



Høgskolen i Innlandet

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk, våren 2024

SPE 3006_1. Master i spesialpedagogikk - språk i spesialpedagogisk teori og praksis

Kine Tokerud

Vi skal alle samme vei – om hvordan nå målet.

“We are all going in the same direction – on how to reach the goal.”

En kvalitativ studie om hvordan tre lærere på mellomtrinn tilrettelegger for læringsmotivasjon for elever med dysleksi.

2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse for å finne svar på problemstillingen: Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinn for elever med dysleksi for å bygge opp og opprettholde deres læringsmotivasjon? Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan lærere på mellomtrinn organiserer, gjennomfører og samarbeider for best mulig tilrettelegging for disse elevene. Hensikten i tillegg til å belyse arbeidet deres er også å studere hvordan arbeidet med relasjonen påvirker elevens læringsmotivasjon.

For å finne svar på dette har jeg benyttet meg av metoden kvalitativt forskningsintervju. Denne formen for datainnsamling er en kvalitativ metode som gir forsker innsikt i informantens subjektive erfaringer, den egner seg til å belyse fenomener innenfor et bestemt tema hvor den subjektive opplevelsen til aktørene står i sentrum. Kvalitative forskningsintervjuer kan gjøres på forskjellige måter. I dette prosjektet er det brukt semistrukturert intervju som vil si at jeg har opprettet en intervjuguide, men under intervjuene har denne fungert som rettleiding for å holde samtalen inne på tematikken og ikke som et dokument som skulle følges punktvis. Dette har resultert i at informantene har fått snakke fritt under intervjuene. I tråd med fenomenologien og hermeneutikken er resultatene fra intervjuundersøkelsene beskrevet så nært informantens fortellinger som mulig, og tolket gjennom det hermeneutiske perspektivet. Kunnskapsstatus, relevant forskning og det teoretiske grunnlaget er rettet inn mot motivasjon, mestring, læring, spesialpedagogikk, relasjonskompetanse og inkludering. Dette er hovedbegrepene i denne oppgaven som blir presentert sammen med en redegjørelse for diagnosen dysleksi og som blir hentet opp igjen under drøftingen.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at lærerne legger stor vekt på relasjonen til elevene for å tilrettelegge for dem. Relasjonen knytter de opp mot elevenes motivasjon, mestring og læring, samt at resultatene viser at organisering og gjennomføring av tilrettelegging i så stor grad som mulig gjøres på elevenes premisser med støtte fra læreren fordi lærerne opplever at det er slik de best ivaretar deres læringsmotivasjon. De beskriver en hverdag hvor det å lytte til elevens stemme står i sentrum, og at å bygge og opprettholde relasjonen er svært viktig.

Dette masterprosjektet søker å belyse arbeidshverdagen til lærere som arbeider med elever med dysleksi. Hva som er utfordrende med tilretteleggingen, hva de gjør, hvordan lærere selv opplever det og hva de mener fungerer.

Abstract

This master's thesis is a qualitative research paper to find the answers to this thesis statement: How do teachers in the upper primary levels facilitate for students with dyslexia to build and maintain their learning motivation? The purpose of this paper is to shed a light on how teachers in the upper primary levels organize, implements, and cooperate to best facilitate for these students. The purpose is also to shed light on and study how this work with building relations affects the student's learning motivation. I have used the method of qualitative research interview to find the answer to this. This way of gathering empirical data is a qualitative method that gives the researcher insight into the informant's subjective experiences, it is a suitable method to shed light on different phenomena within a specific theme where the subjective experiences of people is what we want to research. Qualitative research interviews can be done in different ways. In this project the semi structured interview is used, meaning I have created an interview guide, but during the interviews this guide has been used more as a guidance to keep the conversation within the theme rather than a document that has been followed to the point. With the result that the informants have been able to freely talk about the subject. In line with phenomenology and hermeneutics the results from the interviews are described as accurate to the informant's descriptions as possible and interpreted through the hermeneutic perspective. The status of today's knowledge in the field, relevant research and the theoretical basis is aimed towards motivation, mastering in school, learning, special education, relational competence, and inclusion. These are the main topics in this paper that will be presented with a statement considering dyslexia and that will be retrieved again during the discussion. The result from this research shows that teachers put a great value in their relationship and connection with the students to be able to facilitate for them. They tie the relationship to the student's motivation, mastering in school and learning, the results also show that teachers organize and implement the facilitation on the premisses of the students in as large a degree as possible. Because they believe that while doing so and giving the students the support they need, they keep the students learning motivation up. They describe an everyday life where listening to their students' voices is in the most important, as well as building and maintaining a good connection and relationship with them.

This master's project aims to shed light on the work life of teachers that works with students with dyslexia. What the challenges are with the facilitation, what they are doing, how the teachers themselves experience it and what they believe work.

Forord

To år med videre utdanning er over, og resultatet av de to årene er her. Prosessen med å skrive masteroppgave har vært lærerik, spennende, utfordrende og tidvis virket som en altfor stor oppgave. Min debut som forsker har vært preget av en bratt læringskurve hvor særlig skuffelsen over mulige informanter som taket nei, iblandet ren glede når andre sa ja har vært en berg- og dalbane av nye opplevelser.

Denne skriveprosessen har lært meg utrolig mye. Den faglige kunnskapen jeg har fått gjennom denne prosessen vil jeg ta med meg inn i arbeidslivet som spesialpedagog.

Den største takken vil jeg gi til de tre informantene som stilte opp til intervju. Innsynet dere har gitt meg inn i deres arbeidshverdag, inn i deres opplevelser og deres deling av erfaringer har vært uvurderlig samtidig som den har vært lærerik.

Året som har gått har vært preget av frustrasjon når arbeidsmengden har sett overkommelig ut, så en stor takk til alle som har latt meg surve litt, uten utløp for frustrasjonen hadde jeg aldri klart å fullføre.

Men nå har jeg kommet i mål med masteroppgaven, noe som er en surrealistisk opplevelse som trenger tid til å synke inn. Og en siste takk til mine tre kjære hunder som har gitt meg de nødvendige pausene jeg har trengt.

Jeg gleder meg til å ta fatt på veien videre!

Kine Tokerud

Mai 2024, Raufoss

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract.....	2
Forord	3
1. Innledning	6
1.1 Presentasjon av tema og sentrale begreper	6
1.2 Formål og problemstilling.....	9
1.3 Oppgavens oppbygging.....	9
2. Kunnskapsstatus og teori	11
2.1 Dysleksi	11
2.1.1 Komorbide vansker.....	12
2.1.2 Motivasjon	13
2.1.3 Kartlegging og tilrettelegging	17
2.2 Spesialundervisning	20
2.2.1 Masseutdannelsens dilemma	23
2.3 Inkludering.....	24
2.3.1 Prinsippet om inkludering	24
2.4 Læringsmotivasjon	29
2.4.1 Motivasjon	29
2.4.2 Selvoppfatning.....	31
2.4.3 Tilrettelegging for læringsmotivasjon	33
2.5 Relasjonskompetanse	34
2.5.1 Relasjonen mellom lærer og elev.....	34
2.6 Kognitiv teori	37
2.6.1 Kognitive læringsprosesser	37
2.6.2 Sosialkognitiv teori ved Albert Bandura	39
3. Forskningsmetode	45
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	45
3.1.1 Fenomenologi.....	45
3.1.2 Hermeneutikk.....	46
3.1.3 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming.....	46

3.2 Metode	47
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju	47
3.2.2 Tematisering	49
3.2.3 Planlegging	51
3.2.4 Gjennomføre intervju	53
3.2.5 Transkribering	55
3.2.6 Analysering	56
3.2.7 Verifisering	57
3.2.8 Rapportering og rapporteringsetikk	59
4. Presentasjon av funn	61
4.1 Organisering for tilpasning og tilrettelegging	61
4.1.1 Motivasjon	65
4.2 Samarbeid	69
4.3 Relasjon	71
5. Drøfting	75
5.1 Organisering for tilpasning og tilrettelegging	75
5.2 Relasjon – relasjonskompetanse, motivasjon og mestring	79
5.3 Samarbeid – for tilrettelegging og for å fremme inkludering	83
6. Oppsummering – konklusjon	86
6.1 Studiets begrensninger, implikasjoner på pedagogisk praksis og fremtidig forskning	87
Litteraturliste	90
Vedlegg 1 – Godkjenning fra SIKT	94
Vedlegg 2 – informasjonsskriv	96
Vedlegg 3 – Intervjuguide	99

1. Innledning

Temaet for dette prosjektet er hvordan lærere på mellomtrinn tilpasser og tilrettelegger for elever med dysleksi for å bygge opp og opprettholde deres læringsmotivasjon. Temaet tar utgangspunkt i tre læreres fortellinger om hvordan de tilpasser og tilrettelegger, hvordan de organiserer tilrettelegging, hvordan de samarbeider og hvordan de som lærere arbeider med relasjonen til elevene og hvordan de arbeider med relasjonen mellom elevene.

Innledningsvis vil jeg først gi en presentasjon av temaet, hvorfor temaet er et aktuelt forskningsområde og hvorfor jeg har valgt å forske på dette. Deretter vil jeg presentere min problemstilling med de tre forskerspørsmålene jeg har arbeidet etter. Fortløpende i presentasjonen av temaet vil jeg beskrive de viktigste begrepene som følger dette prosjektet. Disse begrepene vil i neste kapittel bli gjennomgått grundigere og gjort relevante i forhold til tema og problemstilling. Til slutt innledningsvis vil jeg gi en kort presentasjon av denne masteroppgavens oppbygning.

1.1 Presentasjon av tema og sentrale begreper

Dysleksi og læringsmotivasjon er to store temaer og jeg har derfor valgt å avgrense dette prosjektet gjennom å rette fokuset mot hvordan lærere arbeider for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til elever med dysleksi. Jeg avgrenser også forskningsområdet til å gjelde elever på mellomtrinn, som er fra femtetrinn til sjuendetrinn. På mellomtrinnet er ikke loven om tidlig innsats eller intensiv opplæring gjeldende lenger. Denne loven lovfester elevs rett til intensiv opplæring når de står i fare for å bli hengende etter (§ 1-4. *Tidleg innsats på 1. til 4. trinn*). Dermed er det for mellomtrinnet bare loven om tilpasset opplæring som er gjeldende og denne foregår innenfor rammene til den ordinære undervisningen (§ 1-3. *Tilpassa opplæring*). Mange elever med dysleksi i skolen har fått vedtak om spesialundervisning.

Spesialundervisning er en særskilt rett noen elever har når de ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen (§ 5-1. *Rett til spesialundervisning*: Groven, 2013, s. 87). I den norske skolen er det utbredt at en diagnose er nødvendig for at en elev skal få spesialundervisning. Dette sier derimot loven ingenting om, og heller ikke at en diagnose er en utløsende faktor for spesialundervisning. Det som må foreligge er at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen. I mitt forskningsprosjekt er det tre informanter som arbeider som lærere på

mellomtrinnet hvorav det er to av informantene som har elever med dysleksi som mottar spesialundervisning og hos den tredje får elevene opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Dette medfører at de arbeider forskjellig med hvordan de tilpasser og tilrettelegger undervisningen for elevene med dysleksi.

Blant spesialundervisning er begrepene dysleksi, inkludering, læringsmotivasjon, og relasjonskompetanse sentrale begreper i dette prosjektet. Her innledningsvis vil jeg gi en kort beskrivelse av disse begrepene før de utdypes ytterligere i kapittelet merket kunnskapsstatus og teori. Teorien jeg benytter meg av for å belyse problemstillingen er kognitiv teori og Albert Banduras sosialkognitive teori. Bakgrunnen for denne teorien er den kognitive teorien og dens syns på læring. Den kognitive teorien beskriver at læring er noe som skjer over tid, det er en prosess som påvirkes av ulike faktorer (Helstrup, 2002, s. 104). Indre påvirkning og påvirkning fra miljø er to faktorer Bandura vektlegger som de viktigste faktorene for læring (Danielsen, 2020, s. 128). Motivasjon er et sentralt tema i Banduras sosialkognitive teori, hvordan den aktiviseres og opprettholdes (Bandura, 1977, s. 160). Motivasjon knytter Bandura også til den proksimale utviklingssonen, utarbeidet av Vygotsky, og handler om hva en person kan få til alene og hva den trenger hjelp og støtte til, videreutviklet av Wood, Burner og Ross som kaller den stillassbygging (Groven, 2013, s. 108). Teorien blir knyttet opp mot funnene i drøftingskapittelet.

Dysleksi er et bredt og vidt tema som det forskes mye på i Norge. Dysleksi er på ingen måte noe nytt og som samfunn har vi vært klar over dette fenomenet lenge. Det er over hundre år siden begrepet dysleksi ble tatt i bruk, men det blir fremdeles debattert hvordan dysleksi skal defineres og hvilke kriterier som skal ligge til grunn for diagnosen (Høien & Lundberg, 2012, s. 23). Organisasjonen Dysleksi Norge arbeider for å hjelpe de som har dysleksi eller kjenner noen med dysleksi til å få den tilpasningen de har krav på både under opplæring og i arbeidslivet. Denne organisasjonen beskriver at omtrent fem prosent av Norges befolkning har dysleksi, at dysleksi er et resultat av samspillet mellom arv og miljø og at dysleksi er en fonologisk vanske (Dysleksi Norge, 2023). At vanskene er knyttet til utfordringer med det fonologiske betyr at de med dysleksi har vansker for å knytte ordbilder opp mot lyden de representerer, altså ordavkoding (Aas, 2021, s. 14). Selv om det i dag forskes på dysleksi vil det mest trolig aldri komme noen oppskrift på hvordan deres skolegang skal være, men heller retningslinjer for å hjelpe dyslektikere med å kompensere for sine vansker. Sett i et samfunnsperspektiv er det å være en god leser nødvendig. Vi møter tekst og symboler hver dag, og å kunne avkode er en nødvendighet for å ha valgmuligheter i arbeidslivet. Dysleksi er

en vedvarende tilstand, det kan ikke kureres, dermed må fokuset ligge på teknikker for å kompensere. Ansvar for å kunne trene opp de med dysleksi til å kompensere for vanskene sine ligger på opplæringsarenaen. Og hvordan skolen tilrettelegger for disse barna er avgjørende for om de greier å finne sine egne metoder for å kompensere for vanskene, bli fortrolige med at de har disse vanskene og om de greier å finne sine styrker i stedet for å fokusere på hva de ikke mestrer og følgevanskene som kan komme av det.

Prinsippet om inkludering henger sammen med dysleksi fordi når vi snakker om inkludering har vi en tendens i Norge til å snakke om de som har ulike former for utfordringer. Når lærere tilrettelegger for elever med dysleksi er deres inkludering et viktig tema. I denne oppgaven diskuteres inkludering opp imot læringsutbytte for det er ikke alltid disse blir diskutert sammen. Peder Haug introduserer inkludering ikke som full inkludering i klasserommet, også kalt full deltagelse, men heller som det beste stedet for eleven å lære (Haug, 2016). Haugs inkluderingsforklaring blir diskutert opp imot hvordan informantene arbeider for å sikre både inkludering og læringsutbytte. Spesialundervisning er en tematikk som svært ofte henger sammen med inkludering, og det diskuteres i forhold til elever med behov som går ut over hva som er lovpålagt under loven om tilpasset undervisning. Spesialundervisning er ikke hovedtemaet i dette prosjektet, men når det er snakk om elever med dysleksi gjør det seg relevant gjennom både inkludering og hvordan det tilpasses for elevene. To av informantene i dette prosjektet har elever med dysleksi som mottar spesialundervisning både i form av ekstra tilrettelegging i klasserommet og som undervisning på grupperom enten i en liten gruppe eller en til en med lærer. Slik knyttes spesialundervisning opp mot hvordan de tilrettelegger, og også inkludering.

