nytt og vanskelig stoff. For en elev med dysleksi er det vanskelig å se, høre og skrive samtidig (Lothe & Vaaler, 2016).

Overlæring er viktig i forbindelse med automatisert avkodning. Dyslektikere trenger lenger tid og hyppigere øvinger for å automatisere ferdigheter i forbindelse med lesing og skriving. I dette arbeidet er det viktig at eleven jobber med temaer og tekster de interesserer seg for, da dette forlenger oppmerksomheten og konsentrasjonstiden. Et viktig tiltak er å benytte elevenes sterke sider for å oppnå læring. Å lære noen få teknikker og fremgangsmåter med tanke på læringsstrategier kan være til god hjelp (Elvemo, 2003).

Repetert lesing, det å lese samme tekst flere ganger, er en viktig metode i arbeidet med automatisering. I møtet med de samme ordene flere ganger gjenkjenner eleven ordene lettere, det blir færre lesefeil og økt lesetempo. Økt lesetempo vil igjen gi bedre innholdsforståelse. Parlesing og korlesing viser seg å være motiverende i denne sammenhengen (Aga, 1990).

Når det kommer til tilpasset opplæring generelt, dysleksi spesielt, står relasjoner meget sentralt. Elever som har positive relasjoner til sine lærere er mer motiverte for å jobbe med faglige aktiviteter på skolen. De føler at det som skjer på skolen er verdt å bruke tiden sin på. De har mer motivasjon for å prøve og feile frem til de mestrer. Elever som har negative lærerrelasjoner derimot gir lettere opp og blir lettere avledet. De utøver mer negativ atferd, sier de mistrives på skolen og har gjerne også mer fravær (Damsgaard & Eftedal, 2014).

I Kunnskapsløftet (2006) står det tydelig at en lærer skal være en veileder, både faglig, sosialt og personlig. Nordahl (2010) peker på at det er læreren som har ansvaret for at veiledning finner sted. Det er læreren som skal være den aktive, og som skal ta kontakt med elevene, stille spørsmål og gi kommentarer. Gjennom å veilede elevene kan læreren støtte opp om og korrigere elevenes læringsprosesser. I et veiledningsarbeid inngår vurdering som et arbeidsverktøy.

Vurdering kan defineres som å måle kvaliteten av noe i forhold til en gitt kvalitetsstandard. Dette betyr at man må ha spesifikke mål og kriterier, som er kjent for både lærer og elev, for å kunne vurdere. Det finnes ulike former for vurdering: vurdering *for* læring⁷ og vurdering *av* læring⁸. Med andre ord kan vurdering foregå underveis i en læringsprosess, men også som en avsluttende oppsummering av hva eleven har lært. Eleven skal få tilbakemeldinger underveis i læringsprosesser.

⁷ Formativ vurdering er en uformell vurdering som kommer naturlig underveis i læringsarbeidet. Fokuset er å undersøke og identifisere hva eleven har forstått, eventuelt misforstått. Deretter gis en tilbakemelding til eleven om hva han/hun bør arbeide mer med for videre læring (Wormnes & Manger, 2005).

⁸ Summativ vurdering er en formell vurdering der målformuleringer og kriterier ligger til grunn for vurdering av læring. Vurderingen holder oversikt over i hvilken grad eleven presterer opp mot forventet måloppnåelse (Wormnes & Manger, 2005).

Dette kan gjøres muntlig i her-og-nå-situasjoner i klasserommet, eller det kan gjøres skriftlig i tilbakemeldinger på for eksempel prøver og lekser. Slike tilbakemeldinger skal inneholde fremovermeldinger⁹, og skal hjelpe elevene med å forstå hva de må jobbe videre med, og hvordan (Hattie og Timperley, 2007).

Selvregulering handler om å overvåke egen læringsprosess. Elever som behersker selvregulering er motiverte for læring, og fortsetter læringsarbeidet selv når de møter motstand. De kan flere læringsstrategier, klarer å vurdere når de skal benytte seg av disse, og vet hvem de kan spørre om hjelp til enhver tid. I en læringsprosess sjekker de målene sine, finner ut om de er nådd, oppsummerer egen læringsprosess ved å evaluere seg selv, vurdere strategibruk, og finne ut hvordan ting kan gjøres annerledes og eventuelt bedre neste gang (Hopfenbeck, 2014).

Self-regulated learning (is) an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment (Pintrich, 2000, s. 453).

Det å utvikle kompetansen i selvregulert læring, er viktig med tanke på læring. Det vil gi elevene redskaper for ikke bare å tilegne seg ny kunnskap og kompetanse, men også i hvilke situasjoner de kan benytte seg av disse gjennom livet (Hopfenbeck, 2014). Når det skal bestemmes nye mål for læringsarbeidet bør eleven være delaktig gjennom refleksjon over eget behov. Berg og Nes (2010) bruker begrepet evalueringskultur i forbindelse med veiledning og vurdering. De poengterer viktigheten av et målrettet samarbeid, både faglig og sosialt, mellom trinn, lærere, og foreldre.

Opplæringsloven (1998, § 1-3) omtaler retten til tilpasset opplæring. Der står det: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og lære kandidaten”. Med dette menes det at man i grunnskolen og videregående skole skal tilpasse opplæringen etter evnene og forutsetningen til hver enkelt elev. Denne tilpasningen kan være bruk av hjelpemidler, tilrettelagte prøver og tilrettelagte lekser (Befring & Tangen, 2012).

⁹ Fremovermeldinger tilsvarer formativ vurdering, slik Wormnes og Manger (2005) beskriver det.

I opplæringsloven (1998, § 5-1) står det at elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning. Det er PPT¹⁰ som gjør en sakkyndig vurdering og avgjør med det om elever har behov for spesialtilpasning. Videre vurderer de eleven individuelt knyttet opp mot det undervisningstilbudet eleven får på sin skole. Dersom PPT mener at eleven har rett til spesialtilpasning vil hjelpemidler, tilrettelagte prøver og tilrettelagte lekser være en aktuell tilpasning. Dersom en elev gjerne vil benytte seg av hjelpemidler må eleven sammen med skolen og foresatte søke til hjelpemiddelsentralen, og få innvilget søknaden sin. Det er skolen som har opplæringsansvaret, men dersom man har behov for hjelpemidler i skolehverdagen er det hjelpemiddelsentralen som har ansvaret for å fremskaffe hjelpemidler (Befring & Tangen, 2012).

Dyslektikere strever i ulik grad, men uansett vil elever med dysleksi ha behov for en spesiell tilrettelegging i skolen. Slike kompenserende hjelpemidler kan være digitale verktøy, som for eksempel stavekontroll eller stavesyntese (Lothe & Vaaler, 2016). Noen av disse hjelpemidlene kan være E-bok, lydbok og PC. De mest bruke PC-programmene er LingDys og LingRight, som begge to er rettskrivingsprogrammer på henholdsvis norsk og engelsk (Landmark & Finne, 2007). Andre rettigheter elever med dysleksi har kan være fritak fra sidemål eller fremmedspråk, og mulighet for muntlige prøver og opplesing av prøver. Det er også vanlig å gi elevene som strever med dysleksi utvidet tid på prøver, tentamen og eksamen (Befring & Tangen, 2012).

2.2 Relasjoner

Å være i en relasjon vil si at man forholder seg til et annet menneske. Selve relasjonen er den innstillingen og den oppfatninger du har av det andre mennesket. Det vil si hva andre mennesker betyr for deg. Samspillet mellom deg og det andre mennesket blir påvirket av hvilken oppfatning den andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg. Disse erfaringene gir grunnlaget for hvordan du kommuniserer, og hvordan du behandler det andre mennesket.

¹⁰ Fylkeskommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste forkortes med PPT. Tjenesten gir råd og veiledning ved problemer av personlig, sosial eller faglig karakter. PPT kartlegger og foretar sakkyndig vurdering av elever med rett til spesialundervisning, eller som har spesielle behov. Pedagogisk psykologi har som mål å forstå hva som bidrar til læring, hvordan individet reagerer følelsesmessig og hvordan det sosiale samspillet virker inn (Imsen, 2005).

En relasjon utvikles i interaksjon med andre mennesker. Med andre ord handler en god relasjon om det å være menneske, det å kommunisere, og å samhandle med andre (Nordahl, 2010).

(Lund, 2004) påpeker at et grunnleggende behov hos et menneske er opplevelsen av å bli sett, noe som skaper en følelse av tilhørighet og trygghet. En god lærer må bli kjent med elevenes ytre handlinger, og hva det er på det indre planet som fører til disse handlingene, eller mangel på handlinger. Dette krever at læreren har en ydmyk nysgjerrighet i forhold til eleven, evne til empati, og en oppriktig interesse for elevens verden (Berg, 2005). Med dette menes det at en lærer må kunne se eleven som et helt menneske, ikke bare som en elev i klasserommet. Elever som blir imøtekommet på denne måten får ofte tillitt til pedagogen, og kjenner en trygghet som kan føre til en god kommunikasjon mellom lærer og elev. Gode relasjoner kan ha noe å si for elevens personlighetsutvikling (Berg, 2005).

En god relasjon mellom lærer og elev innebærer at lærer forstår elevene, kjenner til deres interesser og erfaringer, og bruker dette i undervisningssammenheng. Nordahl (2010) viser at slike gode relasjoner motiverer eleven for skolearbeid.

Relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig for elevens læring. Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem og som legger vekt på å ha et godt forhold til dem. Elever som opplever dette trives ofte bedre i skolen. Gode relasjoner mellom lærer og elev er i stor grad med å på å forebygge atferdsproblemer, og fører dermed til bedre læringsutbytte for eleven (Nordahl, 2010).

Noen lærere klarer å påvirke elever med en tilpasset ytre motivasjon. Det er gode relasjoner i klasserommet og trygghet. Elevene får vist sine sterkeste sider og lære nye ting gjennom disse. Nordahl (2010, s. 192) forklarer det slik:

Disse lærerne kan bidra til at det utvikles en skole der eleven opplever seg verdsatt, deltar i meningsskapende aktiviteter og får positive mestringsopplevelser. Dette vil gi læringserfaringer og kompetanse som kan bidra til at elevene senere kan gå ut av skolen med en sterkere identitet, rett rygg og tro på at de vil være i stand til å møte de utfordringer som kommer senere i livet.

Nordahl (2010) skriver om skolens to mestringsarenaer, den faglige og den sosiale. For å kunne mestre det faglige og det sosiale kreves det kompetanse. Kompetanse er en stabil kapasitet eller beredskap, mens mestring er mer situasjonsavhengig.

Elever som opplever mestring på begge mestringsarenaene vil i stor grad oppleve trygghet i skolesituasjonen som gir grunnlag for god selvoppfatning og en positiv identitetsutvikling. Et tilrettelagt læringsmiljø vil kunne føre til nettopp dette.

Lærer-elev-relasjonen forskes på fra forskjellige teoretiske perspektiver: tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori. Felles for teoriperspektivene er at de har synspunkter på lærer-elev-relasjonens karakteristiske trekk, konsekvenser og utvikling. De tre perspektivene har bidratt til forståelse av hvordan læreres undervisning, atferd og oppfatninger fremmer og eventuelt hemmer utvikling av relasjoner og motivasjon for å lære (Davis, 2003).

2.2.1 Tilknytningsperspektivet

Tilknytningsperspektivet tar utgangspunkt i at elever bringer med seg relasjonelle skript eller modeller, om hvordan sosiale relasjoner og ens egen sosiale verden fungerer. Disse modellene påvirker kvaliteten på fremtidige relasjoner til lærere i skolen ved å forme elevenes tolkninger av læreres initiativ og elevens respons på interaksjonen med lærere (Davis, 2003). Hver enkelt elev har derfor ulike referanser som utgangspunkt for å knytte nye relasjoner. Dette krever at lærer ser og lytter til den enkelte eleven for kunne nå inn, forstå og imøtekomme eleven.

Hattie (2009) har gjort en metaanalyse, ved en gjennomgang av 800 studier, om elevers prestasjoner i skolen. På bakgrunn av gjennomgangen rangerer han 138 aspekter ved undervisning i forhold til deres innflytelse på elevers læring. Av disse faktorene finner han at nettopp relasjonen mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene for elevers skoleprestasjoner. Lærer-elev-relasjonen er ut fra dette en av de faktorene som blir avgjørende for i hvilken grad en elev trives på og mestrer i skolen.

2.2.2 Sosiokulturelle perspektivet

Det sosiokulturelle perspektivet har som utgangspunkt at lærer-elev-relasjonen er en del av en større sammenheng. Relasjonene påvirkes av kulturer eller systemer. Perspektivet studerer lærer-elev-relasjonen som integrert i klassen, og klassen som integrert i skolen. Individet kan med andre ord ikke skilles fra de sammenhenger det inngår i. I stedet for å undersøke endringer innenfor isolerte individer, vil sosiokulturelle forskere forsøke å undersøke dynamiske prosesser og se etter gjentakende mønstre i systemer.

Slike systemer kan for eksempel være et klasserom og en skole. Lærer-elev-relasjoner kan rett og slett ikke skilles fra klasseromsammenhenger eller skolesammenhenger. Individet må forstås i sammenheng med miljøet de befinner seg i (Davis, 2003).

Et godt læringsmiljø vil i et sosiokulturelt perspektiv være avhengig av den generelle mellommenneskelige kulturen i klasserommet. Et miljø som bidrar til utvikling av positive barn-voksen-relasjoner, blir sett på som en forutsetning for å skape gode klasserommiljøer, som igjen danner grunnlag for en god arena for konstruksjon av kunnskap. Uten det gode klasserommiljøet blir det vanskelig å igangsette utviklende dialoger og rom for aktiv deltakelse i læringsprosesser (Goldstein, 1999).

2.2.3 Motivasjonsperspektivet

Motivasjonsperspektivet har som utgangspunkt at det er lærere som er hovedaktøren i utviklingen av lærer-elev-relasjoner. Innen motivasjonsperspektivet antar man at motivasjon enten kan forbedre eller forverre lærer-elev-relasjoner (Davis, 2003). Lærerens evne til å finne frem til hva som motiverer den enkelte elev med tanke på læring blir avgjørende for deres relasjon. Motivasjonsforskere er opptatt av hvordan lærere påvirker motivasjon, læring og kognitiv utvikling. Gjennom disse prosessene utvikles relasjoner til elevene (Davis, 2003).

Albert Bandura (1997) er mannen som introduserte begrepet self-efficacy, som ofte oversettes med mestringsforventning eller forventning om mestring på norsk. Mestringsforventning kan beskrives som en persons opplevelse av i hvilken grad den har evne til å kontrollere og påvirke handlinger og situasjoner i ønsket retning. Mestringsforventning er knyttet til spesifikke oppgaver. Mestringsforventning kan også beskrives som troen på ens egen evne til å organisere og gjennomføre de handlingene som kreves for å oppnå et gitt mål (Bandura, 1997).

I den grad lærere i sin aktivitet og kommunikasjon i klasserommet makter å fremme mestringsforventning hos elevene sine, vil de også i denne prosessen bidra til å fremme en god relasjon. Mennesker med mestringsforventning tenderer til å velge oppgaver og aktiviteter som de tror de kan få suksess i, og de unngår oppgaver de ikke tror de vil mestre. Har man mestringsforventning vil man også sette høyere mål innen det området man har mestringsforventning.

Alt dette leder til at mennesker med høy mestringsforventning tenderer til å lære og prestere mer enn mennesker med lav mestringsforventning (Ormrod, 2004).

Et viktig poeng er også at personer med lav mestringsforventning vil prestere dårligere enn en person med høy mestringsforventning, selv om personen har like stor faktisk evne til å gjennomføre noe som personen med høy mestringsforventning har (Ormrod, 2004).

Mestringsforventninger i seg selv påvirker atferd, hevder Bandura (1997). En forventning om at en er i stand til å utføre en bestemt oppgave, påvirker sannsynligheten for at en faktisk greier det. I følge Bandura (1997) er det flere faktorer som påvirker om en elev utvikler mestringsforventning. Dette inkluderer individets egne tidligere suksess og nederlag og signalene andre personer kommuniserer til et individ. Suksessen og nederlagene andre har vil også ha innvirkning, samt suksessen og nederlaget til en gruppe individet person har tilknytning til. I den grad lærere i sin aktivitet og kommunikasjon i klasserommet makter å fremme mestringsforventning hos elevene sine, mener Ormrod (2004) at de også vil bidra til å fremme en god relasjon.

Ovenfor viser de tre perspektivene hvordan relasjoner er utgangspunktet for elevers følelse av tilhørighet til skole og klasse. Det følelsesmessige klimaet i klasserommet, inkludert følelsen av tilhørighet og støtte, virker inn på i hvilken grad hvor mye en elev søker hjelp. Det virker også inn på i hvilken grad eleven utvikler sosial kompetanse og empati, og ikke minst påvirker dette elevenes engasjement og indre motivasjon for skolen og skolefaglige prestasjoner (Davis, 2003).

Davis (2003) viser til en undersøkelse på ungdomsskolenivå som viser at elever med tilhørighet til skolen har en tendens til å føle seg mer kompetente, til å være mer fokuserte i sin oppfølging av faglige mål. Dette leder ofte til et høyere karaktersnitt på slutten av året. Forskningen viste ellers at læreres tidsbruk og bruk av evaluering kan ha viktige implikasjoner for utvikling av relasjoners kvalitet. For eksempel om elever opplever at lærerne deres legger vekt på produktet av læringen i stedet for læringsprosessen, og om lærere er mest opptatt av om elevene gjør ting korrekt, eller hvorvidt de har forstått det de gjør.

Samlet sett bidrar alle perspektivene til å øke vår forståelse av hvordan læreres undervisning, atferd og oppfatninger fremmer og eventuelt hemmer utvikling av relasjoner med elever og motivasjon de har for å lære. De ulike perspektivene bidrar til en dypere forståelse av lærer-elev-relasjonen som et komplekst relasjonelt system (Davis, 2003). Felles for de tre perspektivene er at de legger vekt på interaksjoner mellom personer. Det er kvaliteten på interaksjonene som er avgjørende for utvikling og læring. Det handler om å forstå den viktige sammenhengen mellom den sosiale verdenen og individets verden.

2.2.4 Betydningen av vennskap

Vennskap er en frivillig relasjon mellom to eller flere mennesker, basert på positive følelser knyttet til hverandre. Relasjonene varer over en lenger tidsperiode, og er oftest gjensidig (Kvello, 2006). Gode vennskap er en berikelse, og gir støtte emosjonelt, instrumentelt, informativt, vurderingsmessig, og materielt. Til sammen kalles dette sosial støtte. Sosial støtte blir ofte sett på som en motstandskraft mot dårlig fysisk og psykisk helse (Seeman, 1996).

Identitet er knyttet til forholdet mellom synet på seg selv og responsen og anerkjennelsen fra andre. Hvordan andre bedømmer deg, og i hvilken grad du føler tilhørighet til andre, vil derfor være viktige faktorer i utvikling av egen identitet. Sosialt fellesskap er vesentlig for opplevelsen av oss selv. Det å delta i et sosialt fellesskap med jevnaldrende blir viktig. Fravær av trygghet og nærhet til medelever kan føre til ensomhet, isolasjon, utestengelse, og ulike former for mobbing (Nordahl, 2010). ”Utvikling av identitet er ikke en avsondret indre prosess, men en helhet som har sammenheng med hva vi kan og gjør. Konstruksjon og utvikling av identitet foregår i interaksjon med andre” (Nordahl, 2010, s. 108).

Skoler som jobber med fokus på sosial kompetanse vil oppnå et godt læringsmiljø og vil kunne bidra til en bedre sosial og personlig utvikling for elevene. Læringsmiljøet i skolen og i klassen har en klar sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er. Vennskap med jevnaldrende er viktig, men fellesskapet på skole- og klassenivå er også vesentlig for elevens skolefaglige læring (Nordahl, 2010).

2.3 Motivasjon

”Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd.” (Imsen, 2005, s. 375). Motivasjon er noe vi alle opplever i det vi virkelig har lyst på noe eller ønsker å utføre en aktivitet. Motivasjon kan betraktes som en tilstand, en følelse, eller en opplevelse som fører til at individet tar en avgjørelse eller utfører en aktivitet. Motivasjon i forbindelse med skolearbeidet hos en elev, vil virke inn på hvor lenge han eller hun holder ut, og i hvilken grad de søker hjelp dersom de strever (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Jeg velger å gjøre kort rede for to teoretiskere retning innenfor motivasjonsteorien, det behavioristiske og kognitive. Grunnlaget for at jeg velger å gjøre rede for det behavioristiske synet er for å synliggjøre hvordan den ytre motivasjonen påvirker skolehverdagen for elevene. Det kognitive, redegjør jeg for, for å legge vekt på hvordan indre motivasjon påvirker elevene. Begge disse synene er en realitet i skolen i forbindelse med relasjoner, læring og motivasjon.

I den behavioristiske tradisjonen står belønning og straff sentralt. Dette er hovedårsaken til at individet engasjerer seg og utfører en handling. Dersom belønningen oppleves som attraktiv, kan et individ lære eller gjøre nesten hva som helst. Det behavioristiske synet legger vekt på ytre atferd og enkle læringsformer, og selve motivasjonen er den ytre belønningen. Ut fra dette blir lærerens oppgave å legge oppgaver til rette for elevene, og å belønne. Kunnskapen er ferdig kunnskap, som skal overføres fra læreren til individet (Imsen, 2014).