Læringsmotivasjon er blant hovedtemaene i dette prosjektet og fokuset ligger på hvordan lærerne tilrettelegger for å øke og opprettholde motivasjonen for læring for elevene med dysleksi. Den sosialkognitive teorien ser på læring som en prosess hvor den som skal lære noe må være aktivt deltagende (Helstrup, 2002, s. 103). Dette innebærer for lærere at de må kontinuerlig arbeide for at elevene skal være motiverte for å kunne motta læring. Albert Banduras sosialkognitive teori handler om indre kognitive prosesser som mestring, mestringstro og selvregulering (Danielsen, 2020, s. 128). I dette prosjektet brukes denne teorien for å belyse hvordan informantene jobber med dette i forhold til sine elever med dysleksi.

Relasjonskompetanse er et begrep som står svært sentralt i dette prosjektet. For å kunne benytte den sosialkognitive teorien for å belyse og drøfte informantenes svar fra intervjuene

må deres evner til å skape en god relasjon til elevene også analyseres og drøftes. Under intervjuene kom det tydelig frem hvor viktig den gode relasjonen er for lærerne, og dette blir drøftet opp mot den sosialkognitive teorien.

Disse temaene blir presentert under kapittelet om teori og kunnskapsstatus og blir senere satt i sammenheng med det empiriske stoffet og drøftet opp mot teorien.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med dette prosjektet er å finne kjernen i hvordan lærere arbeider for å tilpasse for elever med dysleksi, og hva de vektlegger som det viktigste i dette arbeidet. Når lærere tilrettelegger for elever med dysleksi er det ikke en fasit på hvordan dette skal gjøres fordi som Åsne M. Aas poengterer: har du møtt en dyslektiker, har du møtt én (Aas, u. å.). Arbeidsmåtene er ulike, fordi alle med dysleksi er ulike. Forskning på dette feltet dreier seg i stor grad om hvordan det burde gjøres og hjelpemidler for å gjennomføre. Formålet med dette prosjektet er å belyse hvordan det gjøres her og nå, og poengtere elementene lærere i dag vektlegger for å tilrettelegge og tilpasse.

På bakgrunn av mine formål med denne masteroppgaven har jeg utarbeidet denne problemstillingen:

Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinn for elever med dysleksi for å bygge opp og opprettholde deres læringsmotivasjon?

For å besvare denne problemstillingen har jeg tre forskerspørsmål:

- Hvordan organiserer lærere sine undervisningstimer for å tilpasse og tilrettelegge for elever med dysleksi?
- Hvordan samarbeider lærere for å fremme læringsmotivasjon for lever med dysleksi?
- Hvordan påvirker relasjonen elevenes læringsmotivasjon?

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er en monografi, som vil si at den er bygget opp etter kapitler. Innledningsvis har jeg beskrevet noen av de viktigste begrepene som kommer til å bli brukt i

denne oppgaven. I det neste kapitlet kommer en videre redegjørelse for disse begrepene og de settes inn i konteksten til oppgavens rammer som er beskrevet her i innledningen under formål med oppgaven. Dysleksi, inkludering, læringsmotivasjon, spesialundervisning, relasjonskompetanse og sosialkognitiv teori er overskriftene under kapitlet *kunnskapsstatus og teoretisk grunnlag*. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av mitt vitenskapsfilosofiske perspektiv som er *fenomenologi og hermeneutikk*. Begge blir grundig forklart og satt inn i oppgavens kontekst. Metodekapitlet består av en beskrivelse av valgt metode: kvalitativt intervju. Jeg redegjør for hvordan jeg har brukt denne metoden i mitt forskningsprosjekt, beskriver etiske utfordringer og avgjørelser og fordeler og ulemper med metoden. Neste kapittel består av presentasjon av funn. Her beskriver jeg funnene som har kommet frem etter analysen av de transkriberte intervjuene. Jeg har med tre informanter i dette forskningsprosjektet som alle tre er lærere på mellomtrinn i ulike teoretiske fag. Diskusjonskapitlet består av funnene som blir drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget og kunnskapsstatus på feltet. Begrepene fra innledningen blir diskutert opp mot funnene fra informantene. Avslutningsvis kommer det en oppsummering av de viktigste punktene fra diskusjonskapitlet og en konklusjon som beskriver i kortere trekk enn i diskusjonen svar på problemstillingen. Jeg avslutter det siste kapitlet med en beskrivelse av studiets begrensninger, implikasjoner på pedagogisk praksis og fremtidig forskning.

2. Kunnskapsstatus og teori

2.1 Dysleksi

Dysleksi er en vedvarende nevrologisk tilstand som de som oppfyller kriteriene er født med. Det er ikke fastslått noen årsak til hvorfor noen får dysleksi, men forskning viser en tydelig arvelig komponent (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 39-40). Arveligheten er dokumentert gjennom genetiske studier, casestudier hvor flere i familien har dysleksi og ved å studere kirkebøker hvor det er nedskrevet at flere generasjoner av samme familie har hatt vansker med leseferdighetene (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 39).

Dysleksi Norge er en organisasjon stiftet i 1976 som arbeider for ivaretagelsen av rettigheter for mennesker med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker (Dysleksi Norge, 2021). De arbeider for en bedre utredningspraksis så de med vansker blir fanget opp tidlig og fulgt opp, en egen folkehøgskole (lærings- og mestringscenter), utviklingen av dysleksivennlige arbeidsplasser, rettigheter i forhold til tilrettelegging i skole og høyere utdanning og at elever med lærevansker har fritaksordninger i den videregående skolen i fremmedspråk (Dysleksi Norge, 2021). Dysleksi Norge er en organisasjon hvor de med lærevansker og/eller pårørende kan bli medlem og få tilgang til deres kompetanse gjennom sitt medlemskap. Dysleksi Norge oppgir at det er rundt tjue prosent av befolkningen som har lærevansker, og av dem er det fem prosent som har dysleksi (Dysleksi Norge, 2021).

Diagnosen dysleksi settes hos barn etter foreldre og/eller lærere har observert at barnet har vansker, det skal gjennomføres en systematisk observasjon, skolen eller barnehagen kartlegger vanskene og fagpersoner, ofte fra PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) eller kyndige fra skolen, gjennomfører en kartleggingstest for å indentifisere vanskene. Spesifikke lærevansker, spesifikke lesevansker, lese- og skrivevansker og lesevansker er noen av betegnelse som brukes om dysleksi (Aas, 2021, s. 13). Når alle disse betegnelse benyttes i stedet for dysleksi, kan det oppleves vanskelig for alle involverte, som foreldre og ansatte ved skolen, å vite nøyaktig hva det handler om. For eksempel kan et barn ha lesevansker uten at det er i alvorlighetsgraden av dysleksi, men at de rett og slett strever med lesingen av ulike grunner, og har behov for ekstra tilrettelegging over en periode, men så løser vanskene seg gjennom dette arbeidet og barnet har ikke lenger lesevansker. Dysleksi som er en vedvarende tilstand vil ikke la seg løse gjennom tilpasninger og tilrettelegging, for de med denne diagnosen er tilretteleggingen en måte å kompensere for vanskene, ikke «kurere» dem og

tiltak som fungerer må i likhet med diagnosen vedvare gjennom hele skole- og studieløpet og inn i arbeidslivet. Dysleksi er en spesifikk lærevanske hvor det er vanskelig å opparbeide seg gode og effektive lese- og skriveferdigheter, hvor de største utfordringene knyttet til vansker ligger avhenger av personen og andre kognitive ferdigheter (Aas, 2021, s. 14). For eksempel er omfattende vansker med ordavkodning et kjennetegn på dysleksi, samt andre språkrelaterte ferdigheter. Fonologisk prosessering, hurtig og nøyaktig benevning og fonologisk arbeidsminne (Aas, 2021, s. 14).

Forskning på dysleksi i Norge har ikke pågått veldig lenge, og på verdensbasis er det dysleksi for engelskspråklige som har fått mest oppmerksomhet, av språkene med et alfabet. Hovedgrunnen til dette er det ofte store spranget mellom språklig engelsk og skrevet engelsk hvor lydering av bokstavene for å danne et ord er ved flere tilfeller lite hjelpsomt (Peterson & Pennington, 2012). I dette prosjektet er det tilpasninger for elever på mellomtrinn (5-7) som står i sentrum og vi går derfor nærmere inn på kjennetegn på en dyslektiker på mellomtrinnet. Disse elevene har vanligvis knekt lesekode og forstår grunnprinsippene bak lesing og skriving, uten gode tiltak og tilpasninger er både lesing og skriving utfordrende. Elevene strever med lesehastigheten og den ligger ofte langt under for alderstrinnet, de har utfordringer knyttet til avkodning av nye og ukjente ord og bruker tid og energi på å si ordet riktig og gi det mening, eleven kan ha utviklet en automatisk gjenkjenning av ord, eleven har mange lesefeil, staver ord lydrett, dårlig flyt i lesingen ved høytlesning, håndskrift som det er vanskelig for både eleven og andre og tyde, uttaler ord feil og vegrer seg ofte mot å lese høyt for andre elever (Aas, 2021, s. 18). Dysleksi presenteres ikke likt hos alle med diagnosen, det er en kjent sak at har du møtt en person med dysleksi har du møtt én. Dette vil si at utfordringene er ulike for alle og at utarbeidelsen av en arbeidsmetode for å kompensere for utfordringer med lesing og skriving vil ikke fungere for alle, og vil bare fungere godt for noen få.

2.1.1 Komorbide vansker

På sin nettside beskriver Dysleksi Norge ikke bare dysleksi, men også dyskalkuli og spesifikke språkvansker (utviklingsmessige språkforstyrrelser) (Dysleksi Norge, 2021). Grunnen til dette er at disse vanskene kan forekomme sammen og gjensidig påvirker hverandre. ADHD forekommer også ofte hos elever med dysleksi, og gjør vanskene enda mer utfordrende da ADHD gjør det vanskelig å holde på konsentrasjonen og motivasjonen som skal til for å bli en god leser og for å lære seg teknikker som kan kompensere for dysleksi.

Sammenhengen mellom ADHD og dysleksi har gjennom både forskning og praksis blitt godt dokumentert (Aas, 2021, s. 34). Det er godt kjent at ADHD betyr vansker med konsentrasjonen, hyperaktivitet og utfordringer knyttet til å styre impulsive handlinger. Problemet med sammenhengen mellom ADHD og dysleksi blir da ofte at grunnen til at eleven strever med lesingen er at de har ADHD. Denne diagnosen kommer først, og er ofte den eleven får hjelp til å kompensere for. Dette fungerer ikke. Dysleksi og ADHD påvirker hverandre, men de er ikke den samme diagnosen. Å hjelpe eleven med å kompensere for den ene (ADHD), men utelate den andre (dysleksi), vil ikke gjøre eleven til en bedre leser, det trengs tilrettelegging og tilpasninger for begge. Andre vansker som kan følge med dysleksi er lav mestringsfølelse, lav lærelyst, lav selvfølelse og lav motivasjon. Vi ser ofte at dette resulterer i atferdsvansker enten at elever opptrer utagerende eller at de «lukker» seg inne i seg selv og blir passive og stille.

2.1.2 Motivasjon

Åsne Midtbø Aas har i sin bok *Dysleksihåndboka for lærere* utviklet en modell hun kaller for dysleksiens onde sirkel hvor hver del av sirkelen påvirker hverandre:

- Manglende relasjonell og instrumentell støtte
- Manglende mestring i skolearbeidet
- Dalende motivasjon
- Mindre læring – mindre innsats
- Synkende selvfølelse – økt problematferd
- Og sirkelen fortsetter

Hentet fra: *Dysleksihåndboka for lærere*: Aas, 2021, s. 81.

Hver del av denne sirkelen henger sammen med hverandre og påvirker læring hos elevene. Det spiller ingen rolle hvor i sirkelen en begynner, de påvirker hverandre. Særlig skal vi se videre på motivasjon, og videre hvordan ulike former for støtte påvirker motivasjonen for læring hos elevene. Som Aas påpeker er vi alle ulike når det kommer til hvor mye støtte vi har behov for, og hvor mye dette påvirker vår motivasjon (Aas, 2021, s. 82). Men gjentagende manglende mestring påvirker oss alle negativt over sikt. Å gjennomføre en aktivitet hvor du aldri føler mestring er ingen god følelse, hvis du for eksempel aldri opplever mestring som barn når du spiller fotball, du scorer aldri mål og medspillere sender ikke ballen til deg. Hvor lang tid tar det før du sluttet på fotball? Kanskje tvinges du av omstendigheter til å fortsette

litt til, men etter hvert forsvinner all glede rundt idretten og du legger den på hylla. Dette er ikke krise, alle skal ikke bli gode i fotball. De fleste har ikke behov for å være gjennomsnittlig en gang. Men når vi overfører dette til skolen og lesing er det fullstendig krise når eleven aldri opplever mestring og gir opp. Lesing er ikke noe vi kan gi opp, alle har behov for å være funksjonelle lesere. Men veien til å bli en funksjonell leser er ikke lik for alle, den er heller ikke lik for alle med dysleksi. Å gi støtte for læring er emosjonell støtte og vi kan skille mellom generell og spesifikk støtte. Generell emosjonell støtte referer til hvordan eleven opplever å bli støttet, at de blir oppmuntret, akseptert for den de er og respektert (Federici & Skaalvik, 2013, s. 22). Spesifikk emosjonell støtte handler om den emosjonelle støtten læreren gir i gitte situasjoner hvor eleven utviser store og da ofte vonde følelser, som for eksempel når det er noe eleven ikke mestrer noe eller det har skjedd noe opprørende med medelever eller i hjemmesituasjonen (Federici & Skaalvik, 2013, s. 22). I tillegg til emosjonelle støtte har vi det vi kaller for instrumentell støtte. Instrumentell støtte handler om elevens oppfatning av om de får konkrete råd og tilrettelegginger for å gjennomføre arbeid, hvorvidt eleven opplever at lærer tar hensyn til deres utfordringer og gjennomfører tilpasninger både under forklaringer og under egenarbeid (Federici & Skaalvik, 2013, s. 22). Å ha en lærer som bryr seg, som ser eleven og som tilrettelegger for eleven har vist seg å være den viktigste faktoren for motivasjon hos elever, og her handler det om hva eleven oppfatter at læreren gjør (Aas, 2021, s. 82-83). Begge former for støtte er viktig under opplæringen av elever, og det handler ikke om de har utfordringer eller ikke. Vi velger å tro at mennesker som søker til læreryrket gjør dette fordi de ønsker å være gode lærere, så dette handler ikke om såkalte dårlige lærere, men heller at lærere ikke har gjort seg bevisst de ulike formene for støtte. En lærer kan være svært god på å gi den emosjonelle støtten eleven har behov for, men glemmer det instrumentelle aspektet. Er ikke læringsmaterialet tilpasset for eleven med dysleksi vil ikke den emosjonelle støtten gi mye motivasjon over sikt. Ofte vil da eleven heller føle den svikter, og vi er da godt inne i dysleksiens onde sirkel hvor alle aspektene påvirker hverandre på en negativ måte.