Det kognitive synet på motivasjon har en forståelse av at mennesket er nysgjerrig og undersøkende, og at tankene våre bidrar til å forme motivasjon og handling. Det å finne systemer og kategorisere, for så å finne frem til sammenhenger og mønstre for hvordan ting henger sammen står sentralt. Dette tilsvarer assimilering og akkomodasjon¹¹, slik Piaget fremstilte det.

¹¹ Når er barn lærer plasseres erfaringer inn i et mentalt skjema. Dersom tidligere erfaringer ikke passer med de nye, oppstår en ubalanse. Det blir dermed behov for et nytt skjema. Dette kalles akkomodasjon. Det vil si å endre tidligere erfaringer og få ny kunnskap. Dersom erfaringen passer bra med det mentale skjemaet som allerede finnes, kan dette utvides. Dette kalles assimilasjon.

Det kognitive synet på motivasjon handler om den indre motivasjonen, og synet på kunnskap er at ferdig kunnskap preges av individet gjennom bearbeiding og tankeprosesser. Lærerenes rolle blir å strukturere, forklare og stimulere gode læringsstrategier (Imsen, 2014).

Det viser seg at mennesker som drives av indre motivasjon presterer bedre enn mennesker som drives av ytre motivasjon, og at menneskene som drives av indre motivasjon også har det bedre med seg selv. Kjernen i dette vil være at vi ikke burde fokusere på å motivere mennesker, men heller legge til rette for at de skal kunne motivere seg selv. Indre motivasjon kalles også egenmotivasjon, og har rot i egenskaper ved selve aktiviteten man bedriver. Lysten til å bedrive aktiviteten drives av nysgjerrighet og skaper en opplevelse av glede. Den ytre motivasjonen har rot i en form for belønning fra miljøet utenfra. Det kan være at man yter ekstra fordi man da vil få en bedre belønning (Wormnes & Manger, 2005).

Motivasjonsforskere er i større grad opptatt av begrepene mestringsorientering og prestasjonsorientering når det kommer til forståelse av motivasjon. I begrepet mestringsorientering er målet om økt kompetanse i sentrum. I begrepet prestasjonsorientering ligger en intensjon om å gjøre det godt for å oppnå en positiv vurdering av ens kompetanse. En elev som er mestringsorientert vil kanskje spørre seg selv: Hva vil jeg lære? Mens en elev som er prestasjonsorientert vil spørre seg selv: Kan jeg lære dette like godt som andre? Mestringsorienterte elever vil i større grad prøve å lære av sine feil, og kjenne en motivasjon til å endre læringsmønster, mens en prestasjonsorientert elev kanskje vil prøve å unngå utfordringene (Wormnes & Manger, 2005).

Motivasjon påvirkes av om vi setter oss spesifikke mål, generelle mål, delmål, lagtidsmål eller korttidsmål. Det vil ha stor betydning å klargjøre målformen. Spesifikke delmål er lettere å nå enn langtids generelle mål, og vi vil i prosessen være selvmotiverende. Belønningen som opprettholder motivasjonen, kommer hver gang vi lykkes (Wormnes & Manger, 2005, s. 39).

2.3.1 Selvtillit og målsetting

Det er sammenheng mellom målsetting, mestring og selvtillit. Troen på egen evne til å meste er det grunnleggende i selveffektivitet. Elevenes mestringserfaringer og en opplevelse av at læreren har tro på dem, vil påvirke elevens selvtillit og opplevelse av kontroll. Andre elevers mestring vil også kunne påvirke elevenes selvstyrke, da man oppdager at medelever på ”sammen nivå” løser en problemstilling, og man innser at man da også skal kunne klare det samme selv (Bandura, 1997).

Pedagogens rolle blir derfor å hjelpe elevene til å sette seg realistiske, men samtidig utfordrende mål. Elever som har for ambisiøse og nesten uopnåelige mål reduserer sjansen for å nå målene sine. Dette reduserer også muligheten for å lykkes og usikkerhet og hjelpeløshet kan bli resultatet. Dette skaper lav selvtillit. Elever som setter seg altfor lette mål, vil også oppleve frustrasjon og liten mestringfølelse. De vil da slippe større anstrengelser, og på denne måten vil de ikke føle glede når målene er nådd. Elever som tør å sette seg utfordrende mål, og som er villig til å jobbe hardt for å oppnå dem, utvikler ofte bedre selvtillit. Gjennom dette ser vi at målsetting påvirker mestringfølelsen til elever, og dermed også selvtilliten deres. Det vil være avgjørende med et godt elev-lærer-samarbeid når det kommer til riktig målsetting for hver enkelt elev (Wormnes & Manger, 2005).

Elever med lav måloppnåelse over tid og som opplever at de ikke lykkes, får ofte en negativ selvoppfatning. Disse elevene vil ofte overse eventuelle positive endringer dersom de ikke får hjelp til å se dem. Dette fordi en positiv endring ikke stemmer med deres egen negative selvoppfatning. En positiv selvoppfatning bygges gjennom å gi en person mestringsopplevelser som er knyttet til faget eller aktiviteten som man vil jobbe med å styrke. Pedagogens rolle blir derfor å være en signifikant voksen som er med på å styrke selvoppfatningen til eleven ved å hjelpe eleven med å sette seg realistiske, men samtidig utfordrende mål, og i tillegg skape et godt faglig og sosialt læringsmiljø på klassenivå (Wormnes & Manger, 2005).

2.3.2 Mestringsforventninger

Mestring er en blanding av motivasjon, oppfinnsomhet og anstrengelse. Elevenes egne evner blir påvirket av nettopp dette. Det er derfor viktig at pedagoger hjelper elever med å forstå forbindelsen mellom egen innsats, hvilke læringsmetode de benytter, og de evnene de har (Wormnes & Manger, 2005).

I forbindelse med mestringsforventninger benytter Bandura (1997) begrepet agent i eget liv. Å være agent i eget liv innebærer å handle intensjonalt. Det vil si at handlingene har en hensikt, og at det ikke er tilfeldig hva en velger å gjøre i en gitt situasjon. For at en person skal kunne handle hensiktsmessig må en man kunne sette egne mål, vurdere hva som skal til for å nå målet, vurdere egne kompetanse og evne til å planlegge, og velge riktige strategier. Til slutt må man ha evne til å reflektere over hva en har gjort, og vurdere resultatet. Kunnskap, motivasjon, tro, mot og evner er en forutsetning for å kunne være agent i eget liv. Forventning om mestring og måloppnåelse har betydning for de valgene vi tar, innsatsen som ytes, og utholdenheten vi har når læringsarbeidet blir krevende. Bandura (1997) sier at slike mestringsforventninger fører til motivasjon.

Elevenes motivasjon påvirkes også av hvordan eleven tenker med tanke på fremtid i forhold til hva eleven forventer å få til, og hva de tror at de kommer til å klare. Elever som føler at de ikke har noe å hente, ser en fremtid med hindringer og vanskeligheter. Dette påvirker selvbildet og vil ikke motivere til videre arbeid. Dersom man ikke tror at man vil lykkes vil man heller ikke se noe å jobbe for. I skolen vil dette være en elev som ikke ser noe grunn til å yte noe ekstra for å lære. Elever som forventer at fremtidige utfordringer heller gir nye muligheter for å lykkes, vil oftere oppleve at de faktisk lykkes. Disse positive tankene vil utvikle seg til hvilke forventninger eleven har til seg selv (Wormnes & Manger, 2005).

En pedagog må ha en tillitsskapende relasjon til elevene sine. For å kunne oppnå dette må man ha kunnskap til elevenes læringsnivå for å kunne lage et godt pedagogisk opplegg. I tillegg må man sette troverdige mål, og så jobbe sammen med dem for å hjelpe dem med å kunne oppnå dem. ”Kunnskap om prinsippene som underbygger forventningseffekter, vil ha avgjørende betydning for fremtidig prestasjon, motivasjon og mestring. Den gode relasjonen er den avgjørende grunnsteinen i all vellykket hjelp” (Wormnes & Manger, 2005, s. 137).

Elevmedvirkning blir omtalt som en viktig del av dette arbeidet. Elevmedvirkning kan sees i sammenheng med elevene som aktiv aktør i egen læringsprosess. En god relasjon mellom lærer og elev preges av en lærer som ser elevens faglige muligheter, og deres personlige egenskaper. Læreren må se eleven som et aktivt, selvbestemmende, og handlende individ. Eleven må oppleve at læring er noe som angår dem, og engasjerer dem. De bør være med på å lage arbeidsplaner, velge oppgavetyper og arbeidsmåter, og i etterkant burde de kunne delta i vurderingen av dette læringsarbeidet. I læringsmiljøer hvor elevene er aktive aktører og jobber mot spesifikke læringsmål, viser det seg at elevene opplever økt motivasjon for læring. Elever som når sine mål føler mestring, og dette kan igjen føre til en bedre selvoppfatning (Damsgaard & Eftedal, 2014).

En positiv holdning til skole, undervisning og læring påvirker motivasjonen. Ungdommers læring påvirkes i stor grad av foreldrenes holdninger og oppmuntring. Det blir derfor viktig at skole og hjem kommuniserer godt og har like holdninger og forventninger rettet til elevene med tanke på skole og læring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Mestringsforventninger er avgjørende for hvilke mål elevene setter seg, ifølge motivasjonsperspektivet. Mestringsforventningene er med på å påvirke elevens oppfatning av i hvilken grad læringsoppgaver oppfattes som krevende eller lette. Krevende oppgaver kan bli sett på som en hindring, som truende, eller som en utfordring. Mestringsforventningene blir på denne måten avgjørende for hvor lenge en elev klarer å holde ut, og hvilken innsats han eller hun legger i oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Opplevelsen av å mestre er viktig for at elevene skal fortsette å ta utfordringer. I begynnelsen av en læringsprosess vil det derfor være uheldig å oppleve å mislykkes gjentatte ganger. Eleven vil da senke sine forventninger, som igjen fører til å gi opp og å ikke holde ut lenge. Angsten for å mislykkes gjør at elevene som strever velger å gjøre enkle oppgaver, slik at de kan lykkes. Dette fører til et lavt læringsnivå. Elever som derimot opplever å mestre i begynnelsen av en læringsprosess, vil ha høyere forventninger, og holder derfor ut lenger. Når disse elevene opplever å mislykkes, forklarer de dette ut fra andre faktorer enn egen kompetanse. Dette kan være lav innsats, feil læringsstrategi, eller faktorer i selve situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.3.3 Selvoppfatning

Elever sammenligner seg med medelever, setter seg mål og har en opplevelse av hva læringsmiljøet forventer av dem. Når de ikke klarer å innfri disse forventningene og dette gjentar seg over tid kan dette påvirke elevens tro på egen mestring (Burden, 2005).

Det er grunn til å tro at elever med dysleksi opplever nettopp dette. Noen gir opp og unngår situasjoner der de blir utsatt for lesing og skriving, noen blir frustrerte og utagerende, mens andre trekker seg tilbake og blir lite selvhevdende. Noen dyslektikere kompenserer gjennom hardt arbeid. De bruker urimelig mye tid og gjentatte repetisjoner på læringsarbeidet. Hardt arbeid er ikke ensbetydende med gode resultater i denne forbindelsen. Dette fører til tretthet, stress, frustrasjon og konsentrasjonsvansker (Burden, 2005).

Gjentatte opplevelser av å mislykkes kan føre til emosjonelle og kognitive prosesser som leder til dårlig motivasjon og en negativ selvoppfatning. Selvoppfatning vil si hva og hvordan mennesker tenker om seg selv i ulike situasjoner. Den kan være spesifikk i forhold til et spesielt kompetanseområde eller et fag. Den kan også oppleves generell på den måten at eleven måler og oppfatter seg selv i flere sammenhenger og alle fag (Burden, 2005).

”Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 82). Videre skriver Skaalvik og Skaalvik (2005) at begrepet selvoppfatning er en betegnelse på ulike sider av noens oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv.

Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver om reell og ideell selvoppfatning. Persepsjon av andres vurdering vil i denne sammenhengen si hvordan eleven tolker og oppfatter hva andre mener og tror om dem skolefaglig. Andres syn og positivitet på deg som person og dine ferdigheter er ikke nødvendigvis synonymt med elevens reelle selvoppfatning. En elev som opplever ros fra medelever, lærer og signifikante voksne, og hører deres uttalelser om troen på elevens ferdigheter, vil likevel kunne ha dårlig tro på seg selv. Dette fordi personens egen opplevelse av måloppnåelse, personens reelle selvoppfatning, ikke stemmer med omverdenens oppfatning av dem.

Eleven kan ha et ønske om hvordan de vil være, hva de skal mestre og hvordan de vil oppfattes av andre. De konstruerer en ideell selvoppfatning. Avstanden mellom den reelle og ideelle selvoppfatningen kan være vanskelig å takle. Idealselvbildet blir en visjon som eleven prøver å strekke seg mot. Dersom avstanden mellom det de virkelig oppnår og hva de ønsker å oppnå blir for stor, kan dette oppleves som mislykkethet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Begrepet selvverd benyttes av Skaalvik og Skaalvik (2005) i forbindelse med den generelle selvvurderingen. Hva mener folk om meg generelt og om mine prestasjoner? Elever med høy selvverd klarer å godta sine svakheter, men håper og tror at de skal og kan forbedre seg. De ser på seg selv som hverken dårligere eller bedre enn de fleste andre. De respekterer seg selv og klarer å finne frem til sine sterke sider. De bryr seg ikke like mye om hva folk rundt dem mener om dem.

Elever med lav selvverd kjenner seg mindreverdige, utrygge, tolker og forstørrer andres meninger om dem. De har ofte også liten selvrespekt. Lavt selvverd fører til en generell utrygghet i skolehverdagen. De gjør seg usynlige og ber sjelden om hjelp (Skaalvik & Valas, 2001).

Forventningen om at dette får jeg til, er den viktigste motivasjonsmekanismen for menneskelig adferd. Elever med høye forventninger til mestring evner å velge gode, hensiktsmessige strategier for læringsoppgaven. Elever med lave forventninger til mestring trekker seg unna læringssituasjonen og opplever den som truende (Bandura, 1986).

Forventninger om mestring er en forutsetning for en adekvat læringsadferd, noe som i neste omgang får betydning for læringsutbytte. Det er viktig at pedagogene kjenner sine elever ikke bare faglig, men også som personer. Dette for å imøtekomme, tilpasse og respektere eleven i læringssituasjonene på en slik måte at de bygger trygghet. Konkrete mål der mestring vil være med å heve elevens reelle selvoppfatning kan igjen bygge elevens selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

3. METODE

I dette kapitlet blir det redegjort for vitenskapsteori, de valgene som er foretatt knyttet til problemstilling og valg av metode. Utvalgskriterier, utvalgsprosedyrer, innsamling av data og bearbeidelse av data, blir beskrevet. Videre vurderes den forskningsbaserte dataens validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskapsteori og metode

Vitenskapen er ute etter å forklare, ikke beskrive. Vitenskap er forskning gjennomført etter visse kriterier, som en kritisk, systematisk undersøkelse. Vitenskap kan forstås gjennom tre begreper: ontologi, epistemologi og metodologi. Ontologi er læren om væremåter og spørsmål knyttet til eksistensens fundamentale natur. Epistemologi er læren om erkjennelsens og kunnskapens natur. Metodologi er læren om metodene innenfor en bestemt disiplin, eller et bestemt område (Andersen, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at vitenskap er systematisk produksjon av ny kunnskap. Videre definerer Kvale og Brinkmann (2015, s. 356) metode slik: ”En systematisk prosedyre (mer eller mindre regelbasert) for iakttakelse og analyse av data.”

Metodologi er hvordan vi forsker, hvordan vi tenker når vi forsker, hvordan vi observerer, og hvor og hvordan vi innhenter informasjon. Med andre ord handler metodologi om hvordan man i praksis faktisk skaffer seg informasjon om det man vil vite mer om, og det man vil forske på (Rhedding-Jones, 2005). Kvale og Brinkmann (2015, s. 356) skriver at ”metode er læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område.”

I vitenskapen er man ute etter å finne forklaringer. Forklaringene skaper en slags teori. Teori er et tankemessig redskap som benyttes for å forstå og håndtere den praktiske verden. Det er en måte å forklare det vi observerer, altså empiri¹² eller dataen på.

¹² Empiri er data som støtter seg på erfaringer. Dette er kunnskap innhentet ved hjelp av systematiske observasjoner og undersøkelser (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Betydningen av ordet metode, er veien til målet. Når man skal finne en vei til målet, må man først vite hva målet er. Dersom man skal forske på noe, har man en problemstilling som utgangspunkt. Man må vite hva man vil ha svar på før man kan bestemme seg for hvordan man skal finne ut dette. Det vil si at tema og problemstilling blir bestemt først, deretter finner man en passende metode (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fenomenologi er studie av fenomener, og hvordan de viser seg for oss gjennom et førstepersonsperspektiv. Begrepet referer til Husserls filosofi og metode, hvor det primære studieobjektet er den menneskelige bevisstheten og strukturer i denne. Edmund Husserl var en tysk filosof, og regnes som grunnleggeren av fenomenologien. Gjennom et fenomenologisk studie beskrives hendelser og handlinger, slik de oppleves av individet, og slik kan man ta del i informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hermeneutikken handler om fortolkningslære eller forståelselære. Alle har sin egen forståelse av ulike emner, og disse forståelsene endrer seg etter hvert som vi lærer mer om emnet. Dette vil da danne nye forståelser, og kalles den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2 Valg av forskningsdesign

Mitt forskningsarbeid er et tverrsnittstudie, med problemstillingen: Hvordan opplever ungdomsskoleelever med dysleksi skolehverdagen? For å besvare denne problemstillingen har jeg benyttet det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode. Nedenfor blir det redegjort for forskningsdesign og datainnsamlingsmetoder, samt begrunnelse for valg av metode.

For å finne svar på en problemstilling kan man benytte ulike metoder. Hvilken metode man benytter styres av problemstillingen. Disse metodene omtales som forskningsmetode eller forskningsdesign, det vil si hvilke verktøy og hvilke strategier man velger å benytte i forskningsarbeidet. Metoden kan være kvalitativ, kvantitativ, eller en triangulering hvor man benytter begge metodene (Ringdal, 2007).

En kvantitativ metode vektlegger utbredelse og antall, mens en kvalitativ metode retter oppmerksomheten mot situasjoner, forhold og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. Kvantitativ forskning leter etter årsakssammenhenger, mens kvalitative forskere søker etter meninger. I den kvantitative strategien inngår det mange informanter, men liten eller ingen nærkontakt med disse. Den kvalitative strategien består av at valg av informanter gjøres nøye og spesifikt. Man har gjerne få informanter og møtes ansikt til ansikt (Thagaard, 2009).

Observasjon og intervju er to hovedmetoder for datainnsamling i kvalitative metoder. Disse gir forskeren muligheten til å gå i dybden for å forstå et fenomen gjennom informantens øyne, deres opplevelser og erfaringer (Wideberg, 2001). Kvalitative forskningsmetoder gir et mer allsidig perspektiv på et fenomen. Mennesker med relevant erfaring får beskrive sine egne opplevelser og fortelle sin egen historie, og ut i fra det får forskere og andre mer forståelse for deres livsverden (Høien & Lundberg, 2012). Observasjon går ut på at en forsker observerer og registrerer sosial samhandling eller atferd. På den måten blir forskeren en førstehåndskilde, og kan sette sine observasjoner inn i en større sosial sammenheng. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at et intervju er en samtale med en viss struktur og hensikt. Hensikten er å hente inn en beskrivelse av informantens livsverden, for så å kunne fortolke betydningen.

Når man skal velge forskningsdesign gjøres dette på bakgrunn av problemstillingen, og hva forskeren er interessert i å finne ut av. Tid, ressurser og forskerens kompetanse kan også være med på å bestemme hvilket forskningsdesign som er best egnet for forskningsarbeidet. Samtaleintervjuer med et lite utvalg informanter kalles en tverrsnittstudie, og er et vanlig forskningsdesign innenfor kvalitative metoder. Et tverrsnittstudie innhenter informasjon fra en representativt gruppe som kan representere en større mengde. Målet med et tverrsnittstudie er ikke å finne årsakssammenhenger, men man er interessert i informantenes subjektive opplevelse, og eventuelt fastslå utbredelsen av et fenomen (Ringdal, 2007).

Temaet for mitt forskningsarbeid er dysleksi, og problemstillingen er: Hvordan opplever ungdomsskoleelever med dysleksi skolehverdagen? For å få svar på denne problemstillingen måtte jeg ha samtaler med informanter, som kunne fortelle meg om sine erfaringer. Når jeg skulle samle inn data til dette forskningsarbeidet ville jeg åpne for at informantene skulle kunne tale fritt om erfaringene sine, samtidig som at jeg ønsket svar på spesifikke spørsmål.