Manglende opplevelse av mestring er hva som påvirker lærelyst og motivasjon for elever med dysleksi mest. Og for mange starter dette tidlig i skolegangen. Følgevirkningene av dysleksi kan være destruktive for eleven selv, for noen går følelsene innover og de blir stille og ytrer ingen ønsker om å delta i klassefelleskapet eller i eget arbeid. Ved andre tilfeller kan følelsene rundt manglende mestring være eksplosive. Vedvarende nederlag fører til sosial-emosjonelle vansker, som er vanskelig for eleven selv å håndtere, men også miljøet rundt som medelever, lærere og foreldre (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 32). Skolen er pliktig til å gi

alle elever tilpasset undervisning. Utdanningsdirektoratet beskriver at tilpasset undervisning gjelder for alle som er under opplæring og skal gi alle like muligheter til læring, danning og utvikling uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger (Udir, 2022). Hensikten med tilpasset undervisning er at alle skal få best mulig utbytte av undervisningen, og dette gjøres ved å tilpasse undervisningens utforming og variere undervisningsformer (Udir, 2022). Hvis eleven fremdeles ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen blir spesialundervisning aktuelt, dette skal vi komme tilbake til da dette i seg selv kan by på utfordringer for elever både faglig og sosialt.

En resultatorientert skole er hva vi har i dag. Hvor store undersøkelser som den internasjonale PISA-undersøkelsen blir gjenstand for grundige analyser og slås stort opp i media hver gang resultatene fra dem er klare. Disse resultatene blir kommentert av eksperter på undervisning, og av de uten bakgrunn i hverken skole, undervisning eller undersøkelser knyttet til disse. Vi skal ikke gå inn i PISA eller andre undersøkelser her, men vi skal merke oss hvem disse undersøkelsene er laget for, hvem har nytte av resultatene eller medieoppslaget? Elever med dysleksi må gjennomføre prøver og tester, ofte i større grad enn elever uten lese- og skrivevansker for å sjekke deres progresjon. Hvor godt gjør disse elevene på standardiserte tester hvis de ikke er godt nok tilpasset elevene? Å takle nederlag er noe alle må gjennom, men hvor mye nederlag skal elever takle før de gir opp? Det er ofte fire strategier elever med dysleksi benytter seg av for å håndtere nederlag: øke egen innsats, ikke forvente at de kommer til å mestre, søke støtte og hjelp hos lærere og/eller foresatte og unngå situasjoner hvor de kan bli sammenlignet med medelever (Aas, 2021, s. 84).

Det er ikke uvanlig at elever med dysleksi havner inne i dysleksiens onde sirkel, på bakgrunn av hva som er nevnt her er det ikke umulig å føre elevene inn i den gode sirkelen i stedet.

1. god relasjonell og riktig instrumental støtte
2. Mestring i skolearbeidet
3. Økende motivasjon
4. Økt innsats – økt læring
5. Styrket selvfølelse – god atferd
6. Og sirkelen fortsetter

Hentet fra: Dysleksihåndboka for lærere: Aas, 2021, s. 85.

Alle elever i skolen er avhengig av god støtte for å oppnå motivasjon for læring. For elever med dysleksi hvor den ordinære undervisningen ofte ikke er tilstrekkelig, er god instrumentell

støtte avgjørende for om de opplever mestring i skolen (Aas, 2021, s. 85). Den relasjonelle støtten må også være på plass. For elever på mellomtrinn med dysleksi som gang på gang har opplevd nederlag og mangel på mestring er dette særdeles viktig. Hagtvet, Frost og Refsahl beskriver i sin bok *Den intensive leseopplæringen* at elever opplever at i takt med økende krav og vanskelighetsgrad på oppgaver de skal gjennomføre, minsker særlig den emosjonelle støtten (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 32). I Norge ser vi på selvstendighet som svært viktig, dette ser vi i samfunnet og det gjenspeiler seg på skolen. Å lære elevene til å bli selvstendige samfunnsborgere er en av oppgavene skolen har, og dette innebærer å la dem nettopp jobbe selvstendig. Men selvstendig jobbing bør og skal ikke koste eleven hverken instrumentell eller emosjonell støtte. De har krav på tilpasset undervisning så lenge de er under opplæring.

Det finnes ingen oppskrift på hvordan en elev med dysleksi lærer, eller hva slags type støtte som fungerer best eller i hvor stor grad de har behov for støtte. Dette er noe som må tilpasses helt ned på det individuelle nivået. Tilpasset opplæring er noe alle har krav på uavhengig av forutsetning, og det er et begrep som har bestått i opplæringsarenaer siden det ble introdusert. Hva det betyr er klart; tilpasse til individet. Hvordan det fungerer i praksis er heller noe uklart. Det er fastslått at tilpasset opplæring er et prinsipp i skolen, men ikke hva dette prinsippet faktisk innebærer av konkrete tilbud for elever med for eksempel dysleksi (dette gjelder alle elever som faller utenfor «normen» hvor elever både presterer under og over det vi har satt som det normative). Helland beskriver i boken *Språk og dysleksi* at begreper som inkludering, integrering og individualisering har lenge stått parallelt med tilpasset opplæring, men at disse begrepene er mer skiftende, mens tilpasset opplæring består (Helland, 2019, s. 292).

Problemet med begreper som tilpasset opplæring er at de må tolkes, og det finnes mange måter å tolke det på avhengig av hva du setter det i kontekst med. For noen kan tolkningen av tilpasset opplæring være at de stiller lavere krav til eleven med dysleksi, noe som kan føre til at de stempler eleven som noen som ikke kan lære, men det kan allikevel være gjort i beste mening. Åsne M. Aas beskriver en elev som slapp å delta i prøver i samfunnsfag og heller hadde en helt annen time med et praktisk fag vekk fra klasserommet (Aas, 2021, s. 83). Hun konkluderer med at dette var ikke til noe hjelp for eleven, som utmerket godt kunne lære om ting i samfunnsfag, men hvor lærer tilpasset ved at eleven fikk opplæring i noe praktisk som var elevens sterke side. Denne eleven hadde dysleksi, og fikk forkortede tekster i faget, og hvor den akkumulerte kunnskapen ikke var like stor som hos medelevene. Av denne grunn mente lærer at det var best eleven ikke deltok på prøven, kanskje gjort i beste mening for å

skåne eleven for nederlag (Aas, 2021, s. 83). Denne eleven fikk ikke vise hva den kunne, fordi den aldri fikk muligheten til det gjennom tilpasset opplæring, men eleven fikk utfolde seg i praktiske fag gjennom tilpasset opplæring. Å skåne elever med dysleksi for arbeid som inneholder lesing og skriving vil ikke gi dem mer selvfølelse, men holde dem i dysleksiens onde sirkel. Men gjennom tilpasninger i de enkelte fagene kunne eleven ha fått vist hva den kunne. For eksempel kunne eleven fått fagstoff via lyd eller bilder, og vist hva den kunne gjennom å gjennomføre prøven muntlig. Elever med dysleksi trenger at de stilles krav til dem for at de skal komme inn i den gode sirkelen, men kravene må være tilpasset og det må følge med god støtte til disse kravene (Aas, 2021, s. 83).

2.1.3 Kartlegging og tilrettelegging

Lese- og skrivevansker er ikke nødvendigvis vedvarende vansker som følger et barn hele livet. Elevers forutsetninger spiller en stor rolle for hvor raskt de tilegner seg gode leseferdigheter, og for noen kan dette være en lengre prosess enn hva vi anslår er standarden for aldersgruppen. Elevens temperament, interesser og evner, samt hjemmemiljø, språklig utvikling og kvaliteten på lesetreninger er alle faktorer som spiller inn på hvor raskt elever tilegner seg gode leseferdigheter (Hagtvatn, Frost & Refsahl, 2014, s. 69). Å sette inn riktige tiltak raskest mulig er avgjørende for leseutviklingen til alle elever i skolen hvis vi mistenker at de strever med leseferdighetene. For å finne ut hvor vanskene ligger tyr vi til ulike kartleggingsverktøy som burde ikke bare avdekke hvordan eleven strever med å lese, men også hvilke styrer de har i forhold til læring. Gode lese- og skrivetester er utviklet av fagfolk med erfaring, som kan peke på hvor vanskene er og som deretter kan tolke resultatene og opparbeide en plan for videre arbeid med lese- og skrivetreningen (Hagtvatn, Frost & Refsahl, 2014, s. 166). Før utredningen av lese- og skrivevansker kan finne sted må det foreligge en melding fra skolen med samtykke fra foresatte hvor de uttrykker bekymring for elevens ferdigheter og beskrive denne bekymringen i form av videresending av kartleggingstester og beskrivelse av hva som har blitt observert på skolen, og også en uttalelse fra foresatte (Helland, 2019, s. 265). Valg av kartlegging er viktig for å finne det faktiske nivået eleven ligger på. En god kartlegging burde teste elevens selvstendighet i lesingen, men også hva de mestrer med hjelp og støtte (Hagtvatn, Frost & Refsahl, 2014, s. 169). Den russiske psykologen Lev Vygotsky introduserte begrepet «den proksimale utviklingssonen», som ble videreutviklet av amerikanerne Wood, Brunner og Ross i 1979 og ble da kalt «scaffolding» (Groven, 2013, s. 108). På norsk har vi kalt dette stillasbygging og handler om hva eleven klarer alene, og hva

den klarer med hjelp og støtte. Stillaset representerer hvor mye støtte eleven har behov for, og samtidig viser den til at stillaset fjernes mer og mer etter hvert som eleven begynner å mestre ting på egenhånd (Skodvin, 2001, s. 15). I Norge har vi ikke et bredt spekter av standardiserte tester hvis vi sammenligner med andre land, men de testene vi har skal vise hvor eleven ligger i forhold til det normerte (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 169) Men disse testene er ikke laget for å utforske elevens proksimale utviklingssone, den tar kun et øyeblikksbilde av situasjonen og mange ting kan være med å påvirke resultatene. For eksempel elevens dagsform, hjemmesituasjon, føler seg utrygg i situasjonen og lignende. Kartlegging av hva eleven mestrer alene, og hva den mestrer med støtte viser til at det er behov for dynamisk kartlegging. Å bli testet for lese- og skrivevansker kan være en stressende og ubehagelig situasjon som lett kan påvirke resultatene hvis testleder ikke klarer å bygge opp en viss tillit og forklare at dette ikke er en skolesituasjon, men at de skal samarbeide om å finne ut hva som er vanskelig (Helland, 2019, s. 270).

Vi ser at det er en viss sammenheng mellom språkvansker og dysleksi. Spesifikke språkvansker, eller utviklingsmessige språkforstyrrelser som er den nyeste terminologien hos små barn er ofte den første pekepinnen på at barnet har dysleksi, selv om ikke alle med språkvansker har det (Helland, 2019, s. 120). Denne teksten skal ikke fokusere på språkvansker, men det er viktig å være klar over at de har en sammenheng da språkvansker påvirker også forståelsen av den muntlige formidlingen som for eksempel begrepsforståelse og å huske lange beskjeder. Når det enten mistenkes at en elev har dysleksi eller den har blitt utredet for det, er det viktig at tiltak settes inn umiddelbart i klasserommet for å hindre at eleven med dysleksi har vansker med å følge med undervisningen. Aas beskriver syv punkter som handler om hva en dysleksivennlig lærer gjør:

1. *Starter timen med å forklare hva som skal læres og, og hvordan elevene skal jobbe.*
2. *Bruker korte setninger.*
3. *Gjentar viktige utsagn.*
4. *Forklarer nye ord og begreper.*
5. *Forklarer ting på flere måter.*
6. *Sjekker forståelsen ved å la elevene gjenfortelle.*
7. *Hjelper elevene med å få strukturert hverdagen sin. (Aas, 2021, s. 90).*

Disse tiltakene står i stil med hva som beskrives av Dysleksi Norge på sine nettsider hvor det står at elever med dysleksi har behov for struktur og tydelige beskjeder, samt at de har behov for hjelpemidler for å kompensere for lese- og skrivevanskene (Dysleksi Norge, 2021). Å

være seg bevisst språk og beskrivelser i klasserommet, og å sørge for at elevene, særlig de som sliter med språk og struktur har forstått, vil gjøre at stressnivået til disse elevene kan lette. For elevene med dysleksi kan tekst på tavlen by på store utfordringer, også selv om det ikke er mye tekst. Støtte opp tekst med bilder eller tegn, hvor elevene kjenner betydningen og særlig ikke glemme å gjøre dette selv om elevene er eldre (Aas, 2019, s. 90). Ofte gis eldre elever mindre støtte, nettopp fordi som nevnt, de skal bli selvstendige. Men å hjelpe elever med å strukturere vil heller øke deres evne til å gjøre det selv i fremtiden, å hjelpe med strukturen på skolen er ikke et hinder.

I klasserommet er det en ting som er særdeles viktig, særlig sett i lys av Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen og stillasbygging, og det er å opparbeide en god relasjon til elevene. Særlig for elever med ulike utfordringer er det svært viktig at de har en god relasjon til læreren sin og tillit til at læreren kan være en god støttespiller i læringen. God relasjonskompetanse innebærer å være bevisst sine egne holdninger, verdier, elevsyn og hvordan utøve rollen som lærer, kunnskap om å bygge relasjoner, psykisk helse og sosial og emosjonell utvikling og å vise annerkjennelse og være en ansvarsfull leder i klasserommet (Lund, 2017). For eksempel vil elever uten lærevansker tilegne seg leseferdigheter uten undervisning spesifikt rettet mot dem, men mot hele gruppen, elever med dysleksi er derimot avhengig av kvalifisert undervisning for å opparbeide seg gode lesestrategier (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 364). Men elevgrupper i klasserommet er gjerne store, det er mange ulike behov som skal dekkes og mange ulike måter elevene tilegner seg læring på. For elevgruppen uten lærevansker og uten store emosjonelle behov vil kunne tilegne seg kunnskap via mange ulike innlæringsmåter, men for eksempel svake lesere vil ofte trenge forskjellige tilnærminger. Lesekurs er et tiltak mange elever med dysleksi vil måtte gjennom for å lære å bli gode lesere og kompensere for vanskene sine. For yngre elever på barnetrinn kan dette løses gjennom tidlig innsats som er et lovfestet krav som sier at:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørgje for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning. (Opplæringslova – oppl, 1998, § 1-4.).

Loven kan opptre noe diffus da det er opp til den enkelte å tolke hva loven mener med fare for å bli hengende etter. Samtidig kan det tolkes som en tillitserklæring til lærere og deres kompetanse, hvor loven viser til at de er kompetente nok til å vite når elever har behov for at tiltak som tidlig innsats settes inn og om det er behov for eneundervisning eller undervisning i

mindre grupper vekk fra det ordinære klasserommet. Selv om det er en forventning av at lærere skal greie å tilpasse i klasserommet er det flere som rapporterer at dette er utfordrende og vanskeliggjør god klasseromsledelse da lærere har ansvar for mellom tjue og tretti elever (Hagtvet, Frost & Resahl, 2014, s. 371). Tilpasset opplæring er en rettighet alle elever har krav på, tidlig innsats er et krav elever som står i fare for å bli hengende etter har krav på. Men det er et tredje tiltak som kan settes inn og som er langt mer omfattende enn de to, og det er spesialundervisning. Når retten til spesialundervisning aktiveres har eleven langt flere rettigheter i sin opplæring, men i Norge har spesialundervisning vist seg å by på en rekke utfordringer.