For å få innsikt i, og for å forstå elevens egen opplevelse av sin skolesituasjon er samtalen hvor intervjueren jobber for å etablere tillitt og kontakt et godt redskap (Thagaard, 2009). På grunnlag av dette ble forskningsarbeidet gjort som en tverrsnittstudie, hvor dybdeintervjuer ble benyttet som datainnsamlingsmetode.

Nordahl (2010) poengterer at ved å lytte til elevens stemme får vi innblikk i ungdoms subjektive virkelighet, og vi vil lettere kunne forstå deres situasjon og deres handlinger. ”Våre subjektive oppfatninger er ikke bare vesentlige i seg selv, de er også viktige fordi de i mange situasjoner danner grunnlaget for våre handlinger” (Nordahl, 2010, s. 14). Eleven er et handlekraftig individ som er i stand til å ta egne valg og avgjørelser, som både kan påvirke og bli påvirket av sine omgivelser, mener Nordahl (2010). Å være bevisst på dette er en grunnleggende forutsetning for å forstå elevene og hjelpe dem til videre læring (Bruner, 1997). Gjennom å benytte meg av kvalitative dybdeintervjuer vil jeg kunne få et innblikk i eleven sitt eget syn på seg selv som aktør i de ulike arenaene i skolen. Jeg vil også kunne få en forståelse for deres egen selvoppfatning faglig og sosialt.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet er en asymmetrisk samtale mellom to personer, hvor den ene styrer samtalen i en bestemt retning gjennom sine spørsmål. Dette er intervjuerens rolle, da målet er å samle relevant informasjon fra informanten, for å besvare problemstillingen. Forskningsintervjuer er den mest brukte datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ forskning da den gir informanten stor frihet gjennom å kunne snakke fritt og fortelle. Dermed blir svarene mer nyanserte og innholdsrike (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hvor mange informanter som kreves for et forskningsarbeid kommer an på hva man ønsker å finne ut av. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) skriver: ”Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite”. Dersom det blir for mange informanter kan informasjonsmaterialet bli for omfattende og vanskelig å tolke og kategorisere. Mens for få informanter kan gjøre det vanskelig å generalisere funnene. I mitt tverrsnittstudie har jeg intervjuet fem informanter.

Gjennom å benytte seg av intervjuer kan man skreddersy intervjuet for hver enkelt informant. Man kan stille korte og åpne spørsmål, informanten kan ordlegge seg fritt og fortelle så mye de vil. Jeg var opptatt av dette ved utformingen av intervjuguiden, da ønsket var at intervjuene skulle oppleves som en samtale. Thagaard (2009) peker på viktigheten av å la informantene snakke uten å bli avbrutt, oppfordre til lange og reflekterte svar, samt rose dem for gode svar. Det finnes forskjellige typer intervjuer: ustrukturerte, semistrukturerte, strukturert, og strukturert med faste svaralternativer. I mitt forskningsarbeid benytter jeg semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju har et fast tema og en overordnet intervjuguide, hvor spørsmålene ikke nødvendigvis har fast rekkefølge. Her vil informantene få mulighet til å snakke fritt og besvare spørsmålene med egne ord (Thagaard, 2009). Et semistrukturert intervju definerer Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) som ”en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet”.

Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at en samtale er en grunnleggende form for samspill. De mener at dersom man vil vite hvordan andre mennesker betrakter verden, må man snakke med dem. Forskere vil få tilgang til andres opplevelser når de snakker om sine opplevelser. Dermed kan forskere konstruere sin egen forståelse av hvordan andre forstår og opplever et fenomen. Det kvalitative intervjuet er derfor godt egnet til å oppnå dette, nettopp fordi man får god innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det semistrukturerte intervjuet har likhetstrekk med fenomenologien, hvor en er opptatt av hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden. I tillegg kan man også knytte kvalitative metoder opp mot hermeneutikkens fortolkningstradisjon. Hermeneutikken går ut på at man skal kunne forstå fenomenene gjennom informantens øyne (Kvale & Brinkmann, 2015).

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2009, s. 39).

3.3.1 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide kan være mer eller mindre styrende for selve intervjuet og mer eller mindre detaljert og teoristyrkt avhengig av den forforståelsen man har av hva intervjuet skal dreie seg om, og hvilke metodologiske rammer man vil la intervjuet foregå innenfor (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28).

Ved formulering av spørsmål for intervjuguiden, ble det tatt utgangspunkt i relevant teori og forskning om dysleksi og hva som kjennetegner et godt læringsmiljø for elever som strever med lesning og skriving. Teori om relasjoner og motivasjon stod også sentralt, for å få innblikk i ungdommenes skolehverdag. Noen av spørsmålene i intervjuguiden var ikke basert på teori og tidligere forskning, men heller på bakgrunn av egen erfaring som dyslektiker. Jeg la vekt på å benytte meg av alderstilpassede spørsmål, uten for mange faguttrykk og fremmedord. Spørsmålene ble formet så konkrete som mulig, og det ble lagt opp til at informantene skulle få god tid til å reflektere rundt svarene sine. De korte og konkrete spørsmålene, skulle gi rom for at svarene kunne bli spontane og innholdsrike. Underveis i intervjuet må det være rom for tilleggsspørsmål som verifiserer intervjuerens fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Slike tilleggsspørsmål forekommer av den grunn i intervjuene for denne masteroppgaven.

Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at prøveintervjuer er nyttige fordi man på den måten blir tryggere på det å beherske praktiske, tekniske, sosiale og begrepsmessige spørsmål i forbindelse med intervjuet. I tillegg gir prøveintervjuer muligheten til å forbedre spørsmålene, omformulere og endre rekkefølgen på spørsmål, dersom de ikke oppleves hensiktsmessig opp mot problemstillingen. Samtidig får man øvelse i å stille oppfølgingsspørsmål.

Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju men én informant, og lot også meg selv bli intervjuet, for å se hvordan intervjuguiden fungerte i praksis. Dette forarbeidet førte til endringer og forbedringer i intervjuguiden, i form av færre, kortere og mer åpne spørsmål med rom for flere oppfølgingsspørsmål. Dette opplevdes som nyttig, og på denne måten ble jeg bedre kvalifisert til å gjennomføre semistrukturerte intervjusamtaler.

3.4 Valg av informanter

I likhet med valg av metode, blir også valg av informanter styrt av problemstillingen. Hva vil forskeren finne ut av, og hvem må man snakke med for å gjøre valide funn? På grunnlag av disse spørsmålene, ble det relevant for mitt forskningsarbeid å intervju ungdommer i skolen med dysleksidiagnose.

Jeg ønsket å intervju dyslektikere som hadde med seg erfaringen fra barneskolen inn i ungdomsskolen. Jeg mener at elever i denne aldersgruppen kan fortelle om og snakke om sin egen læringssituasjon på en mer reflektert måte, enn en barneskoleelev. Dette er grunnlaget for valg av ungdomsskoleelever som informanter.

Før arbeidet med å rekruttere informanter til forskningsarbeidet begynte, ble problemstillingen og intervjuguiden sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som godkjente gjennomføringsplanen. Dette er med på å ivareta deltakernes rettigheter og personvern. Neste steg var å ringe skoleledere for to forskjellige ungdomsskoler. De ble informert om mitt masterarbeid, jeg spurte om de hadde elever som var relevante for min forskning, og som de trodde frivillig ville la seg intervju av en masterstudent. Etter å ha fått positivt svar fra begge skolelederne, utarbeidet jeg et informasjonsskriv (Vedlegg 2) som ble sendt ut til de aktuelle informantene og deres foresatte. I tillegg til informasjonsskrivet ble det også sendt ut en forespørsel om deltakelse (Vedlegg 3), hvor både elevene og deres foresatte måtte skrive under på at eleven kunne delta i forskningsarbeidet. Etter få dager forelå godkjennelse og underskrift fra alle informantene, og tider for intervjuene ble avtalt.

Ved en av skolene ble det etablert kontakt med én informant, mens på en annen skole ble det etablert kontakt med fem informanter. Alle de seks ungdommene ble intervjuet, der det første ble benyttet som et prøveintervju. De fem andre ungdommene som ble intervjuet, går på samme ungdomsskole, men gikk på forskjellige barneskoler. På denne måten har informantene erfaringer fra ulike læringsmiljøer som bagasje på vei inn i ungdomsskolen. Det er derfor grunn til å tro at disse har ulike erfaringer knyttet til oppfølging og tilpassing med tanke på deres lese- og skrivevansker. Ved å samtale med ungdommer som har ulik bakgrunn vil jeg som forsker kunne få et mer nyansert bilde av hvordan de opplever skolehverdagen sin.

Intervjuguiden var ukjent for informantene i forkant av intervjuene. Informasjonsskrivet som ble sendte ut i forkant, inneholdt relevant informasjon om hva temaet for samtaleene skulle være. Jeg ønsket ikke at de skulle vite spørsmålene på forhånd og dermed klargjøre svarene sine, da jeg heller ønsket at svarene skulle være spontane og dermed mer autentiske.

3.4.1 Datainnsamlingsprosedyre og bearbeidelse av data

Ett prøveintervju ble foretatt på en av ungdomsskolene. Jeg har ikke benyttet dataene fra prøveintervjuet i dette forskningsarbeidet, fordi dataene inneholdt for lite informasjon, da jeg ikke var flink nok til å stille oppfølgingsspørsmål.

I mitt første møte med informantene håndhilste vi, jeg introduserte meg selv og minnet informantene som hva som stod i informasjonsskrivet. Slik forsikret jeg meg om at de var innforstått med at de ville bli anonymisert, og at de kunne trekke seg når som helst underveis. Jeg fortalte litt om meg selv i håp om at dette ville skape tillitt mellom meg og informantene, slik at de skulle føle trygghet under intervjuet. Intervjuguiden var utgangspunktet for intervjusamtalen, men den dikterte ikke hvordan samtalen ble bygget opp. Jeg lot informantene svare åpent og stilte spørsmålene i en rekkefølge som ble naturlig for samtalens utvikling.

For å kunne lytte til svarene informantene ga, og ha en god samtale med dem, ble det benyttet lydopptak fremfor å notere underveis. På den måten kunne jeg observere kroppsspråk og fakter. Kvale og Brinkmann (2015) mener at transkripsjoner svekker og dekontekstualiserer intervjusamtaler. Jeg gjorde derfor et poeng ut av å kunne lytte til og observere informantene når jeg snakket med dem. Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å stille meg spørsmål dersom de ønsket det. Etter dette anså jeg samtalen som over, og takket for deltakelsen.

Etter å ha gjort lydopptak av intervjuene, var neste steg å transkribere. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) definerer transkripsjon slik: "Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen." Videre skriver de at "transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når jeg transkriberte skrev jeg ordrett av alt som ble sagt under intervjuene, noe som gir et godt grunnlag for en valid tolkning av intervjudataene. Slik danner transkriberingen et godt grunnlag for den videre analysen av funnene.

Etter transkriberingen begynte arbeidet med å tolke, systematisere og analysere funn med et kritisk blikk. Som forsker er det viktig å ikke mistolke informasjonen fra informantene. Jeg skulle ikke lete etter noe jeg mente å finne, da det var informantenes faktiske opplevelser jeg ville finne frem til. Arbeidet med transkriberingen og korrekt gjengivelse var derfor meget viktig.

Etter at intervjufasen var over og transkriberingen var ferdig, valgte jeg å lytte til intervjuene en gang til. Dette ble gjort som kvalitetssikring. Deretter ble innkommende funn systematisert på følgende måte: Transkripsjonene ble skrevet ut på ark og lest nøye gjennom. Dette ga god oversikt over hva informantene hadde til felles. Likhetstrekk ble markert ved hjelp av fargekoding. For eksempel hadde ”mer gym” en egen farge, og ”hater engelsk” en annen farge. Kodingen av datamaterialet ga en god oversikt over informantenes opplevelser. Dette arbeidet resulterte i en oversiktstabell (Vedlegg 5). Deretter leste jeg gjennom teorikapittelet på nytt, samtidig som jeg benyttet tabellen i arbeidet med å knytte funnene opp mot teorien. Etter dette ble funnene kategorisert og analysert.

3.4.2 Validitet og reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) definerer validitet som en uttalelses gyldighet. Gyldighet er en betegnelse på hvor godt man klarer å måle det man har til hensikt å måle eller undersøke. Valide argumenter kjennetegnes ved at de er fornuftige, velfunderte, berettiget og overbevisende. “Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvor vidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Thagaard (2009) knytter begrepet validitet opp mot tolkningen av innsamlet data. Hun stiller spørsmålsteget ved gyldigheten ved forskeres tolkninger. Validitetsarbeidet i denne masteroppgaven gjør hovedsakelig gjennom intervjuprosessen, ved å sørge for å forstå informantenes svar riktig. Dette gjøres ved hjelp av å speile svarene deres, slik at de kan tilføre noe eller endre svarene sine. Det blir også stilt oppfølgingsspørsmål. I analysearbeidet tar jeg utgangspunkt i min forståelse av deres svar når jeg tolker. Deretter kobles disse tolkningene opp mot teori, for den videre analysen.

Validiteten i intervjusituasjonen handler om troverdighet, kvaliteten på selve intervjuguiden, og hvordan intervjuet blir gjennomført. I en intervjusituasjon er forskerens troverdighet og undersøkelsens relevans spesielt viktig med tanke på validitet.

Andre faktorer som også er meget viktige er informantens forståelse av spørsmålene, samt om de svarer ærlig (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har ingen garanti for at informantene svarer ærlig i intervjusamtalene, men som forsker kan jeg prøve å gjøre dem trygge i situasjonen, og med det håpe på ærlige svar. For at informantene skulle oppfylle kriteriene for dette forskningsarbeidet, ble de plukket ut av lærerne sine. Ungdommene er derfor klar over at lærerne deres vet at de blir intervjuet. Dette kan påvirke svarene ungdommene gir da lærer-elev-relasjonen kan ha en betydning. Det kan være at de opplever at de burde ”beskytte” læreren, eller de kan være redde for at lærerne får vite hva de mener om undervisningen. Mine informanter er lovet anonymitet, og de deltar helt frivillig.

Dysleksi har blitt forsket på gjennom mange år, og er stadig et forskningstema. Jeg har derfor måttet tatt utgangspunkt i bred forskningsteori, og har samtidig forkunnskap som elev med dysleksi. Dette gjør mitt forskningsarbeid og meg som forsker, mer troverdig. I mitt forskningsarbeid har jeg tatt hensyn til at det er ungdommer jeg intervjuer. Dette viser seg i at intervjuguiden ikke inneholder fremmedord eller faguttrykk, som de kanskje ikke er kjent med.

Thagaard (2009) poengterer at transkriberingens kvalitet også har betydning for validiteten. Hun stiller spørsmålsteget ved hvor mye en transkripsjon blir påvirket av forskerens forståelse og fortolkning av det informanten sier. Altså hvor empirinær transkriberingen har blitt. Jeg har transkribert ordrett, så på dette grunnlag må forskningsarbeidets gyldighet sees i sammenheng med hele forskningsarbeidet og fortolknings- og analyseprosessen.

Kvale og Brinkmann (2015) mener at en undersøkelses gyldighet avhenger av sammenhengen mellom teori, tidligere forskning og problemstilling. Min problemstilling ble utarbeidet på bakgrunn av min nysgjerrighet for elevenes perspektiv, forskningsbasert teori om dysleksi, og teori om hva som påvirker elevenes motivasjon i skolehverdagen. Videre poengterer Kvale og Brinkmann (2015) at når en undersøkelse planlegges skal metodevalget vurderes utfra emne, formål og problemstillingen for studien. Forskeren må også ta hensyn til at informantene ikke utsettes for ubehageligheter og at deres informasjon og identitet anonymiseres, slik NESH (1999) poengterer viktigheten av i de forskningsetiske retningslinjene. Mine informanter er anonymisert, og fikk selv bestemme hvor mye de ville dele. Deltakelsen var frivillig og de kunne trekke seg når som helst, dersom de opplevde situasjonen som ubehagelig.

Intervjuenes validitet avhenger av intervjupersonens troverdighet, at selve intervjuet sikrer relevant informasjon, og at intervjuer underveis stiller kontrollspørsmål for å sikre at man har forstått svarene riktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Mine informanter har alle diagnosen dysleksi, og er derfor et godt representativt utvalg for dette forskningsarbeid. Intervjuguiden var laget slik at kontrollspørsmål i form av oppfølgingsspørsmål kunne stilles underveis. Prøveintervjuet i forkant av undersøkelsen skolerte meg i selve intervjusituasjonen, gjennom å gi meg mer erfaring.

Hvor valide resultatene av intervjuet er, avhenger av på hvilke måte den muntlige informasjonen blir skriftliggjort (Kvale & Brinkmann, 2015). I mine intervjuer benyttet jeg meg av lydopptak. Når jeg gjorde mine transkriberinger skrev jeg ordrett ned hva jeg og informantene sa. Dette gjenga situasjonen så ekte som mulig, og det er grunn til å tro at transkriberingen gjengir den faktiske intervjusituasjonen. På grunnlag av dette er det også grunn til å tro at mine tolkninger av informantenes informasjon er logiske.

Mitt forskningsarbeid involverer fem informanter som alle har dysleksi. Informantene har fortalt om sine opplevelser og erfaringer knyttet til skolesituasjoner. Funnene jeg har gjort i dette forskningsarbeidet er derfor gjeldene med sikkerhet kun for de fem jeg har intervjuet. På grunnlag av dette kan jeg ikke si at funnene gjelder for alle ungdommer med dysleksi, men ettersom flere av funnene jeg har gjort er sammenlignbare, kan det være grunn til å tro at det er flere ungdommer som også opplever skolehverdagen slik mine informanter beskriver.

Lydopptak og transkriberinger vil bli slettet og makulert etter at forskningsrapporten er ferdig skrevet. Dette blir gjort for å forsikre informantenes anonymitet. Ulempen ved dette vil kunne være at materiale ikke kan bli etterprøvd. Det vil si at den tolkning som er gjort i dette forskningsarbeidet, vil være den eneste tolkningen av informantenes historier.

Begrunnelser for tolkning er viktig grunnlag for en undersøkelses validitet, mens en undersøkelses metodiske refleksjon, er viktig grunnlag for reliabiliteten (Thagaard, 2009).

Begrepet reliabilitet var i utgangpunktet knyttet til kvantitativ forskning, og viste til høy grad av målepresisjon og liten målefeil ved databehandling og datainnsamling. Dette vil si at reliabiliteten handler om hvordan en forsker benytter og videreutvikler innhentet data. Reliabilitet betyr pålitelighet, og har med forskningens troverdighet å gjøre.

Dersom de samme informantene blir spurte om det samme, men av andre forskere, vil da svarene deres være de samme? Hvis ja, så har spørsmålene god reliabilitet. Med andre ord er reliabilitet forbundet med målesikkerhet (Thagaard, 2009).

Videre peker Thagaard (2009) på at når man skal se på reliabilitet knyttet til kvalitativ forskning, knytter man også her begrepet til pålitelighet og troverdighet. Innen den kvalitative forskningen vil da påliteligheten ses i sammenheng med intervjueren, da han eller hun alltid vil påvirke intervjusituasjonen. Jeg benyttet meg av semistrukturerte intervjuer i dette forskningsarbeidet, som betyr at alle mine fem intervjuer var forskjellige. Dette kan bety at man mest sannsynlig ikke får samme svar fra informantene, dersom en annen forsker, eller jeg, på et annet tidspunkt skulle spurt om det samme. Likevel er det grunn til å tro at informantene ville svart likt på noen av spørsmålene, da de alltid vil komme til å ha dysleksi, og det er grunn til å tro at de vil streve med mange av de samme tingene som nå også i fremtiden.

3.5 Forskningsetiske betraktninger

Når man jobber med et kvalitativt forskningsarbeid som vedrører personlige erfaringer og opplevelser, har vi sett at Thagaard (2009) poengterer at tilgjengelighet, anonymitet og frivillighet er en nødvendighet for å skape trygghetsfølelse hos informantene. Dette handler om etikk.

Etikk omhandler spørsmål om hva som er godt, hva som er rett, og hvordan man bør oppføre seg. Dette fungerer som en regulering av egen adferd og legger vekt på det å vise respekt for andre, almen etikk og samfunnets normer. Etikken skal være med å legge grunnlaget for en positiv tiltro til forskningens resultater. Disse skal bli brukt til menneskets beste, samtidig som de beskytter enkeltpersoner, unngår misbruk og ødeleggende konsekvenser (Ruyter, 2003). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 1999) har utviklet forskningsetiske retningslinjer. Postholm (2005) presenterer noen av disse, og nedenfor viser jeg noen av dem, og hvordan jeg har tatt hensyn til dem i mitt forskningsarbeid.

Dersom man benytter seg av barn eller ungdom som informanter i et forskningsarbeid, er det viktig at de på lik linje med voksne, vil bli informert om hva datamaterialet skal brukes til.

De skal også opplyses om hvordan materialet vil bli brukt og hvem som skal ha innsyn i det. I tillegg skal de trygges på frivilligheten og at det de sier vil bli anonymisert (Postholm, 2005). I forkant av forskningsarbeidet ble det utarbeidet et informasjonsskriv som ble sendt til elevene og deres foresatte. Her introduserte jeg meg selv, og temaet og formålet med mitt forskningsarbeid.

Postholm (2005) poengterer at forskning ikke skal settes i gang før etter at deltakerne har gitt sitt frie samtykke. Alle mine informanter var under 16 år, og på grunnlag av dette var det viktig at jeg fikk underskrift og godkjenning også fra ungdommenes foresatte. Mitt forskningsarbeid var frivillig, og derfor var det viktig at også elevene skrev under på at de ønsket å bidra og la seg intervjuet. Deres villighet til å åpne seg og fortelle om sine erfaringer danner grunnlaget for hele mitt forskningsarbeid. Jeg ønsket derfor at de skulle kunne føle trygghet og ved det åpne seg for meg i intervjuene. For å kunne skape denne tryggheten ble informantene i tillegg forsikret om anonymisering. Dette var spesielt viktig da dyslektiskere ofte har komplekse skolehistorier. Anonymisering medvirker også til at informantene ikke blir gjenkjent (Postholm, 2005).

Hensikten med anonymisering, uavhengig av sensitive opplysninger, handler om enkeltpersonens personvern. En forsker skal behandle informasjon og personlige forhold konfidensielt, og derfor skal alt materiale anonymiseres. Dette vil være med på å verne om informantenes privatliv og med det også unngå urimelige belastninger for informantene (Postholm, 2005). Ethiske refleksjoner og dilemmaer i undersøkelser med få informanter kan oppstå i forbindelse med blant annet anonymitet. Hvordan forskeren velger å gjengi informantenes informasjon, vil ha noe å si for i hvilken grad de forblir anonyme. Samtidig skal deres stemme kunne representere deres subjektive opplevelse av skolehverdagen. Det blir derfor viktig at informantene skal kunne gjenkjenne sine erfaringer i rapporteringen av funnene.

Postholm (2005) påpeker krav om å føre resultatene av forskningen tilbake til informantene, og at dette skal gjøres på en forståelig og forsvarlig måte. Mitt forskningsarbeid vil være tilgjengelig for informantene, dere respektive skoler og hjemmet, dersom de etterspør det.

4. FUNN

I dette kapittelet vil jeg presentere elevene jeg har brukt som informanter i mitt forskningsarbeid. Alle elevene er hentet fra samme skole, men fra forskjellige trinn. Ungdomsskolen i en kommune i Norge blir presentert med et fiktivt navn, Bullebyn Ungdomsskole. Elevene blir anonymisert gjennom navnene Emil, Ronja, Rasmus, Lotta og Jonatan. Emil, Ronja og Rasmus er elever fra 8. trinn, mens Lotta og Jonatan er 9. trinns elever.

Først presenterer jeg elevene og gir en kort beskrivelse av dem og hvordan de opplever sin dysleksi. I arbeidet med å fremlegge funnene, benytter jeg meg til tider av sitater fra informantene. Korte sitater er markert med anførselstegn og kursiv, mens sitater over 40 ord er markert med innrykk. Deretter presenteres resultatene fra intervjuene. Til slutt gis et kortfattet sammendrag av funn fra hver enkelt elev.

4.1 Emil

Emil går på 8. trinn på Bullebyn ungdomsskole, og har helt siden barneskolen fått tilrettelagt undervisning i små grupper på grunn av lese- og skrivevansker. På ungdomsskolen har han fått spesialpedagogiske tilbud. Emil er en positiv gutt med glimt i øyet, han er utadvendt, ler mye og snakker lett med andre. Emil beskriver sin dysleksi som ”*mye feilskrivning*”, og at mange ord kan være vanskelige å lese. Han forteller at han av og til ikke orker å lese riktig, og at han derfor ofte gjetter ord, eller hopper over dem for å forkorte tekstene. Han sier at han likevel opplever at han får med seg innholdet, og at det går fortere å gjøre det slik.

Når jeg ser lange tekster pleier jeg bare å hoppe over noen av ordene for å bli ferdig. Så hvis et ord er vanskelig, så gidder jeg ikke bruke så mye tid på å skjønne det. Da er det lettere å bare skjønne innholdet ut i fra sammenhengen. Noen ganger så bare gjetter jeg litt også, og hvis det passer så passer det.

Emil trives godt på skolen, primært fordi han har mange gode venner. Han opplever også at ”*undervisningen er ålreit*” og sier han har gode relasjoner til lærerne sine. Emil er veldig glad i gym og valgfaget sitt. Valgfaget heter natur, miljø og friluftsliv. Han valgte dette valgfaget fordi han da kan bruke kroppen sin og være i aktivitet i samspill med andre. Andre fag Emil liker spesielt godt er naturfag, på grunn av forsøk og eksperimenter.

Dersom Emil kunne konstruert sin egen skoledag ville han gjerne hatt mer variasjon, flere praktiske timer, og startet dagen med gym.

Emil opplever seg selv som en aktiv skolelev. Han har veldig lyst til å forstå, og spør derfor mye. Han blir lett distraherert, særlig når han ikke er motivert fordi ting er vanskelig. Han forteller:

Av og til, når jeg ikke forstår, så følger jeg ikke med i det hele tatt, og spesielt hvis jeg er i timen med engelsk og det er mye skrift og tekst, så tenker jeg på helt andre ting. Jeg forstår jo ikke noe av det uansett. Så da er det jo bare å tenke på noe du liker da.

Emil synes selv at han er mest konsentrert og motivert på skolen dersom han kan ”*bygge og fikse litt*”, og jobbe med mer praktiske oppgaver. Han liker best å jobbe i grupper på grunn av det sosiale aspektet. Emil opplever at skolefag blir kjedelig når de blir vanskelige, og forteller at han fungerer best på skolen når han er forberedt, som for eksempel når han skal ha fremlegg.

Emil sier at han kan snakke med kontaktlæreren sin om ting som er vanskelig, og hva han trenger faglig. Han forteller at hun tilrettelegger godt og viser at hun har tro på han. Kontaktlæreren har selv dysleksi, og dette gjør at det er lettere for han å åpne seg for henne. Emil forteller også at han har en gode relasjoner med norsk- og engelsklæreren sin, fordi de tilrettelegger gjennom gruppearbeid og gode forberedelser til prøver. Emil har mange venner på skolen, og jeg spør om de kjenner til hans dysleksi. Han forteller: ”*det er ikke noe jeg snakker om til vanlig, men hvis noen hadde spurt meg så hadde jeg jo sagt at jeg har det.*” Emil opplever å få godt hjelp med skolearbeidet av både mor, far og søster. Flere i Emils familie har dysleksi og kjenner derfor godt til problematikken med lese- og skrivevansker. ”*Alle i familien min har jo dysleksi da. Liksom alle grandtanter, eller hva det heter, og alt mulig. Jeg vet ikke om noen av oss som ikke har det.*”

Skolefagene er kjedelige når de er vanskelige, og når det blir mye skriving og lesing, forteller Emil. Lange dager, fulle av teoretiske fag blir ofte slitsomme. Dager med mer variasjon, fysisk eller praktiske aktiviteter, gjør han mindre distraherert og mer konsentrert. Emil blir motivert når han greier å gjøre det bra faglig, og når han ikke får til, tenker han på ting han liker. Han opplever at han blir motivert når han får tilbakemelding om at han har forbedret seg, samt når han får hjelp til å bli enda bedre. Dette gjelder særlig i de fagene han liker minst, norsk og engelsk.

Emil opplever tilpasset opplæring i norsk og engelsk når undervisningen foregår i små grupper, og når han får øve på prøver i forkant. Han får lov til å benytte seg av PC på tentamen, og hjelpemidlet Lingdys. Han foretrekker å arbeide på PC, fremfor å skrive for hånd. Han forteller at han får tilbakemeldinger spesielt i engelsk og norsk, hvor de jevnlig tar leseprøver for å måle utviklingen. Dette opplever han som god undervisning. Emil forteller at spesialtilpasningen foregår på gangen eller ute av klasserommet. Han forteller ingenting om tilpasning i klasserommet.

4.1.1 Sammendrag Emil

Emil trives godt på skolen og liker spesielt godt gym, valgfag og naturfag. Han anser seg selv som en aktiv skoleelev som er nysgjerrig og læringsvillig. Han synes fag er kjedelige når de er vanskelige. Han liker å jobbe i grupper, og liker å være forberedt. Emil har gode venner på skolen og gode relasjoner med lærerne sine, spesielt kontaktlæreren. Han opplever at hun har tro på han og forstår han, og presiserer at læreren har dysleksi selv. Når skoledager består av mange teoretiske fag, mye stillesitting og lesing og skriving, synes han dagene blir slitsomme og føler seg umotivert. Da tenker han på andre ting. Når dagene er mer varierte, praktiske og fysiske kjenner han seg mer motivert. Når han får til noe, føler han mestring. Emil opplever tilrettelegging spesielt i engelsk og norsk, og benytter seg av PC og Lingdys. Han får lov til å gjennomgå prøver på forhånd, og tar jevnlig leseprøver for å måle forbedring.

4.2 Ronja

Ronja går på 8. trinn ved Bullebyn ungdomsskole, og fikk dysleksidiagnosen når hun begynte her. Ronja er en rolig, men utadvendt jente som setter pris på positive holdninger hos andre. Hun er meget hardtarbeidende og har store ambisjoner. Ronja forteller at hennes dysleksi oppleves som ”tåkete”. Hun ser ikke bokstavene og ordene ordentlig, de bytter plass og skaper forvirring. Hun sier at jo mer hun forsøker å tyde et ord, desto mer tåkete blir det.

Ronja trives godt på skolen fordi hun opplever at *"alle er positive, snille og tar vare på hverandre."* Hun har mange venner, men likevel synes ikke Ronja det alltid er like gøy å dra på skolen. Når jeg spør henne om hva som gjør at det ikke er gøy på skolen svarer hun at *"det er jo noen kjedelige fag da, som man ikke vil ha, det er vel egentlig engelsk da som jeg synes ødelegger litt gleden."* Ronja opplever også at hun gruer seg til skoletimer hvor hun må lese og snakke foran andre i klassen. Høytlesning er spesielt vanskelig, og hun forteller: *"Jeg får vondt og nekter for det. De ber meg bare fortsette og det blir bare ubehagelig."* Jeg lurte på hva som ville være den perfekte skoledagen for Ronja, og hun fortalte at hun setter pris på positive lærere som sier hei, *"og så starte skoledagen med gym, også kunst og håndverk."*

Ronja forteller at hun har mange venner på skolen, og opplever at hun ofte gjør det bra i fagene sine. Hun forteller at hun jobber meget hardt hjemme for å oppnå gode resultater, og at dette spiser opp fritiden hennes. Ronja synes det er flaut å stå foran hele klassen, og vil heller være en deltager enn en som blir sett og hørt for mye. Videre sier hun at hun føler hun blir ledd av, av medelever, dersom hun leser eller sier noe feil. Ronja forteller videre at hun av og til synes at karakterene ikke gjenspeiler innsatsen hennes, og opplever dette som urettferdig. Ronja forteller meg at hun har lært at dysleksi er normalt, og at hun derfor ikke føler seg annerledes enn noen andre nå lenger, selv om hun av og til synes det er litt flaut. På spørsmålet om dysleksien holder henne tilbake, svarer hun:

Ja, for når jeg leser så blir alt bare tåkete. Jeg ser liksom ikke helt hva som står, så det tar ganske lang tid å lese. Derfor så bruker jeg lang tid på lekser og sånt, så jeg tror at det ville vært mye lettere uten dysleksi.

Ronja sier at hun kan snakke med lærerne sine om nesten alt, i og med at de vet at hun har dysleksi. Videre sier hun at hun ikke alltid føler at de har tro på henne, bare av og til. Hun opplever at lærerne noen ganger viser mangel på forståelse for hennes situasjon, da de presser hennes til å lese høyt når hun sier hun ikke vil. Ronja har mange venner på skolen som hun kan *"henge med"* og snakke med, men hun snakker ikke nødvendigvis så mye om dysleksien sin med mindre de spør. Hjemme får hun god hjelp av mor og far til skolearbeid. Far han selv dysleksi og har derfor god forståelse for Ronjas utfordringer, og vet hvordan hun lærer best.

Ronja forteller at hennes beste fag er gym, kunst og håndverk, og norsk. Hun gruer seg spesielt til fremmedspråk og engelsk, fordi hun opplever disse fagene som veldig vanskelig.

Ronja finner stor motivasjon i gode karakterer, og opplever mestring når hun klarer å oppnå de karakterene hun har bestemt seg for at hun vil ha. Målsettingen er å ha firere, femmere og seksere på vitnemålet sitt når hun går ut av ungdomsskolen. Hun er motivert for å bytte bort noe av fritiden for å oppnå målene sine. Dette for å kunne ha mulighet for fritt skolevalg senere i utdannelsen. Ronja synes selv hun jobber best i gruppearbeid, og blir veldig motivert av det. *"Når vi jobber sammen på prosjekter og sånt går det fint, men jeg er ikke så fan av å gjøre ting helt alene."* I tillegg forteller hun at hun mestrer best med musikk på ørene.

Ronja bruker PC som skriveverktøy når hun er hjemme, men bruker heller penn og papir på skolen. Hun sier hun lærer bedre av å skrive for hånd. Hun benytter seg ikke av noen andre hjelpemidler hverken hjemme eller på skolen. Når jeg spør Ronja om hun får tilbakemeldinger etter prøver, eller veiledning når hun jobber med lekser på skolen, svarer hun: *"Ikke så mange ganger, bare på gym. Jeg vil egentlig ha sånn tilbakemelding på alt."* Hun forteller at hun må spørre selv dersom hun vil ha veiledning eller tilbakemeldinger. En gang hun ba om tilbakemelding på noe hun skrev i norsktimen, fikk hun til svar at hun gjerne kunne skrive litt mer. Hun opplevde ikke dette som hjelpsomt, men følte heller at læreren bare overså spørsmålet hennes. Ronja fortalte meg også at hun har snakket med lærere om spesifikke målsetninger kun i utviklingssamtaler. Slike samtaler har de to ganger i året.

4.2.1 Sammendrag Ronja

Ronja trives godt på skolen fordi hun har mange venner. Hun setter pris på at både medelever og lærere er positive og glade, slik at det er god stemning. Hun har fine skoledager, men opplever av engelskfaget ødelegger veldig mye. Hun liker ikke høytlesning, og kjenner ubehag når hun blir bedt om å lese foran klassen. Fagene hun liker best er gym og kunst og håndverk. Ronja forteller at hun har gode karakterer på skolen, og at dette skyldes at hun jobber hardt både hjemme og på skolen. Ronja er redd for å bli ledd av, og vil derfor ikke være midtpunkt i klasserommet. Ronja forteller også at hun tror det ville vært lettere på skolen om hun ikke hadde hatt dysleksi. Hun har gode lærerrelasjoner, men føler ikke alltid at de har tro på henne. Ronja savner tilbakemeldinger hun kan lære av, og målene hun jobber for å nå, setter hun selv. Hun får god faglig hjelp hjemme, og hun forteller at hun er best i gym, kunst og håndverk og norsk, men hun hater engelsk.

4.3 Rasmus

Rasmus går på 8. trinn ved Bullebyn ungdomsskole, og fikk i likhet med Ronja dysleksidiagnose når han begynte på ungdomsskolen. Han sier det var en lettelse når han fikk diagnosen dysleksi. Rasmus er en utadvendt gutt som synes *”det er helt greit å dra på skolen”*, fordi han møter gode venner der. På fritiden er han aktiv på ski, og trener langrenn nesten hver dag. Rasmus opplever sin dysleksi som *”tungvint, fordi det tar litt tid.”* Han forteller at lesingen tar lang tid fordi han ofte leser feil bokstaver, særlig *a* og *e*. Når han skriver opplever han også at enkelte bokstaver er vanskelig å skrive riktig, og at det er spesielt vanskelig å skille mellom bokstavene *b* og *d*. Til tross for vaskene han beskriver, har han en tydelig oppfatning av hva som forventes av han i skolen. Han forteller: *”Det må jo bare gjøres, så det spiller ingen rolle om jeg synes det er vanskelig eller kjedelig, fordi alle må jo gjennom det uansett. Så da gjør jeg bare mitt beste.”*

Rasmus trives godt på skolen på grunn av vennene. Han sier at han liker fagene gym og naturfag spesielt godt, fordi det er praktisk, og fordi de driver med eksperimenter på labben. Rasmus nevner også valgfaget, fysisk aktivitet og helse, som en av sine favorittfag. Han sier at han synes det er vanskelig å si når han trives best på skolen, fordi han synes *”det er mange like gode dager”*, men han legger til at han gjerne vil ha mer gym. Fagene han synes er mest utfordrende er norsk og engelsk, fordi disse innebærer mye lesing og skriving.

Rasmus mener han gjør det han skal på skolen, og at han følger med på undervisningen, men opplever at det er lett å bli distrauert i timen. Han synes selv at han følger best med i timene når det foregår tavleundervisning. Han sier at han kun klarer å konsentrere seg om en ting om gangen. Dette fører til at han velger å ikke notere i timene, da det krever for mye konsentrasjon. På grunn av dette velger Rasmus å kun lytte til hva læreren sier, og prøve å huske så mye som mulig. Rasmus pleide å ha en oppfatning av at han ikke fikk til det samme som de andre i klassen. Etter at han fikk dysleksidiagnosen, lærte han at det var en grunn til at han hadde et annet læringstempo. Nå forstår han at han kan klare og forstå det samme som de andre dersom han får god nok tid til å lære. Han forteller:

Det var når jeg kom på ungdomsskolen at jeg fikk uttredelse. Da følte jeg egentlig at det var ganske greit, da hadde jeg i hvert fall en diagnose på det. Jeg følte nesten at det var verre å gå rundt å ikke ha en diagnose på det, at jeg liksom bare var dårlig på å lese.

Rasmus forteller meg at han gjerne kan snakke med lærerne sine om både skole og hva som har skjedd i helga. Han legger til at han også kan snakke med dem dersom han vil ta opp noe faglig vanskelig. Han opplever at han blir forstått av lærerne sine. Rasmus har mange venner på skolen, noe som gjør at han opplever skoletilværelsen som meget god. Hjemme jobber han ikke veldig mye med skolearbeidet, men når han gjør det, får han god hjelp av foreldrene. Ingen av foreldrene har dysleksi, *"men på barneskolen fikk de hjelp til å forstå hvordan de kunne hjelpe meg,"* forteller Rasmus. *"Når det er lange tekster og sånt, bytter vi på å lese."*

Rasmus er mest motivert til gym og praktiske fag på skolen. I mer teoretiske fag liker han best å jobbe i grupper, og å ha fremlegg. Da kan han jobbe sammen med andre, og forberede seg så godt at han kan stoffet utenat. Rasmus forteller at høytlesning er vanskelig, *"så derfor er det godt å kunne slappe av fra det i timene, fordi jeg har fritak"*. Videre forteller han at tilbakemelding fra lærere er til hjelp, når dette forekommer, fordi da vet han hva han må jobbe med for å bli enda bedre. Rasmus sier at spesifikke mål gir han motivasjon. *"Jeg er mest motivert til skolearbeid når jeg er på skolen."* På fritiden driver Rasmus med langrenn. Jeg spurte Rasmus om han opplevde mestring når han gikk på langrenn, og han svarte ja. Deretter spurte jeg om denne mestringsfølelsen kunne sammenlignes med hvordan han føler det på skolen, og han svarte *"ja, i gym"*. Videre sa han at:

Det er ikke alltid like greit, sånn som i turn for eksempel, da har man jo armer og bein i alle retninger. Det er jo ikke sånn at alle er bygd for å drive med de samme tingene, men det kjempegøy når jeg får til ting.

Rasmus benytter seg av PC på tentamen og bruker Lingdys. I tillegg har Rasmus fått mulighet til å ta prøvene sine muntlig. Han opplever å ha mulighet til bedre karakterer gjennom denne tilpassingen. Lærerne har også gitt han lov til å slippe høytlesning i norsk og engelsk, og slik unngår han å grue seg til timene. Han forteller at han får tilbakemeldinger i de to fagene han strever mest med, norsk og engelsk, og at det er til god hjelp.

4.3.1 Sammendrag Rasmus

Rasmus trives godt på skolen, og sier han har mange gode venner. Han liker spesielt godt fagene gym, valgfag og naturfag. Han sier at han ikke gruer seg til noe på skolen og at han har en fin skolehverdag, men at han kunne godt tenke seg mer gym. Han opplever seg selv som en skoleelev som gjør det han skal og at han følger med. Han foretrekker tavleundervisning og gruppearbeid. Rasmus ble lettet da han fikk en dysleksidiagnose på ungdomsskolen. Han forteller at han har gode lærerrelasjoner og at han har gjort avtaler med lærere i to fag om å få slippe høytlesning. Han jobber mest med skolearbeid på skolen, og får god hjelp hjemme dersom han trenger det. Rasmus foretrekker gym og praktiske fag, og er mest motivert i disse fagene. Det er også i disse fagene han opplever mest mestring fordi han får til. Rasmus benytter PC på tentamen, og har Lingdys. Han får muntlige prøver i skriftlige fag, og opplever konstruktive tilbakemeldinger i de fagene han har spesiell tilrettelegging i.