2.2 Spesialundervisning

Spesialundervisning har lange tradisjoner i den norske skolen hvor barn i opplæringsalder enten ble stemplet som opplæringsdyktige eller ikke opplæringsdyktige. Barna som falt innenfor det normative var opplæringsdyktige og dermed sendt til allmueskolen, mens de som ikke var opplæringsdyktige falt utenfor (Groven, 2013, s. 25). Loven om spesialskoler ble opprettet i 1951, og den ga et opplæringstilbud til de døve, blinde, tunghørte, barn med lese- skrive- og talevansker og åndssvake, og de som ikke var tilpasningsdyktige, samt et tilbud om pleie- og arbeidshjem for de som ble ansett som ikke dannelsesdyktige (Groven, 2013, s. 13-14). Denne loven viser for første gang en villighet til å omfavne flere i samfunnet for å gjøre dem til samfunnsnyttige borgere. «Rett barn til rett skole» innebar at testing av barn ble mer vanlig, for å undersøke hvor de ville fått best utbytte av å være og dette innebar opprettelsen av den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) en rådgivningstjeneste som fikk ansvaret for sortere barn (Groven, 2013, s. 26). Kommunens plikt til å gi spesialundervisning kom i 1955 og barna skulle sendes til skolene de soknet til, eller til nærliggende spesialskoler (Groven, 2013, s. 26). Et paradigmeskift kom i den siste halvdel av 1960-tallet hvor det nå ble kjempet for at alle med utviklingshemning skulle få opplæring, og Blomkomiteen utarbeidet nye lover som la føringer for det spesialpedagogiske virket i forhold til kompetanse, tidlig hjelp og livslang læring (Groven, 2013, s. 27-28). Prinsippet om tilpasset likeverdig opplæring, men ikke lik opplæring ble fastsatt av blomkomiteen. Fremover ble likeverdig opplæring satt i sammenheng med integrering i skolen hvor prinsippene fastsatt av Blomkomiteen innebar: «tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i felleskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser» (Groven, 2013, s. 28). Opplæringen måtte tilpasses den enkelte elev, uavhengig av forutsetninger og evner hvor skolen nå skulle passe til eleven, i

motsetning til tidligere hvor eleven ble sendt til den skolen de passet til (Groven, 2013, s. 28-29). I 1994 kom Salamanca-erklæringen som fastsatte inkludering som et prinsipp i skolen, og selv om dette ikke var et spesialpedagogisk prinsipp markerer det en stor endring i det spesialpedagogiske virket (Groven, 2013, s. 30). Mens integrering innebærer å innlemme noe i fellesskapet, betyr inkludering at alle deler i fellesskapet er en naturlig del og hører til i sin opprinnelige tilstand. Elever med ulike utfordringer og/eller funksjonsnedsettelse hører til i fellesskapet, samfunnet, skolen og arbeidslivet og det er opplæringsinstitusjoners jobb å legge til rette for dette gjennom spesialpedagogiske tiltak.

Den lovfestede retten til spesialundervisning finnes i kapittel fem i loven om grunnskolen og den videregående opplæringen, og er gjeldende sånn den står i dag:

§ 5-1. Rett til spesialundervisning: Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Ikke tilfredsstillende utbytte av undervisningen er hva som er utløsende for spesialundervisning. For at spesialundervisning skal kunne skje, må det først forekomme testing på utviklingsnivået til eleven for å finne ut hva slags mål som er realistiske for elevene å nå. Når vi velger å ikke gi elever opplæring i deler av læreplanen, må det foreligge en god grunn til dette, ellers er det et brudd på retten eleven har til opplæring. Spesialundervisning går ut over det som tidligere er nevnt om tidlig innsats og tilpasset opplæring. Spesialundervisning innebærer at eleven får egne mål i fagene hvor det har behov for spesialundervisning, og målene vil være ulike de som står i læreplanen.

Hvis det mistenkes at en elev ikke har et godt utbytte av undervisningen må skolen sette i gang kartlegging av elevens evner innenfor det de strever med, og det må settes inn intensive tiltak som skal hjelpe eleven med å kompensere for utfordringene de har (Aas, 2021, s. 76). Hvordan eleven skal meldes til PPT kan være ulikt fra kommune til kommune, men ved oppmelding skal det legges ved dokumentasjon som beskriver resultater av kartlegging, observasjoner, vurderinger og tiltak som er prøvd ut og resultatene av disse tiltakene (Aas, 2021, s. 76). PPT har blant annet ansvar for å utrede eleven og finne ut hvor deres styrker og utfordringer ligger. Som tidligere beskrevet er ingen elever med dysleksi like, og selv om de får diagnosen vil de ha behov for ulike tiltak. Det er ikke diagnosen som skal utløse eventuell spesialundervisning, men om de har tilfredsstillende utbytte av undervisningen. PPT skal skrive en sakkyndig vurdering hvor de tar stilling til utbytte hos eleven, eventuelle lærevansker som ligger til grunn og som gjør utdanningen utfordrende for eleven, realistiske

mål, om vansker kan hjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet og hva slags opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud (Aas, 2021, s. 76). Etter den sakkyndige rapporten er skrevet av PPT skal den ansvarlige ved skolen (for eksempel rektor, spesialpedagogisk koordinator) fatte et enkeltvedtak. I dette enkeltvedtaket skal det beskrives innholdet i elevens opplæring, varigheten på tiltakene, antall timer eleven får med spesialundervisning, hvordan spesialundervisningen skal organiseres og hvem som skal utføre spesialundervisningen (Aas, 2021, s. 77). Etter enkeltvedtaket er fattet skal det skrives en IOP, en individuell opplæringsplan. En god sakkyndig vurdering vil beskrive elevens realistiske mål og de skal konkretiseres i en IOP. IOP er ment som et arbeidsverktøy for de som jobber med eleven hvor det skal beskrives hva målene er og hvordan det skal jobbes for at eleven skal oppnå disse målene. Beskrivelse av ulike typer verktøy er smart å ha med, slik at alle som arbeider med eleven har tilgang på den samme informasjonen. Å bryte ned målene fra sakkyndig vurdering er en av hensiktene med en IOP, mål er enklere å nå når de deles opp i delmål. Slik blir det også enklere for foresatte å følge med på elevens utvikling, da tilbakemeldinger fra skole kan være å arbeide mer hjemme med et punkt eller at tilbakemeldingen er at eleven har nådd et av delmålene. Helhet er viktig for å lage en IOP som fungerer som arbeidsverktøy, hvor også elevens stemme er blitt hørt (Groven, 2013, s. 95). Det skal foreligge en årlig vurdering av den individuelle opplæringsplanen hvor det skal beskrives hvor godt utbytte eleven har hatt av spesialundervisning, hvilke mål eleven har nådd, og hvilke som burde videreføres til neste års sakkyndig vurdering, hvordan organiseringen har fungert, hva som ikke har fungert like godt og opplæringsstedet må legge ved sin vurdering på om det er nødvendig å fortsette med spesialundervisningen (Groven, 2013, s. 97).

Dette er aspektene ved spesialundervisning som er lovfestede krav elever med utfordringer som ikke kan kompenseres for innenfor det ordinære opplæringstilbudet har. Retten til spesialundervisning viser til likeverdig utdanning, når det ordinære tilbudet ikke strekker til. Men hvordan spesialundervisning gjennomføres er ulikt fra kommune til kommune og skole til skole, og har utløst en mengde debatter i senere tid.

Hjemlet i lov skal spesialundervisning gis til elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av undervisning. Men det er mange aspekter som påvirker spesialundervisningen på den enkelte skole, og mange føringer fra kommuner som setter det vi kan se på som begrensninger. Kommuner i Norge fører ulik saksgang på hvordan og når elever meldes til PPT for utilstrekkelig utbytte av undervisning, og det er lite faste rutiner å finne i skolene (Groven, 2013, s. 91). Uten faste rutiner er tankegangen «vente og se» svært vanlig. Altså vente å se om

elevene vokser av seg vanskene eller finner måter å kompensere for dem på. «Veien blir til mens man går» blir innenfor spesialpedagogisk virke det samme som at elever får spesialundervisning hvis skolen har mulighet i form av tid og hvis skolen har økonomien til å gjennomføre det (Groven, 2013, s. 91). Denne praksisen er utbredt nettopp fordi det ikke finnes nasjonale retningslinjer for utføringen av spesialundervisning, og det er vurderingen til lærere og oppfølgingen av foreldre som bestemmer om eleven skal meldes til PPT.

2.2.1 Masseutdannelsens dilemma

I skoleåret 2020-2021 rapporterer utdanningsdirektoratet at 7,7 prosent av alle elevene i grunnskolen mottok spesialundervisning hvorav tall viser at antall elever som mottar spesialundervisning øker utover grunnskolen, til det synker igjen på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2023). Et spørsmål blir ofte stilt: hvorfor mottar så mange elever spesialundervisning? Historisk sett var ikke utdanning for alle, men forbeholdt barn uten lærevansker, atferdsvansker eller andre utfordringer. Enhetsskolen vi har i dag forkaster ideen om at opplæring bare er for de få, og setter heller inn ressurser for å gi utdanning til alle. Ideen om likeverdig utdanning står i sentrum. Det at det er 7,7 prosent av alle elever i grunnskolen som mottar spesialundervisning, vil ikke si at det ikke er flere elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av undervisningen, men at disse elevens utfordringer enten løses eller forsøkes å løses gjennom «vente og se» holdninger eller gjennom tilpasset opplæring og gjennom tidlig innsats på småtrinnet (1-4-trinn). Vitner det om en skole som ikke evner å gi tilstrekkelig undervisning til alle? Masseutdannelses dilemma handler ikke om et skolesystem som er i ferd med å bryte sammen, men heller at det er «prisen vi må betale» for enhetsskolen hvor alle skal ha en likeverdig plass og like muligheter for utdanning, prisen for enhetsskolen er at alle elever ikke vil få hundre prosent utbytte av undervisningen (Hausstätter, 2013). Tiltak som tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning er forsøk på å gjøre enhetsskolen mer allsidig og passende for et større antall elever, men samtidig beholde kunnskapsnivået det er bestemt skal læres på skolen (Hausstätter, 2013). Men med den sprikende praksisen i kommunene og skolene innenfor alle disse tre aspektene kan skoler bidra til å skape «tapere» og «vinnere» innenfor spesialpedagogisk utdanning. Det pedagogiske utviklingsarbeidet innenfor kunnskapsskolen og enhetsskolen forsøker å finne en pedagogikk som er tilpasset flest mulig elever, hvor det ideelle hadde vært at den var passende for alle (Hausstätter, 2013). Realistisk sett er dette en svært stor utfordring, uforenelig med kunnskapsskolens krav om nivået på den faglige opplæringen. Resultatet av

enhetsskolen vil være at kravene til elevene må ned, slik at alle kan realistisk nå det samme nivået. Dette strider mot den moderne skolen og vil gjøre Norge til tapere i den internasjonale skolekonkurransen (Hausstätter, 2013).

2.3 Inkludering

2.3.1 Prinsippet om inkludering

Prinsippet om inkludering kan settes i sammenheng med enhetsskolen. Skolen skal være en læringsarena, men også en sosialisering- og danningsarena hvor alle ulikheter, ulike forutsetninger og evner hører til som en naturlig del. Peder haug har i sin artikkel *Approaches to empirical research on inclusive education* beskrevet perspektiver på inkludering i skolen, og at det kan studeres i et makro- og mikroperspektiv (Haug, 2009, s. 199).

Den brede definisjonen på inkludering handler om alle. At alle er tilhørende fellesskapet. Dette er i tråd med Salamanca-erklæringen fra 1994 som skal sikre inkludering av alle grupper for å forhindre segregering (Haug, 2016). Det handler om at alle skal være deltagende på i skolens kultur og i utdanningen, og forhindre ekskludering (Haug, 2009, s. 199). Den smale definisjonen av inkludering handler om spesialundervisning, og forskning viser at begrepet inkludering som oftest blir tatt i bruk når det handler om spesialundervisning eller en form for funksjonsnedsettelse (Haug, 2016).

Når vi skal forske på inkluderende praksis i skolen kan vi se på dette i et makroperspektiv hvor vi da vil studere politiske føringer, skolens føringer, administrativt arbeid for å fremme inkludering og lignende, det sier ingenting om den faktiske inkluderingen av elever, bare mulighetene for det (Haug, 2009, s. 201). For å studere den faktiske inkluderingen av elever må det først anerkjennes at det er elever som er ekskludert fra enten det sosiale og/eller det faglige arbeidet. En mikroanalyse vil måtte være kompleks, detaljert, komplisert og grundig (Haug, 2009, s. 202). Inkludering er et særlig viktig prinsipp når vi forsker på et hvert aspekt av det som faller utenfor normen i den norske skolen. Denne teksten handler om dysleksi, en diagnose som settes, ifølge dysleksi Norge, på bare fem prosent av befolkningen (Dysleksi Norge, 2021). Denne gruppen er da i et klart mindretall i forhold til normen, og elever med diagnosen vil trenge særlige tilpasninger i klasserommet og for mange vil det være aktuelt å få undervisning utenfor klasserommet i tillegg for å oppnå tilstrekkelig utbytte av undervisningen.

I en studie av inkludering hvor hensikten er å se hvor godt elever med spesialpedagogiske utfordringer inkluderes i det ordinære klasserommet, betyr det samtidig at denne eller disse elevene ikke er inkludert (Haug, 2009, s. 203). Dette viser heller at det er snakk om integrering, ikke inkludering. Samtidig vil dette si at det ikke er snakk om inkludering i det hele tatt, hvis alle former for å integrere elever med spesialpedagogiske behov betyr at det ikke i utgangspunktet hører til i klasserommet, men skal inkluderes inn i det. Slikt sett blir inkludering av elever med spesialpedagogisk behov aldri fullt ut inkludering, fordi de er en marginalisert gruppe med andre behov enn det normative flertallet. Gjennom tilpasset opplæring skal alle elever få tilpasset etter sitt behov, men det vil alltid bli forsøkt å lage et undervisningsopplegg som passer for flertallet, og heller gjøre individuelle tilpasninger til de som har behov for det. Et problem med å studere inkludering er at det er individualisert og personlig (Haug, 2009, s. 204). Vi må studere den objektive inkluderingen i klasserommet, som at de er i klasserommet og deltagelse. Samtidig må vi studere den opplevde inkluderingen til elevene, og denne er ikke lik for alle. Vi har elever som ikke ønsker å være i klasserommet hele tiden. Særlig hvis de har behov for spesialundervisning med et eget opplegg, eller et svært tilpasset opplegg. Det kan oppleves marginaliserende å arbeide parallelt med medelever, men med helt andre ting og samtidig arbeide med en spesialpedagog eller annen lærer. I tillegg må vi se på elevene med spesialpedagogiske behov som ikke ønsker å arbeide med noe annet enn medelevene, selv om det er tydelig gjennom testing og observasjon at dette ikke er til det beste for eleven og de oppnår svært lite læring i forhold til målsettingen de kunne ha nådd. I et inkluderingsperspektiv vil eleven som ønsker å arbeide noen timer alene med spesialpedagog ikke være fullt inkludert i klasserommet, men de vil ha et godt læringsutbytte. Den andre eleven vil være inkludert i klasserommet, men vil ha et dårlig læringsutbytte. Da kommer argumentet for at en god lærer skal kunne tilpasse, sammen med spesialpedagog, godt nok i klasserommet til at begge elevene er inkludert og har et godt læringsutbytte. Gode føringer og tilpasninger i klasserommet kan fint eksistere sammen med en ekskluderende praksis (Haug, 2009, s. 205). Vi kan ikke se på inkludering ene og alene som plassering og tilpasning, for da glemmer vi læringsutbyttet (Haug, 2009, s. 205). Kunnskapsskolen er i dette inkluderingsperspektivet ikke forenelig med prinsippet om inkludering hvis vi ser på inkludering som full deltagelse i det ordinære klasserommet.