4.4 Lotta

Lotta går på 9. trinn på Bullebyn ungdomsskole. Lotta er ei sjenert og stille jente, som trives godt på skolen fordi hun har mange venner der. Hun beskriver skolehverdagen som dyslektiker slik: *"Det går helt grei. Det som er, er at ting bare går litt tregere."* Lotta sier hun liker å skrive tekster, men kun på norsk. *"Det er stor forskjell på norsk og engelsk"* sier hun.

Lotta trives godt på skolen fordi der kan hun være med vennene sine og ha det gøy med dem. Hun forteller at hun kan si det hun vil på skolen, og at hun blir sett og hørt. Lotta forteller at en god skoledag begynner med gym, deretter norsk, samfunnsfag og naturfag på labben. Lotta liker norsk skriftlig, og historiefaget spesielt godt. Hun hater engelsk fordi det er vanskelig med rettskrivingen. Lotta liker faste rutiner, og vil gjerne være forberedt til timene og skoledagen. Slik vet hun hva som skal skje og når det skal skje. Lotta gruer seg til fremlegg, fordi hun fort blir nervøs og er redd for å si ord feil.

"Det er lettere å snakke med voksne enn folk på min alder om dysleksi. Jeg føler at de tenker at jeg er en annerledes person fordi jeg sliter med skole, og ikke kan det de kan." Lotta forteller meg at hun ikke snakker mye med medelever om dysleksien sin, og at hun ikke vil bruke PC på skolen, *"fordi det syns så godt"*.

Lotta sier konsekvent at det går fint med lesing og skriving, men at det bare går litt sagte. Når jeg spør henne om hva hun vil studere videre etter ungdomsskolen, svarer hun at hun gjerne vil studere musikk, dans og drama, men at hun er redd for all engelsken de har der. Hun mener at for mye engelsk, vil gjøre det vanskelig for henne å fullføre skoleløpet. Videre forteller Lotta at hun blir lett distrauert i timene, og at hun er veldig sjenert. Hun er best konsentrert i timen når det er rolig summing, men ikke bråkete. Lotta sier hun lærer mest av å benytte seg av å notere med penn og papir.

Lotta opplever at hun har god relasjon med kontaktlæreren sin, og føler at hun har tro på henne. Lotta har gode venner på skolen, noe som gjør at hun gleder seg til skoledagene, men hun snakker ikke med dem om dysleksi. Hun forteller meg om hjemmesituasjonen sin og sier *”jeg får ikke så mye hjelp hjemme, fordi foreldrene mine jobber så mye. Jeg klarer meg greit uten, men prøver å få gjort alle leksene på skolen.”*

Lotta forteller at hun lager spesifikke mål for seg selv. Hun jobber for en bestemt karakter til hver prøve hun har, og sier: *”jeg jobber hardt for å komme nærmest mulig”*. Av og til når hun disse målene. Hun forteller om den gangen hun hadde satt seg et mål, og når prøven var rettet, hadde hun fått en karakter høyere enn det hun hadde satset på. Da opplevde hun mestring.

En gang så hadde jeg et mål om en karakter til en prøve, også jobba jeg veldig mye for å klare det. Men når jeg fikk tilbake prøven min, så hadde jeg fått en bedre karakter enn det som var målet mitt. Det syns jeg var ganske gøy, fordi jeg forventa det ikke i det hele tatt. Og det er veldig gøy å få til bra.

Lotta sier hun er mest motivert på skolen når hun liker temaet de lærer om. Videre forteller hun at lesing også er lettere og går forttere, når hun leser om noe hun syns er spesielt interessant. Hun liker best å jobbe i grupper, fordi det er sosialt og fordi hun føler hun får til bedre da. Lotta forteller: *”Jeg liker gruppearbeid veldig godt, fordi da blir det mer riktig.”*

Lotta benytter seg ikke av hjelpemidler, annet enn PC på tentamen. Hun lærer best gjennom å ta notater for hånd. Lotta benyttet seg heller ikke av hjelpemidler på barneskolen, og er derfor ikke vant til å bruke noe annet enn nettopp penn og papir. Lotta har fått tilbud om muntlig opplesing av prøver, men takket nei fordi hun liker best å sitte å skrive alene. Lotta forteller at de har utviklingssamtaler to ganger i året, hvor hun snakker med lærerne om mål og karakterer. Ellers får hun ikke så mange tilbakemeldinger etter prøver, annet enn når hun spør selv.

4.4.1 Sammendrag Lotta

Lotta trives godt på skolen fordi hun har gode venner. Lotta vil gjerne starte skoledagene med gym, norsk, samfunnsfag og naturfag. Lotta hater engelsk. Hun forteller at hun vil ha rutiner å forholde seg til, og vil helst være forberedt. Hun liker ikke fremlegg fordi hun blir nervøs og er redd for å si feil. Hun opplever at det er vanskelig å snakke med medelever om dysleksi, fordi hun er redd for å bli sett på som annerledes. Hun har god kontakt med kontaktlæreren sin, og opplever at hun har tro på henne. Hun får god hjelp på skolen, men veldig lite hjemme. Lotta forteller at hun lager mål for seg selv, og gjør så godt hun kan for å komme nærmest mulig disse målene. Hun føler mestring når hun når målene sine. Lotta benytter seg ikke av hjelpemidler, og har heller aldri gjort det. Hun sier hun lærer best av å skrive med penn og papir.

4.5 Jonatan

Jonatan går på 9. trinn på Bullebyn ungdomsskole. Han er en stille gutt med stor interesse for det engelske språket. Han ser mye på TV, hører mye på musikk og har utviklet en god forståelse for språket gjennom dette. Jonatan opplever dysleksi som *"irriterende og kjedelig"*. Han forteller at det er irriterende å skrive feil, og pusse ut, og så skrive enda en feil. Han sier også at lesing er kjedelig fordi han leser ordene feil.

Jonatan trives på skolen fordi han mener det er et godt miljø der. Han liker spesielt godt samfunnsfag, historie og engelsk. Jonatan beskriver sin perfekte skoledag som *"fri fri fri,"* men dersom han måtte velge fag, ville han gjerne hatt en time samfunnsfag, en time norsk, og en time engelsk.

Jonatan opplever seg selv som en som sitter helt stille i klasserommet. *"Jeg sier ikke et eneste ord. Jeg orker ikke å bråke, fordi jeg vet hvor irriterende det er."* Han forteller at han ikke klarer å konsentrere seg dersom det er bråk i klasserommet, likevel sier han at han ikke opplever at han blir lett distrauert, og at han får med seg det viktigste av det læreren sier. Videre forteller han at han får til det han vil på skolen, og at han jobber nok med skolearbeid. Jonatan sier at det han er best på i skolen, er fremlegg. Da kan han snakke og fortelle slik han vil. Jonatan forteller meg at han synes dysleksien er irriterende og kjedelig, men han sier også at han ikke føler det har holdt han tilbake i skolesammenheng.

Jonatan beskriver sine relasjoner med lærerne som *”helt greie”*, og det er ingen lærer han føler han har bedre kontakt med enn andre. Han forteller at han kan snakke med lærerne når noe er faglig vanskelig. Jonatan er glad for at han har gode venner på skolen, og synes *”det er gøy å henge med dem”*. Hjemme får han god hjelp av sin far med skolearbeidet. Han sier: *”pappa har dysleksi, så han kan det.”*

Jonatan er mest motivert til skolearbeid når han er hjemme, og når han jobber alene i stillhet. Han sier at han gjerne kan samarbeide når det er prosjekter, men velger helst å løse oppgaver alene. Jonatan sier at han tar dagene som de kommer, og at han ikke har noe behov for å være forberedt til hver enkelt dag. *”Jeg møter opp, og gjør det jeg skal når jeg skal.”* Han gruer seg ikke til å dra på skolen, men når jeg spør om han føler mestring på skolen, svarer han *”nei, ikke særlig mye”*. Videre forteller Jonatan meg at han ikke har spesifikke mål for karakterer og prøver, *”jeg bare tar det som det kommer også går det som det går”*.

Jonatan benyttet seg av hjelpemidler på barneskolen, men når han begynte på ungdomsskolen sluttet han med dette. Han foretrekker å skrive for hånd, og mener han lærer best da. Han forteller at han når som helst kan benytte seg av hjelpemidler, men han opplever det som tungvint å måtte *”styre med en PC og programvarer hele tiden”*. Jonatan sier han får tilbakemeldinger fra lærerne, og at det hjelper litt av og til. Han opplever at han får nok hjelp på skolen.

4.5.1 Sammendrag Jonatan

Jonatan trives på skolen på grunn av godt miljø og gode venner. Han liker engelsk veldig godt, men han ville foretrukket å ha fri. Hans favorittfag er samfunnsfag, norsk og engelsk. Jonatan opplever seg selv som stille i klasserommet. Han mister konsentrasjon når det er bråkete i timene, men forteller at han ikke blir lett distraheret. Når jeg spør om relasjoner sier Jonatan at han ikke har noen spesielt sterke bånd med lærerne, men at han får den hjelpen han trenger. Han liker best å jobbe med skolearbeid hjemme, og får god hjelp der. Han er mest motivert når han jobber alene, og i stillhet. Jonatan tar dagene som de kommer, og det samme gjelder prøver. Han opplever dysleksien som irriterende og kjedelig, men opplever ikke at det holder han tilbake på noen måte. Jonatan brukte hjelpemidler på barneskolen, men sluttet med det på ungdomsskolen. Han sier det går fint uten, og at det er slitsomt å måtte ha med seg en PC hver dag. Han sier han får tilbakemeldinger når han trenger det, og at disse av og til er til hjelp.

5. ANALYSE

”Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Å kategorisere data ved å knytte begreper til utsnitt av data, og reflektere over meningsinnholdet er vanlig innenfor kvalitativ forskning. Når det gjelder intervjudata må vi ta stilling til om vi skal inkludere spørsmål og svar, eller bare svarene. Man må også merke seg sitater som man mener fremhever særlig gode poenger (Thagaard, 2009).

Når man skal analysere et intervju, er det viktig å gå systematisk frem. Det første man bør gjøre er å systematisere den informasjonen intervjuet har avdekket. Dette vil gi en god oversikt over i hvilken grad materialet kan belyse problemstillingen. Dette vil være med på å avgjøre hvor pålitelig og gyldig forskningsarbeidet er. Under selve analysearbeidet er det viktig å knytte sammenheng mellom teori, problemstilling og funn. Først og fremst skal spørsmålene i forbindelse med problemstillingen besvares (Everett & Furuseth, 2012).

Denne analysen har en narrativ struktur. En narrativ struktur på en analyse er med på å skape en naturlig fortellermåte. Man kan rekonstruere den opprinnelige historien som ble fortalt av informanten, slik at man som forsker kan presentere funnene som en historie til sitt publikum. I en narrativ analyse vil funnene bli kommentert, og sitater vil bli benyttet for å kunne gjøre rapporten lettere å følge, mer personlig, og mer troverdig (Kvale & Brinkmann, 2015). I forrige kapittel ble informantene presentert gjennom fremstilling av funn. Disse funnene er videre utgangspunktet for den narrative analysen, i arbeidet mot å finne svar på min problemstilling: Hvordan opplever ungdomsskoleelever med dysleksi skolehverdagen?

5.1 Drøfting av funn

Nedenfor drøfter jeg innkomne funn opp mot teori. Funnene drøftes og presenteres med følgende underoverskrifter: selvoppfatning, trivsel og betydningen av vennskap, lærer-elev-relasjon, hjemme-relasjoner, læringsmiljø og tilrettelegging, faglige preferanser, og motivasjon og mestring. Etter drøftingen følger en oppsummering.

5.1.1 Selvoppfatning

Alle mine informanter strever med spesifikke lese- og skrivevansker, og har en dysleksidiagnose. Aga (1990) sier at spesifikke lese- og skrivevansker skyldes en svikt i den fonologiske avkodingsstrategien og/eller i den ortografiske avkodingsstrategien. Ordprosesseringsmodellen til Høien og Lundberg (2012) viser hvordan dysleksien er en svikt i prosessen mot ordgjenkjenning, som igjen vil påvirke leseferdighetene til eleven. Elvemo (2006) sier at en stotrende, lav lesehastighet fører til svak leseforståelse, og derfor preges av mye gjetting. Elever som leser på denne måten har en betydelig større mengde skrivefeil enn medelevene sine, da lydene blir vanskelig å skille.

Emil beskriver sin dysleksi som *"mye feilskrivning"*, og at mange ord er vanskelige å lese. Han forteller at han ikke alltid orker å lese riktig, og at han derfor ofte gjetter eller hopper over ord for å korte ned på teksten. Det er nettopp slik Høien og Lundberg (2012) beskriver lesesvake elevers lesestrategier. Når jeg spør Emil om han får med seg det han leser når han gjetter og hopper over ord, svarer han at han får med seg det viktigste. Emil opplever altså at han får med seg innholdet i tekster, men hans strategi er å hoppe over ord og gjette seg frem til forståelse. Jeg kan ikke unngå å tenke på at hans forståelse av teksten kanskje blir en annen enn hvordan teksten er ment å bli forstått, eller at han kun får med seg deler av innholdet. På denne måten kan hans lesestrategi være med på å senke hans læringsnivå, slik Elvemo (2006) beskriver.

Ronja forteller at hennes dysleksi oppleves som *"tåkete"*, og at hun ikke ser bokstavene ordentlig. Hun forteller at bokstavene bytter plass og skaper forvirring, og jo mer hun forsøker å tyde et ord, desto mer tåkete blir det. Når bokstavene oppfører seg på denne måten, kan dette kan være det Høien og Lundberg (2012) viser oss i ordprosesseringsmodellen. I tillegg fremhever Lyster og Frost (2012) at bokstaver med lik form lett kan forveksles. Noen bokstavlyder er også veldig like. Vanskene med å skille bokstaver og lyder på denne måten viser seg både i lese- og skrivesammenheng. Elvemo (2006) sier at noen elever med dysleksi ofte snur på rekkefølgen av bokstavene i ord. Dette kalles reversaler og sekvensforvekslinger. Det er grunn til å tro at det er dette Ronja strever med.

I likhet med Ronja, forteller også Rasmus at lesing tar lang tid fordi han ofte leser feil bokstaver. Han opplever også at enkelte bokstaver er vanskelige å skrive, fordi han ikke klarer å skille mellom dem. Rasmus forteller at han opplever at de samme vanskene inntreffer når det kommer til lesing, bare at det da dreier seg om andre bokstaver. Rasmus forteller også at dersom han skal skrive og lytte samtidig, må han konsentrere seg om en av delene for å få gjort noe av det. Slik Ronja og Rasmus opplever sin dysleksi er i tråd med hvordan Lyster og Frost (2012) og Elvemo (2006) beskriver sentrale kjennetegn ved dysleksi.

Lotta opplever dysleksi som at *"det går helt greit"*, men at lesing og skriving går tregt. Hun forklarer aldri konkret hva hun strever med, men hun presiserer at alt skolearbeidet hun gjør tar lang tid fordi det er strevsomt å lese. Hun sier: *"Når jeg skal gjøre lekser og sånn, tar det ganske lang tid, fordi jeg leser så tregt."* Lotta forteller også at hun er redd for å lese eller si ord feil, og at hun av den grunn ikke liker høytlesning i klassen. Disse vanskene kan relateres til ordprosesseringsmodellen til Høien og Lundberg (2012) fordi hennes avkodingsprosess går sakte, og hun trenger god tid for å kjenne igjen ord.

Jonatan opplever at lesing er kjedelig fordi han leser ordene feil. Han forteller også at det er irriterende å skrive feil gang på gang. Dette viser at Jonatan har vanskeligheter med å automatisere ordbilder, samtidig som det er vanskelig å dekode lyder i ord, slik Høien og Lundberg (2012) beskriver. Jonatan forteller at han lytter til læreren når læreren snakker, men at han er avhengig av at det er rolig i klasserommet for å kunne få med seg det som blir sagt. Goldsten et al. (2007) sier at elever med dysleksi ofte har konsentrasjonsvansker, og dette er et faktum for Jonatan. Han opplever å kjede seg og irritere seg, og at han blir lett distraheret av uro i klasserommet.

For å prøve å forstå informantenes vansker med dysleksi, benyttes her Gjessing (1977) sine seks undergrupper av dysleksi til kategorisere informantene: auditiv, visuell, audiovisuell, emosjonell, pedagogisk, og diverse. Dette gjøres for å finne ut hva de strever mest med, og ut fra dette finne ut hvordan de eventuelt vil lære best. Dette kan være til hjelp for en lærer som vil tilrettelegge best mulig for sine elever. Ut fra hvordan Emil beskriver sin dysleksi, er det grunn til å tro at han som strever visuelt samtidig som at han har vansker med dekodning, har en audiovisuell dysleksi. Ronja forteller om bokstaver som bytter plass, og at hun ser tekst som tåke. Det er derfor grunn til å tro at hun strever med visuell dysleksi.

Rasmus opplever også vansker med å skille bokstaver fra hverandre både når han leser og skriver, og han vil i likhet med Ronja også streve med visuell dysleksi. Ut fra hvordan Lotta beskriver sine vansker syns jeg det er vanskelig å plassere henne i en undergruppe, men det er grunn til å tro at det verken er emosjonell eller pedagogisk dysleksi. Jonatan viser tegn til auditiv dysleksi, da han opplever skriving som den største vansken. Han viser også tegn til visuell dysleksi, da han sier at han også leser ord feil.

Dersom lærerne er kjent med hvilken undergruppe deres dyslektiske elever tilhører, kan de tilrettelegge undervisningen slik at eleven kan benytte den læringskanalen de er sterke i (Gjessing, 1977).

5.1.2 Trivsel og betydningen av vennskap

Alle informantene i dette forskningsarbeidet forteller at de trives på skolen, men hvorfor?

Det første alle informantene nevnte som en faktor for trivsel, var venner. En god relasjon handler om det å være menneske, det å kommunisere, og å samhandle med andre. Selve relasjonen er den innstillingen og den oppfatninger du har av et annet menneske (Nordahl, 2010). Lund (2004) påpeker at et grunnleggende behov hos et menneske er opplevelsen av å bli sett, noe som skaper en følelse av tilhørighet og trygghet. Gode vennskap er en berikelse, og gir støtte emosjonelt, instrumentelt, informativt, vurderingsmessig, og materielt. Til sammen kalles dette sosial støtte. Sosial støtte blir ofte sett på som en motstandskraft mot dårlig fysisk og psykisk helse (Seeman, 1996). En slik sosial støtte ser ut til å være avgjørende for disse ungdommene. Informantene forteller at det er godt å ha venner på skolen, og at det er de som er grunnen til at de trives. Ronja sier at: *"alle er positive, snille og tar vare på hverandre."* Det å komme på skolen og kunne snakke med vennene sine, og ha det gøy med dem, er noe alle informantene uttrykker at de setter stor pris på. Lotta sier at hun kan si det hun vil på skolen, og opplever derfor at hun blir sett og hørt. Dette mener Lund (2004) at er et grunnleggende behov hos et menneske. Dette er derfor med på å bidra til Lottas opplevelse av tilhørighet og trygghet.

Jonatan presiserer at det er et godt miljø på skolen, og han forteller at dette er på grunn av gode vennskap. Sosialt fellesskap er vesentlig for opplevelsen av oss selv. Det å delta i et sosialt fellesskap med jevnaldrende blir viktig. Fravær av trygghet og nærhet til medelever kan føre til ensomhet, isolasjon, utestengelse, og ulike former for mobbing (Nordahl, 2010).

Ingen av informantene nevner mobbing i forbindelse med skolen. Jonatan fortalte at han ikke har spesielt gode relasjoner med lærerne, og at han heller ikke føler spesielt mye mestring på skolen. Til tross for dette sier han at han trives godt på skolen nettopp fordi han har gode venner. Seeman (1996) mener at godt vennskap er en berikelse som gir sosial støtte, og at dette fungerer som en motstandskraft mot dårlig fysisk og psykisk helse. Dette får meg til å lure på hvordan Jonatan ville opplevd skolehverdagen dersom han ikke hadde gode venner, og dermed mangel på denne sosiale støtten.

5.1.3 Lærer-elev-relasjon

Berg (2005) påpeker at en lærer må kunne se eleven som et helt menneske, ikke bare som skoleelev. En lærer må være ydmyk og nysgjerrig i forhold til eleven. De må vise empati og vise en oppriktig interesse for elevens verden. Tre av fem informanter opplever gode relasjoner med en eller flere lærere, men de ønsker mer konkret veiledning. Nordahl (2010) sier at elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og at elever som opplever dette ofte trives bedre i skolen. Det at flere av ungdommene har gode relasjoner med lærerne kan tyde på at de opplever å bli respektert. Hattie (2009) sier at lærer-elev-relasjonen er en av de viktigste faktorene for elevens skoleprestasjoner. Den samme relasjonen er helt avgjørende for i hvilken grad eleven trives og mester i skolen. Emil forteller at han kan snakke med kontaktlæreren sin om ting som er vanskelig, og hva han trenger faglig. Han opplever at hun tilrettelegger godt, og viser at hun har tro på han. Emil forteller at hans kontaktlærer selv har dysleksi, og opplever derfor at det er lettere å åpne seg for henne. Det kan se ut til at han føler en trygghet i at læreren hans også har dysleksi. Han opplever at han blir forstått, og læreren blir et støttende stillas¹³. Videre kan Emil fortelle at han har gode relasjoner til lærerne han har i norsk og engelsk. Dette begrunner han med at det blir tilrettelagt gjennom gruppearbeid og gode forberedelser til prøver. Det viker som om Emil opplever sterkere tilknytninger til lærerne som viser interesse for hans situasjon ved å tilpasse og tilrettelegge i større grad. Det ser ut til at lærerne ser Emil og hans behov, slik Berg (2005) påpeker viktigheten av. Det er grunn til å tro at Emil vil oppleve mestring i engelsk og norsk, ut ifra hvordan Hattie (2009) beskriver lærer-elev-relasjonen som en faktor for elevens skoleprestasjoner.