Peder Haug viser også til at en annen måte å definere inkludering på er ikke full deltagelse i klasserommet, men heller at det defineres som det beste stedet å lære (Haug, 2016). Haug påpeker at denne måten å vurdere inkludering på er ikke den mest utbredte, nettopp fordi den

fremmer en ekskluderende diskurs på inkludering (Haug, 2016). I denne inkluderingsvurderingen er det hvor eleven har størst potensial for å lære, og samtidig føle tilhørighet til fellesskapet og selvværd som er viktig og står i sentrum. Men samtidig, som Haug påpeker, er dette standpunktet til inkludering et argument for å beholde spesialskoler, når læring får høyere prioritering enn deltagelse i fellesskapet (Haug, 2016). Argumentet for denne måten å vurdere inkludering på er læringsutbytte samtidig som de tilhører et fellesskap, i tillegg vil elevene ha bedre tilgang til voksenpersoner med spesialkompetanse innenfor det spesialpedagogiske. Det var dette argumentet som var opphavet til spesialskolene. Det gjeldende synet på inkludering forsøker å kombinere både læringsutbytte og deltagelse i fellesskapet, samtidig med tilgangen på kompetente voksne i spesialpedagogikk (Haug, 2016). Men: «the danger is that access and placement will replace quality and benefit as the focus is on debates and practices of inclusive education, as became the case with integration» (Haug, 2016).

På oppdrag fra kunnskapsdepartementet utførte en ekspertgruppe en studie om barn og unge med særskilte behov for tilrettelegging og deres inkludering som ble publisert i 2018. Denne rapporten heter: Inkluderende fellesskap for barn og unge, men har blant annet fått tilnavnet Nordahl-rapporten, da det er Thomas Nordahls navns som pryder forsiden. Rapporten er utfyllende og strekker seg fra barnehagen opp til og med videregående opplæring. Etter beskrivelse av det spesialpedagogiske virket i norske skoler og barnehager konkluderer ekspertgruppen at deres hovedkonklusjon er at *vi i dag har et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (Nordahl m.fl., 2018, s. 215). Hovedfunnene som er grunnen til denne konklusjonen er: systemet er ekskluderende, manglende kompetanse, vente og se holdning, lave forventninger og lite tilfredsstillende læring og utvikling, for mye tid går med til sakkyndighetsarbeid, bare fire av ti barn og unge med spesialpedagogiske behov får hjelp og det eksisterer ikke klare kvalitetskrav til praksis og oppfølging på læring og utvikling (Nordahl mfl., 2018, s. 215-217). Den ekskluderende praksisen de referer til i skolesammenheng handler om at majoriteten av spesialundervisningen foregår utenfor det ordinære klasserommet enten i liten gruppe eller som enetime. I tillegg peker rapporten på den manglende kompetansen når det kommer til utførelsen av spesialundervisning for elever med særskilte behov (Nordahl mfl., 2018, s. 215). Spesialpedagogisk kompetanse bør ligge til grunn når en elev har behov for spesialpedagogisk undervisning. Men dessverre ser vi ofte at det som møter unge i disse timene er ansatt som assistenter med ingen eller lite formell

kompetanse i spesialpedagogikk. Den manglende kompetansen kan knyttes til det som er beskrevet tidligere, nettopp det økonomiske aspektet. Og kan være en stor bidragsyter til hvorfor så mange elever som får spesialundervisning må ha dette gjennom hele sin tid på skolen. En annen ting denne rapporten trekker frem er at skolens egeninteresse er å «stue vekk» elever med spesialpedagogiske behov, fordi de truer lærerens posisjon i større grad enn elevene som faller inn under det normative gjennom at læreren ikke når sine mål for klassen (Nordahl mfl., 2018, s. 224-225). At en rapport på bakgrunn av kunnskapsdepartementet velger å skrive med så godt som rene ord at lærere setter sin og skolens egeninteresse foran elevens behov er kontroversielt. Rapporten viser til at lærere opplever at de ikke har kontroll på disse elevene og derfor stues de vekk i det spesialpedagogiske virket hvor det er dokumentert gjennom denne rapporten manglende kompetanse (Nordahl mfl., 2018, s. 225).

Mens Haug peker på lærerens kompetanse for å gi tilfredsstillende utbytte av undervisningen til flest mulig er en stor utfordring på grunn av de til tider svært ulike behovene i en klasse (Haug, 2009, s. 205), kan man tolke gjennom Nordahl-rapporten at dette er en villet politikk fra skolen og lærere fordi de ikke opplever kontroll over elevmassen (Nordahl mfl., 2018, s. 225). Nordahl-rapporten peker også på det økonomiske aspektet og bruker dette som et argument for å fjerne retten til spesialundervisning og heller sette disse ressursene inn i den ordinære opplæringen for å styrke den tilpassende opplæring slik at elever med spesialpedagogiske behov kan få denne hjelpen inne i det ordinære klasserommet (Nordahl mfl., 2018, s. 227). Berit Groven beskriver at spesialpedagoger er i større grad enn lærere positive til å gjennomføre spesialundervisning i klasserommet i stedet for de segregerte tiltakene med gruppeundervisning eller undervisning en til en med spesialpedagog (Groven, 2013, s. 118). Groven peker på at den norske skoletradisjonen er en etablert praksis som til dels motsetter seg endring som går ut over denne praksisen (Groven, 2013, s. 124). Hun viser til at nyere forskning, evidensbasert forskning, kan true den etablerte praksisen med å fjerne blant annet metodene som er i bruk i dag (Groven, 2013, s. 124). Nordahl mener denne opprettholdelsen av gjeldende praksis bidrar til å reproducere seg selv og ta fokus vekk fra skolens virksomhet og heller rette fokuset mot individets mangler og problemer (Nordahl mfl., 2018, s. 227-228). Ifølge Nordahl med flere ønsker skolen å sette fokuset på at det er elevene med behov som er problemet, og ikke skolens virksomhet og på denne måten opprettholde et system som gjør de spesialpedagogiske virkene som PP-tjenesten og spesialpedagogikk nødvendige. Dette viser igjen det økonomiske aspektet, men på den andre siden enn hva som er beskrevet tidligere. I dette tilfellet ønskes opprettholdelsen av ting slik

de er nå, fordi dette er arbeidsoppgavene til PP-tjenesten og uten den vil ikke denne tjenesten være nødvendig, samt med spesialpedagogikk. Å ha elever med spesialpedagogiske behov gir økte midler til skoler som rektor kan forvalte, og ved å ansette assistenter til å gjennomføre spesialundervisningen kan midlene benyttes i tillegg andre steder hvor det er behov for det (Nordahl mfl., 2018, s. 228). Dette er naturligvis en ekskluderende praksis i skolen satt veldig på spissen og som vitner om lærere som ikke er interessert i individene i elevmassen, men om kunnskapsnivået elevmassen kan nå, samt forvaltning av økonomiske midler.

Naturlig nok nøret denne rapporten oppunder følelser hos mange. Blant annet avskaffelsen av retten til spesialundervisning og at skolen og lærere legger ansvaret for «problemet» over på eleven, har skapt debatt. Monica Melby-Lervåg og Ona Bø Wie har publisert et svar på utdanningsforskning sine nettsider hvor de særlig påpeker at hvis det spesialpedagogiske virket skal nedlegges, hvem skal i så fall utrede elevene når vi allerede er klar over hvor lite spesialpedagogikk som finnes i lærerutdanningen, samtidig påpeker de at dette kan bli en drivkraft til oppstart av private utredninger som da i all hovedsak vil handle om at den som betaler får hjelp (Melby-Lervåg & Wie, 2018). En annen viktig ting de påpeker er fokuset rapporten har på at skolen mener eleven er problemet og ikke systemet, når de spesialpedagogiske tiltakene ikke fungerer optimalt. De mener rapporten overser tjue år med forskning og fokuset de mener at de dag ligger på alle faktorene som vises i individet, arv og miljø. De mener ingen PP-rådgiver fokuserer bare på individet som problemet, men at hensikt med PP-tjenesten er å se hele sammenhenger på hvorfor et barn har utfordringer, og at dette inkluderer skolemiljø (Melby-Lervåg & Wie, 2018). Kronikken gir uttrykk for meningene til forfatterne, men rapporten er gitt på bakgrunn av kunnskapsdepartementet og når individfokuset de mener skolen har ikke er basert i nyere forskning, som kronikkforfatterne mener beviser noe annet, er det grunn til å sette spørsmålsteget ved en rapport utgitt på vegne av regjeringen og som på bakgrunn av oppdragsgivers status har stor påvirkningskraft.

Det hersker ingen tvil om at spesialundervisning og inkludering henger tett sammen. Som nevnt er det ofte slik med elever med spesialpedagogiske behov at vi finner læringsutbytte på den ene siden og full deltagelse i fellesskapet på den andre. Nordahl-rapporten viser til at for å forene disse må det inn mer målrettede ressurser i skolen tidlig (Nordahl mfl., 2018). I Dysleksihåndboka for lærere beskriver Åsne M. Aas at det er ikke størrelsen på elevens utfordringer som er avgjørende, men skolens evner til å møte disse utfordringen (Aas, 2021, s. 73). Hun beskriver tre faktorer for at elever med dysleksi skal lykkes i sin skolehverdag og det er høy kompetanse og gode rutiner på den ordinære undervisningen, fordi skoler hvor de

ansatte har mye kompetanse på de mest frekventerte vanskene også har et mindre antall elever som mottar spesialundervisning (Aas, 2021, s. 74). Dette krever et godt samarbeid mellom faglærer og spesialpedagog, og at faglærer er seg bevisst hvilke utfordringer som finnes i klasserommet og lager et undervisningsopplegg som også rommer disse elevene. En av de viktigste tingene hun trekker frem er at når det gjennomføres spesialundervisning bør kvaliteten på denne undervisningen være høy, og personellet bør være ikke bare kvalifisert, men også interessert (Aas, 2021, s. 74). Hun påpeker at selv om det er lovstridig å sette ukvalifisert personell til å utføre spesialundervisningen, gjøres dette dessverre ofte.

For å fremme inkludering i den spesialpedagogiske praksisen må alle faktorer tas med. Individet, miljø, læringsutbytte og en ting som ikke har blitt nevnt tidligere her: *elevens stemme*. Dette gjelder både om eleven mottar spesialundervisning eller om eleven får undervisning bare i eller delvis utenfor klasserommet. Ingen elev er like, og dette gjelder også de med dysleksi. Lærere og foresatte må ta den endelig beslutning om hva som er rett for eleven, men deres stemme skal høres og de skal selv kunne fortelle hva som fungerer for dem. Dette er utfordrende med barn i barnehagen og elever på småtrinnet i skolen, men når de har kommet opp på mellomtrinnet er de bedre i stand til å fortelle om sine behov og skal kunne gi en forklaring på hva som fungerer best for dem. Her gjelder det å ha opparbeidet tillitt, slik at eleven føler den kan snakke fritt og blir tatt på alvor.

2.4 Læringsmotivasjon

2.4.1 Motivasjon

Motivasjon er en subjektiv tilstand som ikke nødvendigvis lett lar seg observere. Når vi skal studere motivasjon er det viktig å ha med seg at det er mye som påvirker motivasjonen, og ikke alle motiveres likt. Som det meste som omhandler mennesker er hvordan vi motiveres ulikt fra person til person, og selv om vi har mange teorier på motivasjon, læring og læringsmotivasjon, finnes det ikke standardoppskrift for hvordan vi skal studere det. Det subjektive må observeres og snakkes med, for å gi et bilde av hvordan de motiveres. Vi kan bryte ned motivasjon i to store hovedkategorier: indre motivasjon og ytre motivasjon. Indre motivasjon definerer Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik som atferd hvor individet ikke får noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 141). Indre motivasjon er som oftest lystbetont, det er noe individet ønsker å gjøre fordi det kan. Teorier

om indre motivasjon handler om at mennesker har en iboende lyst til å lære, utforske og utvikle seg selv. En definisjon på ytre motivasjon er motivasjon som kommer fra det ytre, enten som belønning for å ha gjort noe riktig eller konsekvenser for å ha gjort noe galt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Mens teorier om indre motivasjon er av forholdsvis nyere dato, strekker teorier om ytre motivasjon seg lenger bak i tid. Ytre motivasjon handler om at det ikke er den indre prosessen som står i sentrum, det er ikke atferden som gir glede i seg selv. Det er utviklet to måter å se på ytre motivasjon: kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Når et individ opplever kontrollert ytre motivasjon stammer dette fra at individet opplever at det ikke har noe valgt, de opplever et ytre press preget av befaling, belønning eller sanksjoner om aktiviteten ikke blir gjennomført (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Et eksempel på dette er når lærer ber elever arbeide med oppgaver de ikke opplever å ha noen nytte eller glede av, men gjennomfører fordi lærer har bedt dem om det og/eller fordi de opplever det vil komme sanksjoner mot dem om de ikke gjennomfører. Kontrollert ytre motivasjon er ikke styrt av individets lyst. På den andre siden, men fremdeles innenfor ytre motivasjon, er autonom ytre motivasjon. Denne formen for ytre motivasjon har likhetstrekk med indre motivasjon da den drives av individets lyst. Verdien av aktiviteten står i sentrum, men ikke lysten eller gleden ved å gjennomføre den. Ved autonom ytre motivasjon er handlingen selvbestemt, og valgt fremfor andre aktiviteter, men dette er på grunn av aktivitetens nytteverdi og ikke fordi den nødvendigvis gir glede (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Et godt eksempel på autonom ytre motivasjon er for eksempel gjennomføringen av husarbeid. For mange er ikke dette en lystbetont aktivitet, men noe som må gjennomføres for å holde det rent rundt oss. Skaalvik og Skaalvik peker på at dette henger sammen med våre verdier, hvor vi gjennomfører aktiviteter fordi det har en verdi for oss at de blir gjort, selv om vi ikke drives av en glede ved å gjennomføre den (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Gleden for mange ligger heller i at nå er husarbeidet gjennomført og vi slipper å gjøre det senere.

Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik definerer motivasjon slik: «motivasjon er drivkraften som påvirker hvilke valg vi gjør, hvilke mål vi setter oss, hvor stor innsats vi yter i arbeidet med en oppgave, og hvor stor utholdenhet vi har når vi støter på utfordringer og hindringer» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 19). Bandura forklarer motivasjon som noe som er knyttet til forventninger. Motivasjon eller mangel på motivasjon er direkte knyttet til om individet forventer at det skal greie å mestre en aktivitet eller ikke (Lyster, 2019, s. 35). Selvbilde blir da sterkt knyttet opp mot motivasjon. Åsne Midtbø Ass beskriver motivasjon og mestring som noe som henger tett sammen (Aas, 2021, s. 81). Hun forteller at hun møter lærere som

beskriver at enkelte elever har lav motivasjon for å lære noe, og derfor lærer de heller ikke noe. Når en elever arbeider med skoleoppgaver, men aldri eller sjeldent opplever mestring går dette ut over motivasjonen for videre arbeid. «Et barn som ikke mestrer skolen, blir hver dag utsatt for et lite traume. Til sammen, over tid, kan dette være skadelig for barnets psykiske helse» (Aas, 2021, s. 81). Dette skriver Aas at ble sagt til henne av en barnepsykolog hun kjenner, og som mener at å aldri oppleve mestring blir etter hvert et stort traume for barnet og motivasjonen uteblir.

2.4.2 Selvoppfatning

Forventninger, selvbilde, mestring, utholdenhet og innsats er fem nøkkelbegreper som de ulike forklaringene på mestring setter i sentrum. Disse fem begrepene påvirker hverandre og glir inn i hverandre. Opplever eleven ingen mestring vil den da heller ikke legge inn en god innsats. Har ikke eleven forventninger til seg selv, eller opplever at lærere og foresatte har lave forventninger vil ikke eleven ha mye utholdenhet i arbeidet sitt. Forventninger til egen innsats, følelsen av mestring, utholdenhet og innsats er koblet opp mot selvbilde/selvverd. Vi tar utgangspunkt i tre perspektiver på selvbilde: selvverd, selvvurdering og mestringsforventning. Selvverd er oversatt fra det engelske ordet self-esteem og ble introdusert i psykologien av William James i 1890, hvor han betegnet self-esteem som følelsen en person har knyttet til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 92). Dette utviklet seg videre til den forståelsen vi har i dag; at self-esteem er den nogen lunde stabile følelsen av personlig egenverdi og verdsetting av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 92). Selvverd betyr å verdsette seg selv, mene at en selv er viktig og fortjener å lære og utvikle seg. Hvis eleven mangler selvverd eller setter en lav verdi på seg selv blir det vanskelig for eleven å holde seg motivert om skolearbeid. Ikke bare fordi eleven ikke ser noen verdi i arbeidet, men fordi de ikke ser noen verdi i at akkurat de skal lære dette. Selvverd setter vi i sammenheng med livskvalitet og mental helse. Hvordan vi ser på utviklingen av selvverd kan deles inn i fire sosiale perspektiver:

Selvverd ses som et resultat av (a) om en greier å innfri egne ambisjoner, (b) hvordan en presterer på områder som oppfattes som viktige, (c) om en greier å leve opp til andres forventninger og (d) ha en person mottar av anerkjennelse og sosial støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 95).

I utformingen av selvverd spiller disse fire kategoriene inn i hverandre og påvirker hverandre. Svikt i en del kan påføre ringvirkninger i de andre, og et lavere selvverd. Som lærer for elever

i marginaliserte grupper, i dette tilfellet dysleksi, er det viktig å være kjent med hva som påvirker selvoppfatningen til elevene og gi den støtten og anerkjennelsen de har behov for. Dette gjelder alle elever, men for elever som har vansker med å mestre alle deler ved skolehverdagen er det særdeles viktig. Det andre perspektivet på selvbildet er selvvurdering og kan deles inn i tre områder: skolefaglig selvvurdering, sosial selvvurdering og fysisk selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 101). Hvor godt elever opplever de presterer på skolen, hvordan de opplever seg selv i sosiale situasjoner som for eksempel å ha venner og å være likt og fysiske prestasjoner som sport og fysisk utseende (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 101). Innenfor hver av disse hovedfeltene knyttes selvverd opp mot våre verdier. Som sosiale mennesker som skal fungere i fellesskap er alle tre områdene viktige, men alt innenfor hvert område er ikke viktig for alle. For eksempel kan en elev vurdere seg selv som flink på skolen fordi eleven er flink i matematikk selv om eleven har dårlige prestasjoner i håndarbeid. Eleven har satt en større verdi på faget den mestrer, og lav verdi på faget den ikke mestrer. Så til tross for dårlige prestasjoner i et fag, opplever eleven allikevel at den mestrer skolen og selvbildet påvirkes positivt. Samme med sosiale situasjoner. For noen er å være vellykket sosial å ha en stor omgangskrets med mange venner, mens for andre er få venner hva de oppfatter som vellykket. For en lærer som skal hjelpe en elev med selvbildet er det viktig at de også er klar over elevens verdier. Kanskje kan det være nødvendig å korrigere verdiene, men de må uansett tas utgangspunkt i. Mestring er beskrevet tidligere og kan minne om faglig selvvurdering. Forskjellen på disse er at mestringsforventning handler om hva for eksempel eleven tror den kan få til, om eleven tror den kommer til å mestre gitte arbeidsoppgaver og ikke hva de faktisk får til. Mestringsforventningen til elever påvirkes av:

- Hvilke oppgaver elevene blir bedt om å utføre
- Hvor lang tid som er satt av til arbeidet
- Hvilke hjelpemidler elevene har til rådighet
- Hvilke arbeidsforhold de har (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118).

En parallell vi kan trekke så langt er mellom elevers mestringsforventning og i hvor stor grad de mottar tilpasset undervisning i fagtimene. Ved gode tilpasninger tatt ut ifra elevens forutsetninger vil de oppleve mestringsforventning og dermed mestringsforventning knyttet til skolearbeidet. Mens den faglige selvvurderingen fokuserer på nåtiden, hva som skjer her og nå er mestringsforventning knyttet til fremtiden og det er her lærer har stor påvirkningskraft gjennom emosjonell og instrumentell støtte.

2.4.3 Tilrettelegging for læringsmotivasjon

«Hvordan tilrettelegger lærere for elever på mellomtrinn for elever med dysleksi for å bygge opp og opprettholde deres læringsmotivasjon?» Dette er problemstillingen dette prosjektet tar utgangspunkt i. Tilrettelegging kan være veldig mye, dette gjelder også når setter søkelys på hvordan lærere fremmer læringsmotivasjon. Når vi skal se nærmere på læring og motivasjon er det flere psykologiske teorier som kan benyttes for å forstå hvordan læringsmotivasjon virker, hvordan vi skal forklare den og som gir oss et bredt begrepsapparat for å studere det. En av disse teoriene er Ryan og Decis teori om grunnleggende psykologiske behov. Denne teorien bygger på at for å oppnå motivasjon må tre grunnleggende psykologiske behov være tilfredsstillt. Disse tre grunnleggende behovene er behovet for selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142). I sosial kognitiv teori benyttes et begrep som kalles for *agent i eget liv*, dette er en av hovedfokusene i kognitiv teori og viser til hva som skal til for å både oppleve mestring og selvrealisering. Den sosialkognitive teorien skal vi komme tilbake til. Å være agent i eget liv knytter Ryan og Deci opp mot det første punktet, selvbestemmelse. Selvbestemmelse er hva som ligger til grunn for indre motivasjon og handler om å være *kilde til egne handlinger* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Selvbestemmelse er knyttet til verdier og å utføre arbeid frivillig på bakgrunn av disse verdiene. Ytre motivasjon kan vi knytte til den behavioristiske psykologien, hvor sanksjoner (straff) og belønning står i sentrum og hvor mentale prosesser lenge har vært i bakgrunnen for den psykologiske retningen fordi det er den faktiske handlingen som står i sentrum og ikke prosessen som leder til den gitte handlingen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 37). Ryan og Deci viser i tillegg til en tredje form for motivasjon kalt amotivasjon. Amotivasjon handler ikke om at individet aldri er motivert, men er situasjonsbestemt som for eksempel at de ikke har noen form for motivasjon for en gitt handling (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145). Amotivasjon er i full grad knyttet til verdier og oppstår når individet ikke ser noen verdi i å utføre aktiviteten, mangler evnen til å tro de kan gjennomføre aktiviteten eller ikke tror de vil oppnå noe ved å gjennomføre den (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145). Det kan være elever som ikke arbeider med gitte oppgaver i fagtimer opplever amotivasjon, disse elevene som kan bli kalt vrang eller som oppleves som late. Men en kan tenke seg selv hvor vanskelig det er å gjennomføre en oppgave hvis det ikke er noen følelser knyttet til det, hverken i positiv eller negativ forstand fordi du ikke klarer å se verdien i det eller du føler du vet på forhånd at du ikke kommer til å løse det riktig uansett hvor hardt du forsøker. For å skape motivasjon for disse elevene er de avhengig av at lærer hjelper dem med å se først og fremst poenget med

oppgaven, altså dens verdi og oppmuntre eleven til å ha tro på egne evner. Igjen ser vi viktigheten av tilpasset opplæring. Dette øyeblikket kan være svært kritisk for en elev, lykkes lærer i å oppmuntre eleven til punktet hvor de gjennomfører oppgaven som best de klarer, men opplever at de ikke får det til og dermed ingen mestring vil dette påvirke elevens selvoppfattelse i en negativ retning.

2.5 Relasjonskompetanse

For å skape et godt forhold til elevene er det viktig at læreren er i besittelse av relasjonskompetanse, for å kunne bygge opp den gode relasjonen til elevene. Å være god til å bygge relasjoner er for en lærer like viktig som kunnskapskompetansen de besitter. Relasjonskompetanse handler om å kunne forstå elevene, evne å sette seg inn i deres situasjon og handle deretter i tillegg til å ut ifra dette kunne samhandle med elevene på deres premisser (Drugli, 2012, s. 45). Å ha god relasjonskompetanse som lærer innebærer å være profesjonell i møtet med elevene, hvor læreren møter elevene der de er og tar hensyn til deres forutsetninger for både læring og det sosiale samspillet på skolen. For å utvise god relasjonskompetanse er det særlig to faktorer som står helt sentralt: anerkjennelse og tillitt. Å se på elevene som aktører i egne liv, anerkjenne elevens behov og følelser og utvise respekt for den enkeltes integritet, følelser og meninger og ha tillitt til eleven er avgjørende for at elevene selv skal lykkes. Relasjonskompetanse handler også om å vite hvor ens egne grenser går. Å kunne fastsette egne grenser og gi uttrykk for egne behov er vel så det et stort aspekt av relasjonskompetansen til den enkelte, fordi det er gjennom å kjenne seg selv en kan utvise relasjonskompetanse mot andre (Longva, 2019, s. 81).

2.5.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Å skape en god relasjon til elevene gjennom anerkjennelse innebærer å lytte til elevene, forsøker å sette seg inn i deres situasjon og forstå dem fra deres perspektiv, aksepterer elevene for den de er og hva deres forutsetninger er for både det faglige og det sosiale, og bekrefter elevene gjennom å vise forståelse for hva de går gjennom, hva som er vanskelig og bekrefte dem når de gjør ting så godt de kan (Drugli, 2019, s. 49). Lærdommen vi kan trekke ut fra dette er at elevene ønsker seg lærere som bryr seg om dem. Å være lærer og utvise anerkjennelse ovenfor elevene innebærer å rette sin oppmerksomhet mot elevenes subjektive opplevelse og faktisk lytte til hva elevene forteller (Longva, 2019, s. 82). Longva beskriver Scibbys poeng med at å lytte er ikke det samme som å høre: *Å lytte er å lytte til mer enn*

ordene som blir benyttet, slik som hvordan den andre metakommuniserer gjennom kroppsspråk (Longva, 2019, s. 82) (oversatt fra nynorsk til bokmål). Så å lytte innebærer langt mer enn å bare høre på ordene som blir sagt, det innebærer også å følge med på kroppsspråk, valg av ord og stemmeleie for å gjennom dette anerkjenne elevene. Oppriktighet er en del av den profesjonelle personlige integriteten som er viktig for å kunne vise anerkjennelse. Longva beskriver at å være aktivt lyttende eller å være en empatisk lytter innebærer som nevnt å lytte til kroppsspråk like mye som ord, og at en gjennom aktiv lytting kan forstå og bekrefte den som snakker (Longva, 2019, s. 82). Å bekrefte den andre innebærer ikke nødvendigvis å være enig i det den andre sier og mener, men det innebærer å forstå dem. I relasjonen mellom lærer og elev er det læreren som sitter på mest makt, de kan gi negative konsekvenser for oppførsel som ikke er akseptert, og de kan gi positive konsekvenser for «gode» handler og opptredende, og i klasserommet er det læreren som sitter på definisjonsmakten om hva som er hva. Som lærer (voksen) er maktforholdet ulikt også fordi det er en voksen med mange verdier og holdninger allerede etablert i seg, som møter et barn som er i ferd med å utvikle sine verdier og holdninger. Læreren sitter på makten til å definere eleven gjennom sine ord og handlinger, og kan gjennom det negativt eller positivt påvirke elevens selvbilde og selvoppfatning (Drugli, 2019, s. 51). Det vil si at gjennom anerkjennelse, men ikke nødvendigvis gjennom å være enig, kan læreren påvirke eleven i positiv forstand og hjelpe dem til å reflektere over holdninger, atferd, innsats og så videre.

Å være en trygg voksen er et annet aspekt ved relasjonen mellom lærer og elev og dette innebærer at det er et tillitsforhold mellom partene. Å skape tillitt kan være en krevende oppgave, og det er en langvarig en. Tillitt innebærer å være en person den andre parten kan stole på, og det vokser frem gjennom det positive samspillet mellom partene (Drugli, 2019, s. 51). Å kreve tillitt av andre lar seg ikke gjøre, tillitt kan sees på som et dynamisk bånd mellom parter som vokser seg frem over tid, som kan vokse sakte eller fort, men som også kan bli brutt. Brudd på tillitt kan være katastrofalt i en lærer-elev-situasjon avhengig av hvordan den har blitt brutt og hva man gjør for å rette opp i bruddet. Å skape tillitt innebærer å gi noe av seg selv, noe som kan være utførende også for den voksne læreren fordi den kan oppleve å bli avvist av eleven (Drugli, 2019, s. 51). Å være profesjonell, ha selvinnsikt og evnen til å reflektere over hvorfor eleven avviste er nødvendig for å kunne bygge opp en relasjon. Det er ofte mange grunner til hvorfor en elev avviser en voksen, og det er ikke alltid det har noe med den spesifikke voksne å gjøre, men kanskje voksne eller autoritetsfigurer generelt. Eller det kan stamme fra at eleven har et dårlig selvbilde og/eller lav selvoppfatning

som gjør at den trekker seg unna og avviser forsøk på å skape en relasjon med en voksen. Det er lærerens oppgave å finne ut hvorfor denne avvisningen skjedde, og reflektere over sin rolle i det hele.