¹³ En undervisningsform som forutsetter balanse mellom støtte og utfordring kalles stillasbygging. Det er viktig at støtten ikke er større enn nødvendig, og at den trekkes tilbake når eleven er i stand til å arbeide selvstendig. Læreren blir i denne sammenheng elevens støttende stillas (Befring & Tangen, 2012).

Ronja sier at hun kan snakke med lærere om nesten alt, fordi de vet at hun har dysleksi. Det kan se ut til at Ronja setter pris på å slippe å sette ord på det hun strever med til enhver tid. Hun opplever at det er godt at lærerne vet at hun har dysleksi, men likevel føler hun ikke at lærerne har nok tro på henne, og at de flere ganger viser mangel på forståelse for hennes situasjon. Dette begrunner hun med at de presser henne til høytlesning i klassen, når hun sier hun ikke vil. I følge Nordahl (2010) er ikke dette undervisning som fører til trygghet og gode relasjoner. I en slik situasjon opplever ikke Ronja empati eller en oppriktig interesse fra lærerens side. På grunnlag av dette kan Ronjas relasjon til lærerne bli svekket, og dette kan over tid gjøre noe med hennes selvverd, dersom relasjonene ikke bedres. I tillegg vil dette kunne påvirke Ronjas mulighet til å lære og å mestre, slik Hattie (2009) beskriver.

Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at elever med høy selvverd klarer å godta sine svakheter, men håper og tror at de skal og kan forbedre seg. De respekterer seg selv, og klarer å finne frem til sine sterke sider. Dette kan bli vanskelig for Ronja dersom hun stadig opplever at læreren ikke har tro på henne. Rasmus forteller at han kan snakke med lærerne om både skole og private ting. Han opplever å bli forstått av læreren sin, og at læreren viser interesse for hans interesser. Rasmus sier at han føler mye mestring når han bedriver hobbyen sin, langrenn. For meg virker det som om mestringsfølelsen Rasmus opplever gjennom langrenn, har skap en generell selvtillit. Jeg opplever at Rasmus tar med seg dette inn i skolesituasjoner, læringsarbeid, og når han skal skape relasjoner. Han forteller at skolearbeidet er noe som må gjennomføres, uansett om det er kjedelig eller vanskelig. *"Det må jo bare gjøres, så det spiller ingen rolle om jeg synes det er vanskelig eller kjedelig, fordi alle må jo gjennom det uansett. Så da gjør jeg bare mitt beste."* Rasmus viser tegn til at han har høy selvverd, slik Skaalvik og Skaalvik (2005) beskriver det.

Jonatan har helt grei kontakt med lærerne, men ingen skiller seg ut. Han opplever at han kan snakke med lærerne når noe er faglig vanskelig. Tidligere har vi sett at Jonatan sjelden opplever mestring på skolen, og at han sitter stille i klasserommet uten å lage en eneste lyd. Bandura (1986) sier at elever med lave forventninger til mestring trekker seg unna læringssituasjonen, og opplever den som truende. Jonatan sier at han kan snakke med lærerne om ting som er faglig vanskelig, men han trekker seg likevel unna læringssituasjoner hvor han ikke opplever mestring. Dersom Jonatan har mistet troen på egen mestring kan dette føre til at han trekker seg tilbake og blir lite selvhevdende, slik Burden (2005) poengterer.

Dette kan føre til at Jonatan opplever at han ikke har noe å hente. En konsekvens av dette kan være at han slutter å be om hjelp fra læreren, og dette kan igjen svekke lærer-elev-relasjonen, samt Jonatans læringsutbytte (Wormnes & Manger, 2005). Skaalvik og Valas (2001) sier at elever med lav selvverd føler en generell utrygghet i skolehverdagen. De gjør seg usynlige og ber sjelden om hjelp. Ut fra dette kan det tyde på at Jonatan har lav selvverd i skolesammenheng.

5.1.4 Hjemme-relasjoner

Fire av de fem informantene beskriver gode hjemme-relasjoner, hvor de blant annet får god hjelp til skolearbeidet. Tre av de fem informantene forteller at de har foreldre som også har dysleksi, og at dette gjør at de føler seg forstått og trygge hjemme.

Rasmus sine foreldre har ikke dysleksi, men han forteller at: *”på barneskolen fikk de hjelp til å forstå hvordan de kunne hjelpe meg.”* Videre forteller Rasmus: *”når det blir lange tekster og sånt bytter vi på å lese.”* Aga (1990) sier at slik parlesing viser seg å være motiverende for dyslektikere. Dette viser at foreldrene til Rasmus har satt seg inn i hva dysleksi er, og hvordan de kan bidra til å maksimere hans læringsutbytte. De viser forståelse for hans vansker, og han opplever at de støtter han og har tro på han. Dette kan være med på å motivere Rasmus ytterligere for skolearbeidet.

Rasmus opplever at han får god støtte hjemmefra, i motsetning til Lotta som ikke får mye hjelp hjemme fordi foreldrene jobber veldig mye. Hun snakker ikke mye om hjemmesituasjonen sin, men forteller at hun passer på å gjøre så mye skolearbeid som mulig på skolen. Hun forteller meg at hun er skeptisk til videregående skolevalg grunnet mye engelskundervisning på studieretningen hun vil søke seg inn på. Jeg lurte på om Lotta ville hatt mer tro på seg selv, dersom hun hadde opplevd mer støtte hjemmefra. Lund (2004) beskriver opplevelsen av å bli sett som en grunnleggende behov for trivsel og motivasjon. Det å bli sett hjemme vil derfor være en opprettholdende faktor¹⁴ for Lottas motivasjon og arbeidsinnsats i forbindelse med skolearbeidet.

¹⁴ ”En opprettholdende faktor er et avgrenset forhold i et sosialt system som har en sammenheng med at atferd og handlinger hos ett eller flere individer gjentas over tid” (Nordahl, 2010, s. 122).

Kanskje ville hun ikke vært like skeptisk til å velge en videregående utdanning med mye engelskundervisning, dersom hun hadde opplevd en slik støtte? Skaalvik og Skaalvik (2005) sier derimot at andres syn på deg som person og dine ferdigheter, ikke nødvendigvis er synonymt med reell selvoppfatning. Jeg kan derfor ikke påstå at Lottas selvoppfatning ville vært annerledes dersom foreldrene hadde vist mer interesse for skolehverdagen hennes.

Jonatan forteller meg også at han er mest motivert for skolearbeid hjemme, hvor han får hjelp av sin far, som også har dysleksi. Bandura (1986) sier at elever med lave forventninger til mestring trekker seg unna læringssituasjonen, og opplever den som truende. Kanskje dette er noe av grunnen til at Jonatan foretrekker å gjøre skolearbeidet sitt hjemme? Jeg støtter meg til Nordahl (2010) som beskriver hva som kjennetegner gode relasjoner mellom lærer og elev, og hvordan dette påvirker læringssituasjon, når jeg tolker funnene fra Jonatan. Han gir uttrykk for at han opplever en trygghet og støtte hjemme som han ikke opplever på skolen. Han trives i en rolig læringssituasjon hvor han ikke blir forstyrret, hvor han kan slappe av, og føle at han blir forstått. Han opplever da mer mestring og dermed også motivasjon. Dersom Jonatan hadde opplevd samme støtte og trygghet på skolen, som han gjør hjemme, ville han da vært mer motivert for skolearbeid også på skolen?

Kunnskapsdepartementet (2011) poengterer viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid. Dette vil bidra til en positiv holdning til skole, undervisning og motivasjon for læring. Foreldres holdninger på disse områdene påvirker ungdommenes læring. Fire av mine fem informanter beskriver foreldre som har interesse for deres skolegang, og det ligger derfor godt til rette for et godt samarbeid dersom lærerne innbyr til dette.

5.1.5 Læringsmiljø og tilrettelegging

Nordahl (2010) skriver om skolens to mestringsarenaer: den faglige og den sosiale. For å kunne mestre det faglige og det sosiale kreves det kompetanse. Kompetanse er en stabil kapasitet eller beredskap, mens mestring er mer situasjonsavhengig. Elever som opplever mestring på begge mestringsarenaene vil i stor grad oppleve trygghet i skolesituasjonen. Dette gir grunnlag for god selvoppfatning og en positiv identitetsutvikling, og et tilrettelagt læringsmiljø vil kunne føre til nettopp dette.

Det er grunn til å tro at alle mine informanter opplever mestring på den sosiale arenaen, men ikke alle opplever at de strekker til på den faglige. Ut fra mine funn kan jeg se at flere av informantene ikke opplever trygghet på den faglige arenaen. De uttrykker at de ikke vil lese høyt, eller være midtpunkt i klasserommet. Dette begrunner de med at de er redde for å bli ledd av, dersom de skulle komme til å si feil ord i forbindelse med lesing. Slike bekymringer kan over tid føre til alvorlige plager. Goldsten et al. (2007) viser at elever med lese- og skrivevansker ofte opplever hyppig bekymring, anspenhet, fysiske symptomer og konsentrasjonsvansker.

Tønnessen, Bru og Heiervang (2008) viser også at ungdommer med lesevansker har en forhøyet risiko for å utvikle følelsesproblemer. Ronja forteller om hvordan hun opplever høytlesning i klasserommet: *”Jeg får vondt og nekter for det. De ber meg bare fortsette og det blir bare ubehagelig.”*

Et godt læringsmiljø er i et sosiokulturelt perspektiv preget av gode mellommenneskelige relasjoner. Disse er nødvendige for å kunne skape et godt klassemiljø (Goldstein, 1999). Flere av mine informanter uttrykker at de er utrygge i klasserommet, og at de ikke stoler på at medelever ikke skal le av dem. De tør derfor ikke å utlevere seg.

Elvemo (2003) poengterer at elever med dysleksi profitterer på en direkte undervisning, og han anbefaler derfor undervisning i små grupper. Emil forteller at han opplever tilpasset undervisning i norsk og engelsk, gjennom å få undervisning i nettopp små grupper. Dette opplever han som god undervisning. Berg og Nes (2010) støtter det Elvemo poengterer, når de sier at læring ikke bare er en individuell prosess, men også noe som skjer i fellesskap og mellom deltakerne i fellesskapet. Det ser ut til at Emil opplever et slik læringsfellesskap i gruppeundervisningen. Emil får også hjelp til å øve på prøver i forkant, og har fritak fra fremmedspråk. Befring og Tangen (2012) beskriver fritak fra sidemål eller fremmedspråk som tilpasset opplæring, og en rettighet for elever med dysleksi. Hjelpemidler som PC og LingDys er også en rettighet dersom PPT mener at eleven har rett til spesialtilpasning og hjelpemidler (Befring & Tangen, 2012). Emil benytter seg av både PC og LingDys. Dette opplever han som hjelpsomt da skrivingen går raskere. Dette viser at bruken av hjelpemidler trolig øker hans læringsutbytte.

Emil forteller at han får tilbakemeldinger i norsk og engelsk, hvor han jevnlig tar leseprøver. Etter leseprøvene får han beskjed om i hvilken grad han har hatt fremgang siden forrige prøve. Det er i denne situasjonen Hattie og Timperley (2007) sier det er nødvendig med fremovermeldinger. Dersom Emil får slike fremovermeldinger, vil han kunne forstå hva han mestrer og hva som skal til for videre læring. Det er i de fagene han blir tatt ut av ordinær undervisning, han opplever tilpasset opplæring. Det er også i disse fagene Emil samarbeider med lærerne om målsetting. Med andre ord er Emil delaktig i målsettingen i disse to fagene, slik Berg og Nes (2010) mener elevene skal være. Ut fra det Emil forteller er det grunn til å tro at evalueringskulturen er til stede i de timene der spesialpedagogene driver tilrettelagt undervisning. Det er litt vanskeligere å oppdage denne evalueringskulturen i klasseromundervisningen, ut fra hva som blir fortalt.

Ronja benytter seg av PC hjemme, men på skolen foretrekker hun å skrive for hånd fordi hun sier hun lærer best da. Hun opplever sjelden direkte tilbakemeldinger på hvordan hun kan forbedre seg faglig, og hun forteller at hun gjerne vil hatt tilbakemeldinger i alle fag. Videre forteller Ronja at dersom hun ønsker tilbakemeldinger, må hun be om det selv. Nordahl (2010) poengter derimot at det er læreren som har ansvaret for at veiledning finner sted. Det er læreren som skal være den aktive, og som skal ta kontakt med eleven. Ronja opplever at den tilbakemeldingen hun får er lite konkret. Hun sier at hun bare får beskjed om å skrive mer, men ikke hvordan innholdet kan endres. Dette er ikke optimalt da hensikten med å gi tilbakemeldinger er å støtte og å korrigere elevenes læringsprosesser, sier Nordahl (2010). Elvemo (2003) påpeker at dyslektikere profiterer på å lære noen få teknikker og fremgangsmåter med tanke på læringsstrategier. Nordahl (2010) omtaler dette som lærerens ansvar som veileder. Dette opplever ikke Ronja, og hun forteller at hun også setter sine egne karaktermål, fordi målsetting i samarbeid med lærer kun skjer på utviklingssamtalene to ganger i året. Bandura (1907) mener at målsetting påvirker mestringsfølelsen og selvtilliten til elever. Wormnes og Manger (2005) sier at det er lærerens rolle å hjelpe elevene med å sette realistiske og utfordrerne mål. Det kan se ut til at læreren til Ronja ikke oppfyller denne rollen. Ronja handler intensjonalt når hun setter sine egne mål. Hun ønsker å oppnå gode karakterer. Dette viser at hun har evnen til å være det Bandura (1997) kaller agent i eget liv.

Rasmus opplever tilpassede opplæring ved at han får gjennomføre prøver muntlig. Dette er i samsvar med opplæringsloven (1998 § 1-3), som omtaler retten til tilpasset opplæring. Befring og Tangen (2012) sier at eksempler på dette kan være bruk av hjelpemidler, tilrettelagte prøver og tilrettelagte lekser.

Når Rasmus skriver på tentamen benytter han seg av PC. I likhet med Emil benytter han også LingDys både på skolen og hjemme. Dette opplever han som hjelpsomt da LingDys gjør det lettere å skrive mer på kortere tid. I tillegg har han fått fritak fra høytlesning i klasserommet, i norsk og engelsk. Et slikt fritak er også hva Befring og Tangen (2012) kaller tilpasning. Rasmus forteller at tilpassingen gjør at han slipper å grue seg til timene. En slik muntlig avtale bidrar til at Rasmus føler større trygghet i klasseromsundervisningen. Her opplever Rasmus empati og forståelse fra læreren sin, slik Berg (2005) sier er vesentlig for relasjonsbygging og læring. Ytre motivasjon gjennom trygghet og gode relasjoner i klasserommet gir rom for at elevene kan vise sine sterke sider istedenfor å grue seg, sier Nordahl (2010). Rasmus sier at det å få tilbakemeldinger på læringsarbeidet er til hjelp. Han opplever å få dette i norsk og engelsk, som er de fagene han strever mest med.

I likhet med Emil får også Rasmus tilbakemeldinger de fagene han har spesialtilpasning. Han nevner ikke noe om eventuelle tilbakemeldinger i andre fag. Dette kan tyde på mangel på tilbakemeldinger i den ordinære klasseromsundervisningen.

Lotta forteller at hun ikke benytter seg av hjelpemidler, verken på skole eller hjemme. Lotta har takket nei til muntlige opplesninger ved prøver, men hun benytter seg av PC på tentamen. Hun forteller at hun må be om å få tilbakemeldinger etter prøver, slik Ronja også fortalte. I likhet med Ronja, jobber også Lotta intensjonelt. Hun forteller at hun setter sine egne karaktermål, men at også hun samarbeider med lærer om målsetting kun på utviklingssamtalene to ganger i året.

Det ser ut til at Lotta har et stående tilbud om hjelpemidler på skolen og ytterligere tilpasning, men at hun selv ikke ønsker dette. Når jeg spør om hun benytter seg av PC i klasserommet, inkludert LingDys, svarer hun at hun ikke vil det, ”fordi det syns så godt.” Dette indikerer at Lotta prøver å skjule konsekvensene av dysleksi, for medelevene sine. Skaalvik og Skaalvik (2005) poengterer at en elev kan ha et ønske om hvordan de vil være, hva de skal mestre, og hvordan de vil oppfattes av andre. Jeg lurer på om Lotta danner seg et idealselvbylde, når hun takker nei til tilpasninger hun har rett på som dyslektiker. Idealselvbylde blir en visjon som eleven prøver å strekke seg mot. Dersom avstanden mellom det Lotta virkelig oppnår, og hva hun ønsker å oppnå blir for stor, kan dette oppleves som mislykkethet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Jonatan forteller at han benyttet seg av ulike hjelpemidler på barneskolen, men at han sluttet med dette når han begynte på ungdomsskolen. Han sier at han lærer best av å skrive for hånd, og at han opplever PC og programvarer som tungvint. Jonatan opplever å få tilbakemeldinger fra lærerne, men at det hjelper bare av og til. Denne tilpasningen opplever han som *"nok hjelp"* på skolen. Jonatan forteller meg at han ikke har noen spesielle målsettinger, og at han bare tar ting som det kommer. Han samarbeider ikke med lærerne om læringsmål for en videre progresjon på skolen. Ut ifra hva Jonatan fortalte så det først ut til at han ikke var interessert i skolearbeidet. Senere forstod jeg at dette ikke var tilfellet, men at det ser ut til at han mangler oppfølging fra lærerne sine. Funnene viser at Jonatan ikke opplever gode relasjoner til lærere sine, han opplever ikke at de har tro på han, han får ikke tilbakemelding og veiledning som bidrar til mer forståelse for fagstoff, og han benytter seg ikke av hjelpemidlene han har rett på.

Dette er en gutt som trenger lærere som er mer engasjerte i hans livsverden, og viser større forståelse for hans situasjon, noe Berg (2005) poengterer viktigheten av. Jeg sitter igjen med et stort spørsmål. Hvordan ville Jonatan hatt det dersom han fikk den oppfølgingen han har behov for, og i tillegg benyttet seg av hjelpemidlene som har krav på?

Opplæringsloven (1998, § 1-3) omtaler retten til tilpasset opplæring, og at dette gjelder alle skolens elever. Befring og Tangen (2012) sier at denne tilpasningen kan være bruk av hjelpemidler, tilrettelagte prøver og, tilrettelagte lekser. Alle mine informanter har fått tilbud om bruk av hjelpemidler. Alle benytter seg av PC på tentamen. En av informantene velger å benytte seg av hjelpemidler kun hjemme, mens to velger å benytte seg av hjelpemidler både på skolen og hjemme. Med andre ord er det kun tre av de fem informantene som velger å benytte seg av hjelpemidler.

Som tidligere nevnt har alle mine informanter fått tilbud om bruk av hjelpemidler, men når det gjelder tilbudet om tilpasset opplæring, og veiledning av elevene i deres proksimale sone, ser ut til å være dårligere stilt. Opplæringsloven (1998, § 5-1) beskriver elevens rett til spesialundervisning. To av mine informanter har spesialundervisning, og får tilpasning slik loven tilsier i engelsk og norsk. I de andre fagene derimot opplever ikke informantene tilpasning. Gjennom mine intervjuer kom det frem at de tre elevene som ikke har spesialtilpasning, opplever generell mangel på tilbakemeldinger og veiledning. Ut fra hva informantene forteller, ser det ut til at ungdommene må ha spesialpedagogiske tiltak for å få den oppfølgingen de har rett på og behov for.

Engen (2010) mener at tilpasset opplæring sikrer muligheten for sjanselikhhet og muligheten til å realisere sitt eget potensial med tanke på læring og utvikling. Informantene opplever ikke en slik sjanselikhhet. Bachman og Haug (2006) sier at en bred forståelse av tilpasset opplæring kjennetegnes ved at tilpasset opplæring gjennomsyrrer hele opplæringen i skolen, og ikke bare er rettet mot enkeltelever. Det ser ut til at kulturen for tilpasset opplæring ved denne skolen ikke tilsvarer det Bachman og Haug (2006) beskriver.

5.1.6 Faglige preferanser

På spørsmålene om hva slags fag informantene foretrekker i skolen svarte tre av fem at de foretrekker naturfag på labben, der de bedriver forskningsarbeid og eksperimenter. Fire av fem informanter sa at de ville startet skoledagen med gym dersom de fikk bestemme selv, og at de gjerne vil ha mer gym i skolehverdagen.

Fire av fem informanter forteller at de foretrekker praktisk tilnærming, og at de gjerne vil ha mer av det. Emil og Rasmus forteller at de setter pris på sine valgfag, da disse valgfagene tillater dem å være i fysisk aktivitet og bruke kroppen. Lothe og Vaaler (2016) sier at elever med dysleksi lærer best gjennom multisensorisk undervisning, fordi elevene da benytter flere sanser underveis i læringsarbeidet. Ut fra dette er det grunn til å tro at mine informanter foretrekker praktisk tilnærming, fordi de da opplever at de får til bedre og lærer mer. Når de da i tillegg forteller meg at de gjerne vil ha mer gym, underbygger de min tolkning. I intervjuene forteller informantene at de har det bra på skolen, og at de stort sett er fornøyde med skoletilværelsen. Likevel viser det seg at samtlige informanter etterspør mer variert og multisensorisk undervisning.

Alle informantene ønsket seg korte skoledager, som ikke avsluttes med tunge fag. Dette viser at det har noe å si hvilken struktur skoledagen har. Faget ungdommene anså som ”tungt” varierte i liten grad, da fire av fem sa de hatet engelsk. Lothe og Vaaler (2016) sier at engelskinnlæring kan være spesielt vanskelig for dyslektikere fordi engelsk ikke er et lydrett språk og inneholder mange lydkombinasjoner. Norsk var også et fag alle anså som ”tungvint”, fordi dette faget inneholder mye lesing og skriving.

Når en elev strever i et fag er det spesielt viktig å fokusere på elevens sterkeste sider. Dunn og Griggs (2004) forteller hvordan Dunn og Dunns læringsstilmodell definerer læringsstiler. Læringsstiler defineres som hvordan vi konsentrerer oss, tar inn, bearbeider, og husker nytt stoff.

Elever med dysleksi kan ha god nytte av å benytte den læringskanalen de er sterkest i, når de skal lære nytt og vanskelig stoff. Dersom lærerne er kjent med hvilken undergruppe deres dyslektiske elever tilhører, kan de tilrettelegge undervisningen slik at eleven kan benytte den læringskanalen de er sterkes i, sier Gjessing (1977). Ettersom fire av fem informanter strever med engelsk, setter jeg spørsmålstegn ved om de har en slik tilstrekkelig tilrettelegging med tanke på undervisningsmetode. Når Ronja snakker om sin trivsel på skolen, forteller hun at: *”det er jo noen kjedelige fag da, som man ikke vil ha, det er vel egentlig engelsk da, som jeg synes ødelegger litt gleden.”*

Funnene viser at informantene liker å være i aktivitet og at de lærer best gjennom å være taktile. Tre av fem informanter sier at de liker å være på labben for å gjøre eksperimenter, og fire av fem ville startet dagen med gym. Alle informantene oppgir at de liker å være på skolen fordi de har venner der. Alt dette forteller meg at disse ungdommene liker å være sosiale og å lære i samspill med andre.

Vygotsky mente at elever lærer best på denne måten, sier Imsen (2014). De to informantene som forteller meg om valgfag, har begge valgt et fysisk valgfag. Dette vil si at ungdommene gjerne vil bruke seg selv, ta og føle, og å lære gjennom å gjøre, slik John Dewey også mener at man lærer best (Aasen, 2008). Dersom engelskundervisningen også inneholdt praktiske undervisningsmetoder, ville kanskje læringsutbyttet vært større for elever som strever med spesifikke lese- og skrivevansker.

5.1.7 Motivasjon og mestring

Det er sammenheng mellom målsetting, mestring og selvtillit. Troen på egen evne til å mestre er det grunnleggende i selveffektivitet. Elevenes mestringserfaringer og en opplevelse av at læreren har tro på dem, vil påvirke elevens selvstyrke og opplevelse av kontroll. Andre elevers mestring vil også kunne påvirke elevenes selvstyrke. De oppdager at medelever på sammen nivå løser en problemstilling, og de innser at de da burde klare det samme selv (Bandura, 1997). Emil og Rasmus sier at de lager læringsmål sammen med lærerne i de to fagene de har spesialpedagogiske tiltak, mens Ronja og Lotta sier at de setter seg egne læringsmål som er knyttet til karakterer de vil oppnå. Bandura (1997) bruker begrepet self-efficacy når han beskriver elever som har evne til å kontrollere og påvirke de situasjonene de befinner seg i. Ronja og Lotta viser at de har mestringsforventninger knytte til læringsoppgavene sine.

De setter egne mål, de organiserer læringsarbeidet, og gjennomfører disse ut fra målene de har satt. Begge jentene sier de blir motiverte av karakterer, altså en ytre belønning. Dette er i tråd med hvordan Imsen (2014) forklarer det behavioristiske synet på motivasjon. Den siste informanten, Jonatan, forteller at han ikke setter seg mål, og han sier blant annet at: ”*jeg tar det som det kommer, også går det som det går.*” De fire informantene som jobber delvis målrettet forteller at de opplever en type mestring. De to som har spesialpedagogiske tiltak uttrykker opplevelse av mestring i større grad i de to fagene de får spesiell oppfølging, mens de to som lager egne mål opplever mestring når karakterene de streber etter nås. Informanten som forteller at han ikke har mål, forteller også at han aldri har følt på noen spesiell mestringsfølelse på skolen. Dette viser at det er sammenheng mellom målsetting og mestring hos disse ungdommene.

Til å begynne med i en læringsprosess vil det være uheldig å mislykkes gjentatte ganger, da dette fører til at man mister troen på seg selv. Dette vil føre til at man får lave mestringsforventninger. Informantene forteller hvor vanskelig det er å lese og skrive, og derfor blir det vanskelig for dem å tilegne seg kunnskap gjennom skriftlige tekster. De opplever at de mislykkes. Læreren til disse informantene må finne frem til deres indre motivasjon, hjelpe dem til å mestre, og på denne måten gi elevene troen på seg selv tilbake. Elever som når sine mål føler mestring, og dette kan igjen føre til bedre selvoppfatning (Damsgaard & Eftedal, 2014). Wormnes og Manger (2005) sier at elever med lav måloppnåelse over tid opplever at de ikke lykkes. Informanten som forteller at han tar ting som det kommer, også går det som det går, viser tegn til negativ selvoppfatning. Han jobber uten mål, og da er det grunn til å tro at han heller ikke oppdager egen mestring. Uten mestringsforventninger svikter motivasjonen, og man mister både interesse og utholdenhet, slik Skaalvik og Skaalvik (2011) sier. Innsatsen på skolen blir da slik Jonatan beskriver det, da han sier at han møter opp, gjør det han skal, snakker lite, og bråker aldri.

Wormnes og Manger (2005) poengterer at elevens motivasjon påvirkes av hvordan eleven tenker med tanke på fremtid i forhold til hva eleven forventer å få til, og hva de tror de kan komme til å klare. Elever som føler at de ikke har noe å hente, ser en fremtid med hindringer og vanskeligheter, og dette påvirker selvbilde og vil ikke motivere til videre arbeid. Dette kan vi se hos Jonatan, men også hos Lotta. Lotta strever spesielt med engelsk, men til tross for dette får hun undervisning på klassenivå uten tilpasning og kortsiktige mål.

Elever som på grunn av mangel på tilpasning, har for ambisiøse og nesten uoppnåelige mål reduserer sjansen for å nå målene sine. Elevene blir usikre, og dette skaper lav selvtillit (Wormnes & Manger, 2005). Lotta har et ønske om å studere musikk, dans og drama på videregående. Hun forteller at hun tviler på om hun vil klare det, da det er mye engelskundervisning på denne studieretningen. Hun er derfor usikker på om hun tør å søke. Dette tyder på at vanskelighetene hun opplever med engelsk har påvirker selvbildet hennes negativt. Hun har lav mestringsforventning til faget, og dette skaper usikkerhet med tanke på fremtidig valg av studieretning. Dette betyr at Lotta kan komme til å velge bort noe hun har lyst til, på grunn av redselen for å mislykkes.

Wormnes og Manger (2005) poengterer at mennesker som blir drevet av indre motivasjon presterer bedre enn mennesker som drives av ytre motivasjon. Moralen i dette er at man ikke skal ha fokus på å motivere mennesker, men heller legge til rette for at de skal kunne motivere seg selv. De fire informantene som forteller at de jobber målrettet, er alle drevet av ytre motivasjon i form av oppnåelse av karakterer eller positive tilbakemeldinger fra læreren. For å kunne hjelpe elever med å motivere seg selv mener Wormnes og Manger (2005) at man kan legge opp til spesifikke delmål, fremfor langtidsmål, da delmål er lettere å oppnå. De mener at spesifikke delmål virker selvmotiverende, og at belønningen som opprettholder motivasjon kommer hver gang elevene opplever å lykkes. Informantene forteller at de setter mål i samarbeid med læreren, kun på utviklingssamtalene de har to ganger i året. Det er grunn til å tro at disse målene ikke er spesifikke delmål, men langtidsmål som kan virke fjerne for informantene. Dette er ikke konkret nok mener Hopfenbeck (2014), som poengterer viktigheten av selvregulering i forbindelse med læring og motivasjon. Selvregulering krever målrettet arbeid, hvor elever lærer å benytte ulike læringsstrategier, for å bli mer selvstendige i eget læringsarbeid. Ingen av informantene fyller kravene for selvregulering. Likevel er det grunn til å tro at noen av dem kunne blitt det, dersom de hadde fått tilstrekkelig veiledning og jobbet mer målrettet. Dersom elevene hadde vært selvregulerte kunne dette påvirket selvtilliten deres, og de ville dermed hatt mer tro på seg selv.

Fire av de fem informantene forteller at de foretrekker praktisk arbeid, og gjerne vil ha mer fysisk aktivitet på skolen. De forteller at de opplever glede i gymtimene, og at de er interesserte og engasjerte under forsøk på labben. Det er nettopp slik Wormnes og Manger (2005) beskriver den indre motivasjonen, som de også kaller egenmotivasjon.

Det er tydelig at egenmotivasjonen har rot i egenskaper ved selve aktiviteten informantene bedriver. To av informantene har valgt et praktisk og fysisk valgfag, og begrunner dette med at det er gøy, og at de får brukt kroppen sin. Et annet praktisk arbeid tre av informantene forteller at de liker, er fremlegg. Når de skal ha fremlegg, kan de forberede seg og lære seg alt utenat. Aga (1990) sier at repetert lesing, og å lese samme tekst flere ganger er en viktig metode i arbeidet med automatisering. Gjennom forberedelser til fremlegg får elevene øvd på både fagstoff og repetisjon av tekst. Gjennom fremlegg, forteller informantene at de slipper å tenke på å lese feil eller si feil ord, noe flere av dem vegrer seg for. Damsgaard og Eftedal (2014) påpeker at elevmedvirkning er en viktig del av læringsprosessen. I arbeidet mot et fremlegg er elevene aktive i egen læringsprosess. De benytter personlige egenskaper og velger arbeidsmåter de er komfortable med. Dette vil kunne føre til mer trygghet og større tro på seg selv.

Mange lesesvake elever har et negativt selvbilde allerede i tidlig alder. De mangler troen på egen evne til å lære og ta til seg kunnskap. De mister drivkraften og egenforventninger svekkes (Elvemo, 2003). Frustrasjonen kommer ofte av at man føler seg dum fordi man ikke forstår, eller at man føler at andre anser en som dum (Aga, 1990). Gjennom intervjuene kommer det tydelig frem at fire av ungdommene opplevde en visse frustrasjon knyttet til dysleksi. Jeg spurte Ronja om hun følte at dysleksien holder henne tilbake, og hun svarte at hun tror det ville vært lettere å ikke ha dysleksi. Informantene forteller meg at dysleksi oppleves som tungvint, irriterende, tidkrevende, og at det spiser opp fritiden. Lotta er den informanten som fortalte at dysleksi er helt greit, men underveis i intervjuet får jeg en annen oppfatning. Hun forteller at hun bruker lenger tid enn medelevene sine på lesing og skriving. Hun vil ikke bruke hjelpemidler fordi det syns så godt for de andre, og hun vil ikke ha fremlegg eller snakke foran klassen fordi hun er redd for å si eller lese feil. Dette viser meg at Lotta er mer frustrert over konsekvensene av dysleksi enn hva hun først gir uttrykk for. Lotta gir aldri uttrykk for at det er dysleksi som er grunnen til at hun gruer seg til ting på skolen. Derfor lurer jeg på om hun kanskje ikke ser at dysleksien kan være grunnen til at enkelte ting er strevsomt?

Jonatan er også en av informantene jeg legger spesielt merke til. På spørsmålet om dysleksi holder han tilbake, svarer han nei. Gjennom intervjuet kommer det frem at han gjerne trekker seg unna lærings situasjoner hvor han ikke forstår, og at han ikke bryr seg om hvordan prøver går. Han forteller også at han ikke opplever mestring på skolen, og at han helst vil jobbe med skolearbeidet hjemme. Ut fra dette forstår jeg det som at dysleksi faktisk holder Jonatan tilbake, selv om han selv sier at han ikke opplever det slik. Berg og Nes (2010) sier at når motivasjonen forsvinner, kan lærevansker også utvikles i andre fag. Jonatan viser tegn til at han har mistet motivasjonen for skolearbeid. Dersom dette er tilfellet, kan det være at hans læringsvansker blir påvirket av mangel på motivasjon, og at dette fører til at han strever mer enn hva han ville gjort dersom han var motivert. Det virker ikke som om han reflekterer over sin egen situasjon, og ta derfor ikke selv initiativ til å be om hjelp. Voksne i nære relasjoner må være de som ser Jonatan, og hans behov. Hva skjer med Jonatan dersom skolehverdagen fortsetter på denne måten? Hva med den indre drivkraften og indre motivasjon? Fravær av slik motivasjon kan i verste fall føre til resignasjon og tidlig dropout.

Elvemo (2003) poengterer at elever med dysleksi kan miste motet, gi opp, bli passive og frustrerte dersom de opplever liten eller ingen mestring. Kolouh (2013) viser i sin rapport at mangel på pedagogisk støtte, og mangler på praktisk tilnærming er to av de vanligste grunnene til at ungdommer dropper ut av skolen.

5.2 Oppsummering av drøfting

I vedlegg 5 vises en oppsummerende tabell. Denne benyttes som utgangspunkt for en kort oppsummering av funnene. Denne oppsummeringen skal tydeliggjøre det som kommer frem i selve analysen.

Fire av informantene forteller at de opplever dysleksi som tungvint, irriterende og kjedelig, og en av dem forteller at det ville vært lettere dersom hun ikke hadde hatt dysleksi. Fire av de fem informantene uttrykker dermed frustrasjon knyttet til sin dysleksi. Funnene viser at flere av informantene er redd for å bli ansett som dumme, og er flau over konsekvensene ved dysleksien.

Alle de fem informantene opplever trivsel på grunn av gode vennskap på skolen. De sier at det er et godt skolemiljø og at det er gøy å ha noen å ”henge med.”

Fire av informantene sier at de ønsker mer gym på skolen. De liker å være i aktivitet, og å bruke kroppen sin. De synes det er gøy, og alle fire ville gjerne startet skoledagen med gym. Tre av informantene foretrekker undervisning på labben, i naturfag. De sier at det er sosialt og at de derfor klarer å holde oppmerksomheten mot læringsarbeidet. Fire av informantene vil gjerne ha mer praktisk tilnærming på skolen, da dette er sosialt og gøy. De sier at de opplever å få til mer når de jobber praktisk. To av informantene forteller at de har valgt fysiske valgfag, også fordi det er gøy å bruke kroppen til noe.

Fire av informantene nevner gruppearbeid som en god læringsarena. Her kan de jobbe sammen med medelever og være sosiale. De uttrykker også at ting blir mer riktig når de jobber i grupper.

Fire av informantene hater engelsk. De forklarer dette med at det er vanskelig å lese, og enda vanskeligere å skrive.

Tre av informantene har foresatte som selv har dysleksi. Dette opplever de som god støtte og en trygghet. De sier at de blir forstått hjemme. En av informantene er mest motivert for skolearbeid hjemme, mens fire gjerne vil gjøre mest mulig på skolen.

Tre av informantene kan forteller at de opplever en god relasjon til en eller flere av lærerne, men noen av dem opplever likevel at læreren ikke har tro på dem. Når det gjelder tilbakemelding og veiledning fra lærere, svarer tre informanter at de ønsker mer av dette. To av informantene opplever å måtte be om tilbakemeldinger for å kunne få det. De to elevene som får spesialtilpasset undervisning, opplever noe tilbakemelding i norsk og engelsk. En informant opplever ingen tilbakemeldinger, og ber heller ikke om det.

To av informantene får spesialtilpasning, og forklarer denne tilpasningen med at de jobber i liten gruppe utenfor klasserommet. De kan øve på prøver i forkant, har fritak fra fremmedspråk, og slipper høytlesning i klasserommet. De samme to informantene, setter konkrete delmål, sammen med lærerne, i de fagene de har spesialtilpasning. To andre informanter har satt seg konkrete karaktermål selv, som de jobber for å oppnå. Motivasjonen er mulighet for fritt skolevalg senere i studieløpet. Tilbakemelding og målsetting i samarbeid med lærere, gjøres i følge informantene bare to ganger i året på utviklingssamtalene.

Tre informanter opplever å bli lett distraherert og kan lett miste fokus underveis i klasseromsundervisning. Dette begrunner de med at de slutter å følge med når de ikke forstår.

En av informantene bruker hjelpemidler, i form av PC kun hjemme. De to informantene som får spesialtilpasning benytter seg av hjelpemidler både hjemme og på skolen. De benytter PC og programmet LingDys. To informanter benytter seg ikke av hjelpemidler i det hele tatt.

5.2.1 Mine refleksjoner

Analysearbeidet viser at fire av informantene er mest motivert for skolearbeid på skolen, til tross for at de opplever få og lite konkrete tilbakemeldinger. De jobber trolig etter for langsiktige mål eller etter mål basert på ytre motivasjon. I tillegg etterlyser de praktisk tilnærming til skolefagene. Hva er det som gjør at de er mest motiverte for skolearbeidet på skolen, når læringsforholdene er slik? Tre av disse fire informantene forteller meg at de har foreldre som hjelper dem mye hjemme, men de er likevel mest motivert på skolen.

Jeg opplever at de ønsker å gjøre mest mulig skolearbeid på skolen, fordi de gjerne vil bruke fritiden sin til noe annet.

Funnene viser at informantene har en opplevelse av mangel på spesifikke delmål for læringsarbeidet, og at de savner formativ vurdering. Dersom lærerne mener de tilpasser undervisningen, oppretter delmål sammen med elevene sine, og praktiserer formativ vurdering, har ikke mine informanten den samme opplevelsen. Er læreren konkret nok når de omtaler delmålene, slik at elevene oppfatter dem? Har lærer og elev felles begrepsforståelse når det gjelder utforming av mål? Hvilken form har vurdering gir læreren, og er elevene kjent med vurderingskriterier?

Underveis i analysearbeidet reflekterte jeg over følgende: Etter å ha jobbet med analysearbeidet mitt var det noe som slo meg. Jeg hørte hva informantene sa i intervjuene, men jeg måtte analysere det i flere dager før jeg virkelig forstod hva de faktisk sa. Det fikk meg til å tenke på de utviklingssamtalene. Her setter de seg ned sammen med læreren sin og snakker om hvordan det går på skolen både faglig og sosialt. Mest trolig vil elevene gi de samme svarene til læreren, som de ga til meg under intervjuene. Jeg lurer på om lærerne da faktisk forstår hva elevene sier, eller om de kun hører.

Kjenner de elevene sine godt nok til at to utviklingssamtaler i året er nok for å forstå elevene, ikke bare som elever, men som hele mennesker, slik Berg (2005) poengterer viktigheten av? For meg virket det som om Jonatan var en elev som hadde gitt opp, og som ikke brydde seg om hvordan det gikk på skolen. Han gjorde ”nok” lekser, fikk ”nok” hjelp, tok alt som det kom, og var stille i klasserommet. Mitt førstetrykk var at han hadde gitt opp, men etterhvert som jeg begynte å analysere svarene han ga meg innså jeg at han absolutt ikke er en lat elev som har gitt opp. Han får ikke den hjelpen han har behov for. Dette får meg til å lure på om læreren virkelig ser Jonatan, og hans behov? Kreves det virkelig flere dager med analysearbeid, for å faktisk forstå en elev?

Intervjuene med Lotta og Jonatan fikk meg til å lure på om de som får dysleksidiagnosen, får nok informasjon om hva det faktisk vil si. Får de vite hvordan dette vil kunne oppleves, og hva de kan forvente? Elvemo (2006) beskriver dysleksi som en spesifikk lærevanske av nevrologisk opprinnelse. Med andre ord har det ingenting med intelligens eller kognitive ferdigheter å gjøre. Vet elevene dette? Kanskje vi prater for lite om det, og at vi har en jobb å gjøre for å informere dyslektikere om hva som faktisk er konsekvensene. Kanskje er det også et poeng å informere alle skoleelever om hva dysleksi er, slik at det blir mer åpenhet rundt temaet.