I tillegg til anerkjennelse og tillitt er lærerens kommunikasjonsferdigheter et viktig aspekt ved det å skape en god relasjon til elevene. Læreren vil ha behov for ulike kommunikasjonsferdigheter og disse innebærer å utvise oppmerksomhet ovenfor elevene og ha gode responsferdigheter. Oppmerksomhetsferdigheter går ut på mye av det samme som å være en aktiv lytter. Læreren må våge å la eleven snakke, la elevene bruke de ordene de trenger og hjelpe dem i sine fortellinger og refleksjoner der de har behov for det uten å bidra med egne refleksjoner og meninger før eleven er klar for å høre dem, samtidig som læreren viser åpenhet og respekt mens eleven snakker (Buli-Holmberg & Moen, 2019, s. 34). Disse kommunikasjonsferdighetene knyttes direkte til tillitsforholdet mellom lærer og elev, og gjennomført på en god måte vil det bidra positivt til relasjonsforholdet. Respons er det andre aspektet ved kommunikasjonsferdigheter som skal validere elevene og deres følelser og opplevelser. Responsferdigheter innebærer at læreren stiller spørsmål som eleven forstår, og som oppfordrer dem til å reflektere over seg selv, verden de er en del av, hendelser som skjer og spørsmålene skal bidra til at eleven greier å se seg selv i et positivt lys (Buli-Holmberg & Moen, 2019, s. 35). Når læreren besitter gode responsferdigheter vil det hjelpe eleven til å reflektere og avdekke sine styrker, og når læreren klarer dette på en god måte vil det styrke relasjonen mellom læreren og eleven.

Tillitt, anerkjennelse og kommunikasjonsferdigheter er avgjørende for å skape en god relasjon med elevene. Å se elevene for hvem de er og hva deres forutsetninger er, vise dem respekt, gi dem rom til å snakke, og å stille gode spørsmål som legger opp til refleksjon hos elevene danner fundamentet for en god relasjon. Elever som har en god relasjon til sine lærere ønsker å yte mer i faglige, de har en større interesse for å lære og de ønsker å spille på lag med læreren (Drugli, 2019, s. 67). Å skape en god relasjon til alle elevene bidrar til å øke læringsinteressen i klasserommet og har da en stor påvirkning på den enkelte elevens ønske om å lære og de vil føle en trygghet når det kommer til å prøve seg frem i det faglige når læreren skaper rom for at og ikke alltid mestre er greit. Når læreren utviser god klasseledelse, altså god relasjonskompetanse og faglig kompetanse, vil dette direkte påvirke elevens læringsprosesser og trivsel i klasserommet (Drugli, 2019, s. 68).

2.6 Kognitiv teori

Den kognitive psykologiske teorien står på flere måter i kontrast til behaviorismen. Mens behaviorismen sprang ut fra nærliggende naturvitenskapen, hvor kun objektet kan studeres og måles. Studerer vi mennesket er det derfor kun stimuli av individet og responsen til individet som kan studeres (Imsen, 2005, s. 30). Nå ser ikke behavioristene på mennesket helt objektivt, selv om det var nærme det det startet som, og det finnes ulike retninger innenfor behaviorismen, men i den andre enden av skalaen om hvordan vi ser på mennesket finner vi den kognitive psykologien som studerer og forsøker å forklare det subjektive i mennesket, de indre prosessene, hvordan mennesker lærer, hukommelsen, tenkning og problemløsning (Imsen, 2005, s. 35). Det kognitive psykologifeltet inneholder flere forskjellige retninger, og det de har til felles er at de forsøker å forklare indre prosesser og mentale funksjoner, hvordan vi lærer, hvordan vi glemmer, hvordan vi ikke «tar alt inn over oss», men siler informasjon for ikke å bli overveldet (Imsen, 2005, s. 36). Hvordan disse mentale prosessene fungerer sier noe om hvordan mennesker lærer.

Jean Piaget la grunnlaget for den kognitive psykologiteorien. Han hentet inspirasjon fra det biologiske fagfeltet med arv og miljø og mente at læring var å lagre kunnskap fra en ytre påvirkning (Imsen, 2005, s. 228). Piaget søkte en allmenn teori gjennom å gi en helhetsbeskrivelse av den menneskelige intelligens og intelligensens utvikling fra fødsel til voksen (Jerlang, 2008, s. 301). I dag inneholder den kognitive psykologien og den kognitive læringsprosessen mer. Men Piaget la grunnlaget for denne tenkningen.

2.6.1 Kognitive læringsprosesser

Før vi kan snakke om læringsprosesser må vi se på hva læring er og teoriens syn på læring. Læring er noe som kan foregå over tid, hvor vi sakte lærer å forstå hvordan noe fungerer eller lærer oss til hvordan vi skal behandle noe. For eksempel lærer ikke en snekker yrket sitt med en gang, men oppnår kunnskapen over tid og senere setter den ut i praksis. Læring gjennom problemløsning er noe vi kan observere gjennom historien for eksempel ved å studere hvordan mennesker løste problemet med tilgang til vann og mat når vi gikk fra en nomadisk livsstil til å finne permanentene bosteder. Problemer oppsto, og mennesket løste dem. Vi kan ikke unngå å møte på nye ting, og dermed oppnå nye erfaringer og gjennom det igjen læring. Vi finner læringsprosesser over alt, både i det enkelte individet og hos større samfunn og grupper, dette er grunnen til at mennesker fra ulike deler av verden har sitt eget språk, sine

egne religioner, sine egne normer og regler (Säljö, 2002, s. 32). Problemløsning kan sees på som en iboende kraft i mennesket både på individ og gruppenivå, og gjør seg gjeldene gjennom menneskehetens historie og legger føringer for fremtiden. I et sosiokulturelt perspektiv er det hvordan opparbeidet kunnskap og ferdigheter ivaretas og føres videre til de neste generasjonene som står i sentrum for perspektivet på læring, utvikling og kunnskap (Säljö, 2002, s. 32).

Forholdet mellom læring som et produkt og læring som en prosess er forskjellen på behaviorismen og nye kognitiv psykologi. Læring som et produkt signaliserer at målet er oppnådd, læring har skjedd og neste oppgave står for tur. Læring som en prosess utelukker ikke læring som et produkt, men når vi tenker på læring som et produkt er den lærende i en passiv stilling i forhold til innlæringen. Når vi ser på læring som en prosess er den lærende aktivt deltagende og beskriver for eksempel hvordan mennesker kan lære den samme tingen, men allikevel ikke bli sittende igjen med den samme kunnskapen (Helstrup, 2002, s. 103). Dette fenomenet kan beskrives gjennom den enkle forklaringen: vi er alle ulike. Mens den behavioristiske tenkemåten er at alle kan lære det samme gjennom ytre stimuli, er det i den kognitive psykologien og læringstradisjonen rom for å ta hensyn til individenes forskjeller. Fordi den kognitive teorien bygger på mentale prosesser og at all informasjon må gjennom denne prosessen for å kunne lagres som kunnskap, vil det naturlig gi rom for ulikheter (Helstrup, 2002, s. 104). Alle hjerner fungerer ikke på samme måte, tidligere erfaringer, sykdom og læringsvansker (som dysleksi) påvirker læringsprosesser.

De kognitive teoriene beskriver læreren som aktivt søkende etter hvordan elever lærer best, hvordan de tilegner seg kunnskap og hvordan dette lagres i hukommelsen. Varig læring beskrives i den kognitive psykologien som noe som både lagres i langtidsminnet og som kan hentes frem igjen. Så hukommelsen spiller en stor rolle i denne teorien. Tretrinnsmodellen beskriver at først må sanseregisteret stimuleres gjennom syn, hørsel, lukt, smak og/eller berøring, dette er hvordan informasjon først blir presentert for systemet. Det andre stadiet av modellen beskriver korttidsminnet, dette er hvor bearbeidelsen av sanseintrykkene og læringen skjer og det er i dette stadiet av prosessen det enten foregår læring eller blir glemt. Når det har forekommet læring vil dette bli lagret i det tredje stadiet av modellen, i langtidsminnet (Imsen, 2005, s. 210). Modellen kan virke noe forenklet, men det er viktig å være oppmerksom på det subjektive og individuelle. For hvert trinn i denne modellen er det mange kognitive prosesser som påvirker hvordan inntrykk registreres, hvordan det bearbeides og hvordan det lagres. Men kan ikke ta for gitt at informasjonen fra sansene er universell, og

heller ikke at bearbeidelsen av informasjon fungerer likt hos alle. Oppmerksomhet er et nøkkelord for læring, men hvor mye oppmerksomhet vi har å vie til ting er forskjellig fra person til person og hvor vi er i livet (Imsen, 2005, s. 2018). For eksempel vil et barn ha problemer med å gjøre flere ting samtidig i forhold til en voksen, fordi de ikke har opparbeidet seg et arbeidsminne hvor enkelte oppgaver eller deling av oppmerksomhet går av seg selv. I tillegg kan en svikt i en eller flere av de kognitive prosessene gjøre det utfordrende å lagre ting i langtidsmminnet. En læringsvanske kan beskrives som en svikt i de kognitive prosessene og uten kompensering vil det å oppnå læring være vanskeligere enn hos dem uten læreversker.

Piaget så på læring for barnet som meningsfulle aktiviteter, her skjer utviklingen av forståelsen og ulike ferdigheter, dette omtaler Piaget som utviklingen av den praktiske intelligensen som er utgangspunktet for de intellektuelle operasjonene som karakteriserer den kognitive teorien (Jerlang, 2008, s. 308). Piaget bruker ordet skjemaer når han snakker om kognitive mønstre eller kognitive strukturer. Disse skjemaene dannes ved nye erfaringer og inneholder menneskers erfaringer, kunnskap og tenkemåte (Jerlang, 2008, s. 307). Nye erfaringer skjer ved at mennesket tilpasser seg omverdenen og det er en vekselvirkende og forbundet prosess mellom utviklingen av det ytre (funksjonen) og det indre (strukturen) (Jerlang, 2008, s. 307). For at den kognitive utviklingen skal finne sted, beskriver Piaget fire drivkrefter som må ligge til grunn: 1. den naturlige modningen av kropp og indre liv, særlig peker Piaget på utviklingen av nervesystemer og at modning ikke forekommer spontant, men er summen av menneskets samlede aktivitet, 2. menneskets handling og erfaring, hvor menneske får mulighet til å prøve ut nye ting og danne seg erfaringer med disse tingene og sette dem i sammenheng med andre erfaringer det har gjort seg og bygge videre på erfaringer det har, 3. det sosiale samspillet og erfaringer mennesker gjør seg i samhandling med andre i både det sosiale og det kulturelle, 4. utviklingen av evnen til selvregulering som Piaget mente ikke er et fast mål eller tilstand, men en kontinuerlig dynamisk utvikling (Jerlang, 2008, s. 303-304).

2.6.2 Sosialkognitiv teori ved Albert Bandura

Hvordan Piaget la grunnlaget for den kognitive teorien er viktig å ha med seg når vi skal gå inn på en av læringsteoriene som har sprunget ut av den kognitive teorien. Albert Banduras teori om sosialkognitiv teori er en teori om mestring, mestringstro og selvregulering som har sitt opphav i Piagets tenkemåte. Banduras sosiale læringsteori bygger på en vektlegging av

både de kognitive indre prosessene som skjer under læring og det sosiale samspillet i læringsmiljøet og den gjensidige sosiale samhandlingen mellom den som skal lære (elev) og miljøet eleven er i (Danielsen, 2020, s. 128). Bandura peker på at motivasjon handler om hvordan atferd aktiveres og opprettholdes (Bandura, 1977, s. 160). Vi motiveres av miljø og kroppslige funksjoner, som for eksempel gjennom at vi blir sultne og blir dermed motivert for å finne mat, gjennom å unngå smerte og finne drikke når vi er tørste. Disse faktorene for motivasjon er høyst reelle, og vi kan være svært motivert over lengre tid for å oppnå det vi ønsker. Men ved de fleste tilfeller er det ikke miljø og kropp som skaper et behov for motivasjon, men indre kognitive prosesser. Å tenke seg frem til mulige konsekvenser er et eksempel på indre kognitiv motivasjon (Bandura, 1977, s. 161). Å lagre mat i hjemmet gjør at vi unngår konsekvensen ekstrem sult for eksempel. En annen form for kognitiv basert motivasjon er å sette seg egne mål og selvregulert forsterkning (Bandura, 1977, s. 161). Å sette seg mål betyr også i dette tilfellet at handlingen må evalueres. Motivasjonen kommer ikke fra målene alene, men målene spesifiserer hva som skal til for å oppnå ønsket resultat og gjennom målsettingen justerer mennesker sine handlinger for å oppnå dette resultatet (Bandura, 1977, s. 161). Tilfredsstillelsen av å ha oppnådd mål varer ikke lenge, og vi vil kontinuerlig søke etter nye mål. Slik mener Bandura læring skjer gjennom indre kognitiv motivasjon. Å sette seg mål og justere handlingsmønstre for å oppnå dem er hva Bandura kaller agens (agency på engelsk), og handler om handlekraft og det å være agent i sitt eget liv, ta styring for sine egne valg og sin egen fremtid (Danielsen, 2020, s. 128).

Self-motivation through self-reactive influences, wherein individuals observe their own behaviour, set goals, and reinforce their performances, is a major factor in a variety of motivational phenomena (Bandura, 1977, s. 162).

Her viser Bandura til at mennesker som er høyt motivert har en tendens til å sette seg høye mål i livet, mens de med lavere motivasjon setter seg lavere og kanskje mål som er enklere å nå. Som lærer er det viktig her å vite hva som motiverer elever for å hjelpe dem med å sette seg mål. Bandura beskriver at det er ikke slik at noen ikke setter seg mål, men som beskrevet setter ikke alle seg høye mål. Lærerens oppgave er dermed ikke å motivere eleven i seg selv, men hjelpe dem med å finne det som motiverer dem. Bandura viser til at Piaget mente alle har en medfødt trang til kognitiv utvikling når det forekommer avvik mellom nye opplevelser og etablerte kognitive strukturer (Bandura, 1977, s. 163-164). Innenfor Banduras sosialkognitive teori er resultatforventning, effektivitetsforventning, selvregulert læring og mestringsstrategier viktige begreper for å forstå hvordan de indre kognitive systemene fungerer. Å være agent i

eget liv handler om å styre egen atferd og egne tanker, sette seg personlige mål for å oppnå ønsket resultat (Danielsen, 2020, s. 128). Videre beskriver Danielsen at Bandura legger svært mye vekt på at «vår bevissthet er grunnlaget for vårt mentale liv» og at dette er hvor vi prosesserer informasjon (Danielsen, 2020, s. 128). Mestringstro handler om troen på egen mestring og er som beskrevet tidligere det bakenforliggende når det kommer til hvor høye mål vi setter oss selv. Lærer kan i dette tilfelle være en stor påvirkningskraft. Gjennom å gi elever oppgaver de må arbeide med, men som de har forutsetninger for å mestre kan dette være med å bygge opp mestringstroen. Alternativt kan lærer gi oppgaver som eleven ikke mestrer selv med mye arbeid, og kan dermed redusere deres mestringstro. Sett i sammenheng med dysleksi kan det å forvente at eleven gjør det samme som resten av klassen i skriving og lesing, og oppnår samme resultat være med å bygge ned eller holde nede mestringstroen eleven har. I sosialkognitiv teori har resultat- og effektivitetsforventning innflytelse på elevens atferd. Effektivitetsforventning går ut at for eksempel en elev har troen på sin egen kapasitet til å gjennomføre en handling for å oppnå ønsket resultat og resultatforventning handler om hva som legges i denne atferden i form av handling (Danielsen, 2020, s. 130). I skolen i dag er det mye fokus på at elever ikke skal være passive i undervisningen, men være aktivt deltagende og ha selvbestemmelse i sin egen læring, de skal være aktører i egen utdanning i form av opparbeidelse av læringsstrategier som fungerer for dem. Dette kaller Bandura for selregulert læring (Danielsen, 2020, s. 131).