Lund (2004) påpeker at et grunnleggende behov hos et menneske er opplevelsen av å bli sett, noe som skaper en følelse av tilhørighet og trygghet. Et samspill mellom to eller flere mennesker blir påvirket av hvilken oppfatning den andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg (Nordahl, 2010). Åpenhet vil kunne være med på å styrke relasjoner mellom medelever, og gjennom dette også skape en større følelse av tilhørighet og trygghet. Man skal ikke trenge å være flau over å ha dysleksi, og man skal ikke føle seg dum. Mest av alt skal man ikke bli holdt tilbake og miste muligheten for læring, fordi man har dysleksi.

6. AVSLUTNING

Problemstillingen for denne masteroppgaven er følgende: Hvordan opplever ungdomsskoleelever med dysleksi skolehverdagen? I arbeidet med å finne svar på om problemstillingen er besvart, vurderes det i hvilken grad forskningsarbeidets formål er nådd. Deretter følger en oppsummering av oppgaven, og det reflekteres over oppgavens valg av teori og metode. Videre presenteres en oppsummering av funn. Til slutt har jeg gjort meg noen tanker om hvordan jeg eventuelt ville kunnet jobbe videre med dette forskningsarbeidet.

6.1 Formålet med oppgaven

Formålet med masteroppgaven var å få innsikt i elevens livsverden, og på denne måten hente informasjon direkte fra ekspertene, om hvordan skolehverdagen oppleves for unge dyslektikere. Denne oppgaven vil kunne hjelpe oss med å forså hvordan man kan tilpasse best mulig etter elevenes behov.

Gjennom dette forskningsarbeidet har jeg gitt elever med dysleksi en tydelig stemme. Min masteroppgave har gitt dem mulighet til å fortelle om sine erfaringer tilknyttet skolehverdagen som dyslektikere. De forteller om hva de trives med på skolen, og hva de ikke trives med. De gir også uttrykk for hva de savner, og hva de gjerne vil ha mer av.

6.2 Oppsummering av oppgaven

Jeg startet med å redegjøre for oppgavens tema, problemstilling, formål og aktualitet. Teorikapitlet inneholder forskningsbasert teori om lese- og skrivevansker generelt, og spesifikke lese- og skrivevansker, omtalt som dysleksi, spesielt. Typiske kjennetegn og konsekvenser ved dysleksi, og pedagogiske tiltak belyses også. Begrepene relasjoner og motivasjon, er sentrale i teorien, og senere i analysekapitlet. Jeg har vist til lovbestemt rett til tilpasset opplæring og hvordan dette sammen med gode relasjoner virker inn på mestring, motivasjon og selvoppfatning.

Jeg har benyttet en kvalitativ metode for å besvare problemstillingen, og derfor har jeg gjort rede for hva som kjennetegner denne forskningsmetoden. Videre redegjøres det før hvordan intervjuguiden ble formet, hvordan intervjuene ble gjennomført, og i hvilken grad denne prosessen var valid og reliabel. Når jeg legger frem funnene presenteres informantene hver for seg, med en kort beskrivelse av ungdommene og hvordan de opplever sin dysleksi i skolehverdagen. Funnene blir analysert i en narrativ struktur, og ut fra analysen trekkes konklusjoner som vurderes opp mot problemstillingen.

6.3 Valg av teori og metode

Mitt opprinnelige teorivalg ble bestemt på bakgrunn av problemstillingen for dette forskningsarbeidet, og var utgangspunktet for intervjuguiden som ble formulert. Etter å ha gjennomført intervjuene oppdaget jeg funn, som ikke kunne drøftes opp mot den opprinnelige teorien. Dette resulterte i innhenting av ny teori. Dette måtte gjøres dersom disse funnene skulle kunne drøftes, noe jeg anså som nødvendig. Det er viktig å være klar over at den teorien jeg har gjort rede for i dette forskningsarbeidet, bare er en liten del av all forskning som er gjort innenfor området dysleksi, læringsvansker, og gode læringsmiljøer. Det er derfor grunn til å tro at et videre teorigrunnlag ville gjort det mulig å drøfte funnene i andre perspektiver.

Problemstillingen bestemte ikke bare teorivalget, men også valg av forskningsmetoden for oppgaven. Metoden bestemmer i hvilken grad informanten har frihet til å svare åpent. Ettersom at jeg ønsket utfyllende svar valgte jeg det kvalitative forskningsintervju som metode. Dette viste seg å være hensiktsmessig. Mine informanter er kun et lite utvalg, som i denne oppgaven representerer dyslektikerne. Svarene deres gjelder derfor kun for dem selv, men når flere av informantene sier de samme tingene, er det grunn til å tro at en større andel av dyslektiskere også opplever det samme som disse ungdommene beskriver.

6.4 Oppsummering av funn

Analysearbeidet resulterte i følgende funn. Informantene oppga at det å ha venner betyr mye for deres trivsel på skolen. Det ser ut til at det å ha venner er avgjørende for om de vil dra på skolen. Informantene beskrev greie relasjoner til lærerne sine, og det ser ut til at de føler en sterkere tilknytning til signifikante andre¹⁵ som har gode kjennskaper til dysleksidiagnosen og hva den innebærer. Gruppearbeid, fysiske og praktiske læringsformer, viser seg å være noe alle ungdommene opplever som givende. De foretrekker det, og vil gjerne ha mer av det. Funnene viser at ungdommene er mest motiverte for skolearbeid på skolen. Informantene sier de er motiverte for læringsarbeid når de opplever mestring, men når læringen blir vanskelig blir de lett distraherete. Informantene sier også at de er frustrerte over konsekvensene ved dysleksien. Fagene som viser seg å være vanskeligst er fremmedspråk, særlig engelsk. Dette begrunner de med at faget er vanskelig, og oppleves derfor som kjedelig. Funnene viser også at tilpassing med tanke på læringsarbeidet, i første rekke forekommer i de fagene hvor elevene har spesialundervisning. Elevene har ikke oppfattet noen form for tilpassing i de øvrige fagene, og de opplever ikke å jobbe mot konkrete delmål. Noen sier de lager egne mål de kan jobbe mot, men også disse savner tilbakemeldinger og veiledning fra læreren. Informantene er redde for å bli ansett som dumme, og er til tider flau over dysleksien sin.

Disse funnene er med på å besvare problemstillingen, da de gir et innblikk i hvordan ungdommene opplever skolehverdagen som dyslektikere. Ut fra hva informantene fortalte, fikk jeg tilstrekkelig informasjon til å kunne besvare problemstillingen. Likevel er det grunn til å tro at et oppfølgingsintervju med informantene i etterkant av analysen, ville ført til mer utfyllende svar. Dette ville kunne gi ytterligere funn, samtidig som det hadde kvalitetssirklet de opprinnelige funnene.

¹⁵ En person som har en god relasjon til, og som betyr noe for et individ, kalles signifikante andre (Imsen, 2005).

6.5 Veien videre

Dersom jeg skulle tatt dette forskningsarbeidet videre, ville jeg startet med å gjennomføre et oppfølgingsintervju med analysen som utgangspunkt. På den måten ville jeg kunne kvalitetssikre de opprinnelige funnene, og eventuelt oppdage nye funn. Det ville også vært spennende å kunne intervju lærerne til disse ungdommene. På denne måten ville jeg kunne finne ut hvordan lærerne opplever deres undervisning, veiledning og tilrettelegging. Med disse intervjuene som et nytt utgangspunkt, kunne jeg gjort en ny analyse hvor jeg sammenligner elevene og lærernes opplevelser og erfaringer. På den måten kunne jeg kommet frem til eventuelle misforhold mellom ungdommenes og lærernes opplevelser. En slik undersøkelse ville kunnet finne svar på ”mine refleksjoner”, slik jeg har gjort rede for dem, i analysekapitlet.

6.6 Avsluttende konklusjon

Problemstilling for denne masteroppgaven er følgende: Hvordan opplever ungdomsskoleelever med dysleksi skolehverdagen?

Ungdomsskoleelever med dysleksi opplever at vennskap betyr mye for hvordan de trives på skolen. De opplever skriftspråket som tidskrevende og frustrerende. Det er vanskelig å tilegne seg et nytt fremmedspråk, og mange opplever det å lese høyt for andre som ubehagelig. Flere av ungdommene uttrykker at de ikke vil bli sett med hjelpemidler, og de bærer preg av at de er flaue over konsekvensene dysleksi medfører. Ungdommene er redde for å bli oppfattet eller ansett som dumme, da de opplever at dysleksien kan holde dem tilbake. Fysiske plager i forbindelse med å grue seg til skoletimer, kan også inntreffe. Støtte og forståelse hos signifikante andre betyr mye for unge dyslektikere, da dette gjør dem tryggere og mer selvsikre.

I undervisning som legges frem teoretisk, opplever ungdommene at det er vanskelig å konsentrere seg over tid, og flere har behov for å røre på seg eller la tanke sveve fritt. De unge dyslektikerne foretrekker undervisning som krever fysisk aktivitet og praktisk arbeid, da de opplever fokus, mestring og indre motivasjon i stor grad, gjennom slik undervisning.

De synes skolehverdagen består av for mye teori, og for lite praksis. Den perfekte skoledagen beskriver de som kort og variert. I fag hvor ungdommene har spesialundervisning oppleves en viss grad av systematisk målsetting og veiledning. I de ordinære undervisningstimene, opplever de lite tilpassing og lite eller ingen veiledning. Ungdommene uttrykker at de savner faglige tilbakemeldinger fra lærerne.

LITTERATURLISTE

Aasen, J. (2008). *Dewey: John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

Aga, E. (1990). *Lese- og skrivevansker: forebygging og spesialpedagogiske tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

Andersen, C. (2015). *Samling 1: En gryende tilnærming til aktuelle vitenskapsteoretiske perspektiver og metodologi* [PowerPoint Lysbilder]. Lokalisert på Høgskolen i Hedmark, Campus Hamar, Fronter sine hjemmesider: [https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/287805180\\$684184190\\$/Innhold+_prcent_28skjult_prcent_29/Fagstoff/St_prcent_F8ttteark+og+ressurser/Samling+1/Vitenskapsteoretiske+paradigmer+og+metodologi+intro.pdf](https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/287805180$684184190$/Innhold+_prcent_28skjult_prcent_29/Fagstoff/St_prcent_F8ttteark+og+ressurser/Samling+1/Vitenskapsteoretiske+paradigmer+og+metodologi+intro.pdf)

Andersen, C. (2015). *Samling 3: Kritisk forskning* [PowerPoint Lysbilder]. Lokalisert på Høgskolen i Hedmark, Campus Hamar, Fronter sine hjemmesider: [https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/287805180\\$684184190\\$/Innhold+_prcent_28skjult_prcent_29/Fagstoff/St_prcent_F8ttteark+og+ressurser/Samling+3/Kritisk+forskning.pdf](https://fronter.com/hihm/links/files.phtml/287805180$684184190$/Innhold+_prcent_28skjult_prcent_29/Fagstoff/St_prcent_F8ttteark+og+ressurser/Samling+3/Kritisk+forskning.pdf)

Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., Wood, F. B. (2005). Severity og emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of abnormal child psychology* 33, 205-217.

Bachman, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning og tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. London: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bele, I. V. (Red.). (2008). *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Berg, N (2005). *Elev og menneske*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Berg, G. D. og Nes, K (Red.). (2010). *Tilpasset opplæring som støtte til læring*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2012). *Spesialpedagogikk (5. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept: Seeking a dyslexic identity*. London: Whurr Publishers.

Dahle, A, E. (2011). *Coexisting problem behaviour in severe dyslexia*. (Doktorgradsavhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Damsgaard, H.L. og Eftedal, C. I. (2014). *... men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm.

Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Redoussin, B. A., Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities* 39, 507-514.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.

Dunn, R. & Griggs, S. (Red.). (2004). *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.

Elvemo, J. (2003). *Lese- og skrivevansker: Teori, diagnose og metoder (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Elvemo, J. (2006). *Håp for alle! Grunnleggende innføring i lese- og skrivevansker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Engen, T. O. (2010). *Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse*. I: Berg, G. D. & Nes, K. (Red.). *Tilpasset opplæring - støtte til læring* (s. 51-76). Oslo: Opplandske Bokforlag.

Everett, E. L. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gjessing, H. J. (1977). *Lese- og skrivevansker. Dyslexi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Goldstein, L. S. (1999). The Relational Zone: The rule of caring relationships in the construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36, 647-673.

Goldston, D. B., Walsh, A., Arnold, E. M., Reboussin, B., Daniel, S. S., Erkanli, A., Nutter, D., Hickman, E., Palmes, G., Snider, E. & Wood, F. B. (2007). Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid-to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 46, 25-32.

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Abingdon: Routledge.

Hattie, J & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review Of Educational Research* 2007 77: 81. DOI: 10.3102/003465430298487 <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81>

Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hopfenbeck, T.N (2014) *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kolouh, L. (2013). *10 orsaker till avhopp. 379 unga berättar om avhopp från gymnasiet*. Stockholm: Skrifter från Temagruppen Unga i arbetslivet, Ungdomsstyrelsen 2013:2. Hentet fra <http://www.temaunga.se/sites/default/files/tioorsaker.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter: ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22, 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (midl. utg.)*.

Lokalisert på

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 30, 2003-2004.). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap: Empiri- og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie over barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrende og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. Trondheim: NTNU.

Landmark, E. & Finne, T. (2007). IKT – Et tiltak for dem med språk-, lese- og skrivevansker. *Skolepsykologi nr. 5, 2007*.

Lothe, V. W. & Vaaler, V. (2016). *Om tilpasset opplæring i engelsk for elever med dysleksi*. Dysleksi Norge.

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der*. Oslo: Fagbokforlaget.

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.). (2012). *Spesialpedagogikk (5.utg.)*. Oslo: Cappelen Akademisk.

NESH (Red.). (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ormrod, J. E. (2004). *Human learning*. (4. Utg.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. I: Boekarts, M., Printich, P. R. & M. Zeidner. (Red.). (2000). *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Ruyter, K. W. (Red.). (2003). *Forskningsetikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Seeman, T. E. (1996). Social ties and health: The benefits of social integration. *Annals of Epidemiology*, 6, 442-451.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M. & Valas, H. (2001). *Achievement and self-concept in mathematics and verbal arts: A study of relations*. I: Riding, R. J. & Rayner, S. G. (Red.). *International Perspectives in Individual Differences, Volume 2: Self Perception*. London: Ablex Publishing.

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Opplandske Bokforlag.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tønnessen, F. E., Bru, E. & Heiervang, E. (Red.). (2008). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertvig Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <file:///Users/emmastrandvik/Downloads/generell-del-av-lareplanen.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Lærerplan i norsk*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

Wideberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

Kvittering NSD



Ola Johan Sjøbakken
Institutt for naturvitenskap og teknologi Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap Høgskolen i
Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 03.11.2016

Vår ref: 50418 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50418	<i>Elever med lese- og skrivevansker. Elevenes perspektiv mtp læringsidentitet, tilpassing og grad av mestringsfølelse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ola Johan Sjøbakken</i>
Student	<i>Emma Strandvik</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, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

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

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til foresatte og elever

Mitt navn er Emma Strandvik, jeg studerer ved Høgskolen i Innlandet Hedmark og holder for tiden på med min Masteroppgave. Studieretningen heter Tilpasset opplæring.

Min masteroppgave skal omhandle hvordan skolehverdagen i ungdomsskolen oppleves for elever med spesifikke lese- og skrivevansker, dysleksi. I min oppgave vil jeg benytte meg av en-til-en-intervjuer hvor jeg fører en åpen samtale med informantene. De vil få spørsmål som omhandler skolehverdagen, selvfølelse, og relasjoner. Målet mitt med masteroppgaven er å fortelle fra elevenes ståsted for å skape et bilde av hvordan skolehverdagen oppleves for elever med dysleksi, negative og positive sider.

For å kunne samle inn data gjennom intervjuene vil jeg benytte meg av lydopptak og notater. Samtalene/intervjuene jeg har med informantene er individuelle, og det vil kun være oss to i rommet. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og vil ikke kunne knyttes til skolen eller den enkelte eleven. Den eneste informasjonen om elevene som kommer frem, vil være alderen deres. Når oppgaven er ferdig skrevet vil lydopptakene og notatene bli slettet, og alle opplysninger vil bli anonymisert. Min masteroppgave har estimert sluttid i Mai 2017.

Jeg vil også informere om at det er skolen som formidler den første kontakten med deltakerne via informasjonsskrivet (Vedlegg 2) jeg har utformet. Jeg kjenner ikke til noen av elevenes identitet før vi eventuelt møtes under prosjektet. Dersom dere er positive til at barnet deres deltar i denne undersøkelsen, kan dere skrive under på samtykkeerklæringen, og levere til kontaktlærer. Elevene skal også skrive under på at de samtykker til å delta. Elevene kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen, uten nærmere grunngiving.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har godkjent gjennomføringsplanen min for denne masteroppgaven. Dette er med på å ivareta deltakernes rettigheter og personvern.

Dersom dere har noen spørsmål angående denne undersøkelse, må dere gjerne ta kontakt meg meg på e-post: emmastrandvik@hotmail.com eller på SMS: **902 75 516**.

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse

Praktisk informasjon

Deltakelsen på denne undersøkelsen er frivillig og eleven vil bli anonymisert. Eleven kan selv velge hvilke spørsmål han/hun er komfortabel med å besvare, og har hele tiden mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen. Undersøkelsen er konfidensiell, og skal utelukkende benyttes i min masteroppgave.

Vi har mottatt skriftlig informasjon om undersøkelse og samtykket i at vår datter/sønn deltar.

Dato

Underskrift foresatte

Eleven skal også skriveunder på ønsket deltakelse

Dato

Underskrift elev

Vedlegg 4

Intervjuguide

Tusen takk for at du vil være med på dette intervjuet. (Presenter oppgaven og målet med intervjuene). Dette intervjuet er fullstendig anonymt, og samtalen vi har er taushetsbelagt. Jeg foretar intervjuer med flere elever på skolen, og alle blir stilt de samme spørsmålene. I dette intervjuet vil jeg snakke om lese- og skrivevansker, og hvordan du opplever skolehverdagen.

- Trives du på skolen?
 - Kan du gi noen eksempler på når du trives, og når du ikke trives?
- Hva er en god skoledag for deg?
 - Hvilken betydning har dine lese- og skrivevansker for skoledagen?
- Hvordan opplever du deg selv som skoleelev?
- Kan du beskrive hvordan du opplever å lese og skrive?
- Opplever du og læreren din har en god relasjon?
 - Vet de hva du foretrekker mtp arbeidsmåter?
 - Hvordan tar de hensyn til dine preferanser i undervisningen? (tilrettelegging)
- Er det noen lærere du har bedre kontakt med enn de andre?
- Hvilken læringsstrategier benytter du helst? (Når føler du at du lærer best?)
- Har du satt deg spesifikke mål for skoleåret?
 - Opplever du at du greier det som forventes av deg?
 - Er målene du setter for deg selv, eller læreren setter for deg, for lave eller for høye?
- Når blir du motivert for skolearbeidet?
- Når opplever du mestring i skolen?

- Er det noe du gruer deg til på skolen?
 - Opplever du at lese- og skrivevanskene holder deg tilbake i skolen?
- Opplever du at du får tilbakemeldinger og veiledning på skolen, som gjør at du forstår bedre? Opplever du dette som motiverende for videre læring?
- Hva er dine sterkeste sider i skolesammenheng?
- Er det noe du gjerne vil si som jeg ikke har spurt deg om i dag?
- Hvordan har det vært å snakke om dette temaet?

Vedlegg 5

Oppsummerende tabell

Tabellen viser likheter i svarene til de fem informantene. Tabellen viser de funnene som utmerket seg spesielt, og disse vil bli benyttet som utgangspunkt for analysen.

Funn	Antall informanter
Informanten vil ha mer gym på skolen	4
Informanten hater Engelsk	4
Informanten liker naturfag og eksperimenter	3
Informantens foresatte har dysleksi	3
Informanten opplever å ha god relasjon med en eller flere lærere	3
Informanten får spesialtilpasning	2
Informanten har satt seg konkrete karaktermål	2
Informanten har samarbeidet med lærer om konkrete mål	2 (Informantene med spesialtilpasning)
Informanten opplever å bli lett distraheret, og mister lett fokus	3
Informanten foretrekker gruppearbeid	4
Informanten opplever trivsel på grunn av gode vennskap på skolen	5
Informanten opplever lite eller ingen tilbakemelding/veiledning	3
Informanten opplever noe tilbakemelding/veiledning	2 (Informantene med spesialtilpasning)

Informanten opplever frustrasjon på grunn av dysleksi	4
Informanten benytter hjelpemidler kun hjemme	1
Informanten benytter hjelpemidler på skolen og hjemme	2
Informanten får god hjelp til skolearbeidet hjemme	4
Informanten er mest motivert for skolearbeid hjemme	1
Informanten er mest motivert på skolearbeid på skolen	4
Informanten vil gjerne ha mer praktisk tilnærming på skolen	4
Informanten foretrekker fremlegg	3