Gjensidig påvirkning er en del av Banduras sosialkognitive teori om selregulert læring og handler om de tre påvirkningsfaktorene: personlig faktorer, hendelser i det sosiale miljøet og atferd, som Bandura kaller for triadisk gjensidig determinisme fordi de gjensidig påvirker hverandre (Danielsen, 2020, s. 131). I denne teksten skal vi se nærmere på påvirkningsfaktoren som handler om hendelser i det sosiale miljøet, nærmere bestemt lærer og undervisning. I denne delen av sosialkognitiv teori krysser denne teorien inn i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori som omhandler læring i den proksimale utviklingssonen. I 1979 introduserte Wood, Bruner og Ross en læringsstrategi de kalte «scaffolding» som har blitt oversatt til stillasbygging (Groven, 2013, s. 108). Stillasbygging er en læringsstrategi som handler om nettopp å bygge et stillas rundt eleven. Dette stillaset består av hjelp og assistanse fra lærer og skal forsøke å gi eleven akkurat nok assistanse til at de kan arbeide selvstående og dermed øve seg på selregulert læring. Lærer skal med denne læringsstrategien ikke være for pågående med sin hjelp, og for lærerens del skjer mye av arbeidet i forkant av elevens arbeid. Lærer skal ha gitt eleven oppgaver de kan gjennomføre på egenhånd med litt, noe eller ingen

hjelp og de må i forkant ha hjulpet eleven med å motiveres for oppgaven, samt fortalt og forklart hva oppgaven handler om. I stillasbygging er målet at etter hvert som eleven opparbeider seg ferdigheter i selvregulert læring, skal mer og mer av stillaset (hjelpen og støtten) fjernes, til eleven arbeider på helt selvgående premisser og evner å holde seg selv motivert (Bråten, 2002, s. 182). Denne sosiokulturelle læringsmodellen brukes i sosialkognitiv teori for å se hvordan selvregulert læring kan arbeides med og fremmes, men samtidig når den burde trekkes tilbake eller endres for å fremme utviklingen av kognitive prosesser (Bråten, 2002, s. 183). Danielsen påpeker at hensiktsmessige tilbakemeldinger og lærerens støtte har stor påvirkning på elevers utvikling av kognitive evner, og bidrar til at elevene utvikler selvregulering (Danielsen, 2020, s. 133). Danielsen viser videre til at forskning påpeker at sosial støtte fra medelever også påvirker initiativ for skolearbeid (Danielsen, 2020, s. 134). Forskningen på opplevd støtte fra medelever ble gjort blant gutter i en åttende klasse, og viser dermed ikke til andre elevgrupper.

Påvirkning fra miljøet er med på å forme atferd fordi dette er kognitiv informasjon, som for eksempel tilbakemelding fra lærer kan bidra til at elever justerer egne handlingsmønstre, fremgangsmåter og atferd (Danielsen, 2020, s. 135). Derfor er det særdeles viktig at lærer kjenner elevgruppen og den individuelle eleven, slik at de kan gi konstruktive tilbakemeldinger designet for å støtte eleven. Ønsker lærer at elev endrer atferd kan dette i mange tilfeller være svært utfordrende uten en god relasjon mellom lærer og elev. Lærer må vite hvordan eleven motiveres til endring. For elevgrupper i samme klasse kan det ofte være generaliserte teknikker som fungerer, men for elever med ulike former for utfordringer kan det ha motsatt effekt på atferden enn det som er ønskelig hvis lærer ikke er klar over elevens forutsetninger. Elever med stor mestringstro er sikker på seg selv og sitt eget arbeid, og kan dermed motstå negativ innflytelse fra omgivelsene (Danielsen, 2020, s. 135). Hvis vi setter elever med dysleksi i sammenheng med mestringstro er elever som har mye av dette de som har opparbeidet seg gode læringsstrategier og greier og har verktøyene de trenger for å kompensere for vanskene sine, i tillegg har de lærerstøtten de har behov for. Elever med dysleksi som har liten mestringstro vil, slik skolen er utformet i dag med mye lesing og skriving, oppleve skolen som svært vanskelig og de vil havne i en ond sirkel med lav motivasjon og lav mestring. Som beskrevet i kapitlet om dysleksi vil elevene med dysleksi havne i den onde sirkelen hvor lav mestring og lav motivasjon negativt påvirker elevens selvbilde og deres mestringstro (Aas, 2021, s. 81).

Bandura mener mennesker ikke bare lærer gjennom erfaringer og konsekvenser av egne handlinger, men også gjennom å observere modeller (Bandura, 1977, s. 22). Modeller kan være lærere, foreldre, søsken og andre mennesker vi ser opp til. Bandura kaller dette for observasjonslæring (1977, s. 22) og Danielsen kaller det for modellæring (2020, s. 138). «Gjennom modellæring overføres verdier, holdninger, tankemønstre og atferd» (Bandura i Danielsen, 2020, s. 138). For at modellæring skal være hensiktsmessig må eleven i dette tilfelle utvise oppmerksomhet, huske handlingen de har observert, kunne gjennomføre handlingen på egenhånd og ha motivasjonen til å gjennomføre den (Bandura, 1977, s. 24-28). I sosialkognitiv læringsteori er læreren en modell som kan lære bort ferdigheter gjennom å legge opp til selvregulert læring i sine undervisningstimer, og gjennom modellæring kan elevene sette opp egne mål for undervisningen (Danielsen, 2020, s. 138). Bandura påpeker at modellæring krever at elevene er på et kognitivt utviklingstrinn hvor elevene evner å overføre kunnskapen de har lært til andre situasjoner og ikke bare etterligne læreren i den gitte situasjonen (Bandura, 1977, s. 29-30). Modellæring er en av komponentene til utviklingen av mestringstro, sammen med egne erfaringer, verbal påvirkning og opplevelser i prosessen. Den viktigste delen av opparbeidelsen og vedlikeholdelsen av mestringstro er å oppleve egne mestringserfaringer (Danielsen, 2020, s. 139). Som nevnt tidligere er det svært viktig at eleven opplever at den mestrer det den arbeider med, samtidig som det byr på utfordringer slik at eleven opplever at den lærer noe nytt. At eleven arbeider innenfor sin proksimale utviklingszone, er avgjørende. Får eleven oppgaver som er for enkle vil de ikke få muligheten til å intellektuelt strekke seg, læring vil ikke skje og det kan påvirke motivasjonen negativt. Får eleven oppgaver de ikke mestrer påvirker dette motivasjonen på samme måte. Gjennom verbal påvirkning som for eksempel oppmuntring gjennom å få eleven til å fokusere på sine sterke sider og troen på at de kan gjennomføre oppgaven som har blitt gitt (Danielsen, 2020, s. 140). Lærer bør gi tilbakemeldinger som løfter frem hva eleven har gjort bra tidligere som for eksempel strategier som har fungert før. Dette vil da være noe eleven har hatt positive opplevelser med tidligere og referer til tidligere mestring. Opplevelser i prosessen referer til elevens *fysiske og psykiske opplevelser* gjennom læringsprosessen (Danielsen, 2020, s. 141). For eksempel mobbing, tretthet, smerter, angst, lærevansker som ikke er kompensert for kan gi eleven opplevelsen av utilstrekkelighet og at det er deres skyld at de ikke mestrer når det er faktorer eleven selv ikke kan kontrollere. Her er det også viktig at eleven evner å kognitivt prosessere kildene til mestringstro slik at den har overføringsverdi og ikke noe eleven kun gjennomfører der og da, da har det ikke skjedd læring.

Bandura henter fra Locke (1968) ideen om at når mennesker har realistiske mål å strekke seg etter, vil gapet mellom det vi kan og det vi ikke kan være en naturlig motivator for å vise nysgjerrighet og oppnå læring (Bandura, 1977, s. 163-164).

3. Forskningsmetode

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

For dette forskningsprosjektet er det to vitenskapsteoretiske perspektiver som ligger til grunn: den fenomenologiske og det hermeneutiske. Grunnen til hvorfor jeg velger å sette sammen to vitenskapsfilosofiske retninger er fordi fenomenologien beskriver hvordan mennesker opplever det som skjer i deres liv, den søker å beskrive fenomener i individets opplevde virkelighet, mens hermeneutikken søker å fortolke mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Det som altså ligger til grunn for disse to retningene er beskrivelse og tolkning av menneskers opplevde virkelighet. Dette er hva jeg studerer og forsker på i mitt forskningsprosjekt, og jeg mener at mine studier faller inn under begge vitenskapsteoretiske perspektivene.

3.1.1 Fenomenologi

Grunnleggeren av fenomenologien er Edmund Husserl, men ble videreutviklet av Husserl og Martin Heidegger til å omfatte ikke bare bevissthet og opplevelse, men også den menneskelige livsverdenen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Som er hva jeg studerer i min forskning.

Innenfor det vitenskapsteoretiske perspektivet fenomenologi er det subjektet og hvordan de opplever og tolker verden som står i sentrum. Med utgangspunkt i det subjektive søker fenomenologien å få en dypere forståelse for den enkeltes erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Innenfor kvalitativ forskning er målet å forstå sosiale fenomener gjennom en nøye beskrivelse av den opplevde virkeligheten til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). For å få tak i den opplevde virkeligheten kreves det av forsker å stille spørsmålene som lar informantene åpne seg opp om det gitte tematet, lar dem få snakke fritt uten at forsker ilegger sine egne erfaringer, for å skape et så korrekt bilde av informantenes virkelighet som mulig. Forsker jobb blir å sørge for at informantene ikke beskriver ut over tematikken, men heller styre informantenes beskrivelser inn i dybden og kjernen av de gitte fenomenene.

Fenomenologien baserer seg på at den virkelige verden er slik den blir oppfattet av den enkelte og at for å finne en sann virkelighet, må disse fenomenene beskrive nøye og nøyaktig (Thagaard, 2018, s. 36). Den enkelte kan bare beskrive sin egen livsverden og de fenomener som befinner seg i den, men når vi samler erfaringer fra ulike individer om det samme

fenomenet, mener fenomenologien at vi kan danne grunnlaget for en mer generell forståelse av ulike fenomener (Thagaard, 2018, s. 36).

3.1.2 Hermeneutikk

Fortolkning er et prinsipp som beskriver hermeneutikken. Fortolkning innenfor den hermeneutiske vitenskapsfilosofien handler om at alle fenomener kan tolkes på flere nivåer, derav fortolkning (Thagaard, 2018, s. 37). Når vi studerer fenomener i lys av hermeneutikken betyr dette at vi ikke søker en egentlig faktisk sannhet, men vi forsøker å finne frem til en sannhet bygget opp av ulike deler (Thagaard, 2018, s. 37). For å forstå verden rundt oss mener hermeneutikken at vi må studere hver del, og bare gjennom dette kan vi forstå helheten. Dette kalles den hermeneutiske spiral (også kalt sirkel, men den metaforen er ikke passende da en sirkel møter seg selv, mens jeg tolker en spiral som dynamisk og i bevegelse, med andre ord fører den til ny læring) (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 189).

Kvale og Brinkmann beskriver hermeneutikken som en beskrivelse av tekster hvor fortolkningen av mening står i sentrum (2015, s. 73). Thagaard beskriver at fortolkning i et hermeneutisk perspektiv går ut over bare tolkningen av skrevne tekster, det kan også brukes til å lese og fortolke kultur (2018, s. 37). Det er meningen i vår fortolkning som forteller noe om innholdet, og dette betyr at hver minste del av handlingen eller teksten må kunne fortolkes (Thagaard, 2018, s. 38).

3.1.3 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Hensikten med mitt forskningsprosjekt er beskrivelse og tolkning, noe som gjør at den faller inn under den hermeneutisk fenomenologiske tilnærmingen. Som beskrevet av Kvale og Brinkmann ønsker jeg å forstå sosiale fenomener, altså hvordan lærere arbeider for å øke og opprettholde læringsmotivasjon for elever med dysleksi, gjennom å intervju informantene og dermed få et innblikk i deres perspektiv og beskrivelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dermed har jeg i mitt forskningsprosjekt, gjennom «linsen» til fenomenologien forsøkt å nedtegne informantenes utsagn så korrekt som mulig. Og blant annet her kommer den hermeneutiske tilnærmingen til uttrykk. Selv om jeg gjennom transkripsjonen av lydopptakene forsøker å gjengi informantenes beskrivelser så nøyaktig som mulig, er det mange steder under denne prosessen hvor jeg både påvirker og tolker informantenes historier. Private fortellinger er situasjonsbestemt, vi deler ikke det samme med alle, og i noe grad vil

mennesker vise seg frem fra sin beste side. Dermed gjør min utforming av spørsmål, min påvirkning og mine tolkninger seg gjeldene fra øyeblikket jeg kontaktet informantene. Selv om fenomenologien er målet, er den hermeneutiske tilnærmingen med på å danne et mer realistisk bilde på mitt forskningsprosjekt. Dette er fordi i min tolkning av fenomenologien er dens krav til nedtegnelser av den subjektive verden til informantene akkurat hva jeg er ute etter, men realistisk sett krever den en større grad av objektivitet fra meg som forsker enn hva som er mulig å gi på grunn av min påvirkning av både informanter og innsamlet data. Men med tilnærmingen presisert i fenomenologien forsøker jeg å nedtegne informantenes historier så nøyaktig og sant som mulig, uten å ilegge informantene ord og tolkninger de ikke har uttrykt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I prosessen med analyse og tolkning av de innsamlede dataene forteller hermeneutikken at fortolkning av intervjuetekster er en dialog mellom teksten og forskeren (Thagaard, 2018, s. 37), og jeg vil da tolke tekstene ut ifra mitt standpunkt hvor jeg anerkjenner at jeg har holdninger, meninger og en agenda som vil i ulik grad påvirke min analyse.

I både hermeneutikken og i fenomenologien er det subjektet som står i sentrum. Og selv om det er viktig i alle former for vitenskapelige undersøkelser er bevisstgjøring av meg selv som forsker særdeles viktig. Jeg har beskrevet at jeg ikke kan fullstendig legge fra meg mine «briller», altså min måte å se verden på. Men for å forsøke å se på datamaterialet i en mer objektiv forstand må jeg gjøre meg selv bevisst på mine holdninger og forforståelse. I den nyere hermeneutikken er det enighet om at forforståelse er viktig for å se delene i helheten, men at forskeren må være bevisst sine fordommer slik at de ikke hemmer vår forståelse av hva vi studerer (Kleven & Hjordemaal, 2023. s. 191).

3.2 Metode

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuer tar for seg det subjektive ved den menneskelige erfaringen. Hvordan mennesker opplever verden rundt seg, hvordan de tolker den og hva deres holdninger her. Ved å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode søker forskeren å avdekke en verden som ellers ikke ville vært tilgjengelig som for eksempel det individuelle menneskets subjektive erfaringer og holdninger (Peräkylä og Ruusuvuori, 2011, s. 529). Forskning innenfor menneskers subjektive opplevelse er i seg selv en subjektiv prosess i motsetning til kvantitativ forskning som søker objektet gjennom å finne frem til kvantitative

enheter og målbare data (Grønmo, 2023). Mens kvantitative undersøkelser søker å generalisere data, søker det kvalitative å få innsikt i den subjektive opplevelsen innenfor en gitt tematikk. Selv om det er subjektet som står i sentrum for det kvalitative forskningsintervjuer, er det fastslått at å være helt subjektiv er ikke mulig. I en intervjusituasjon er subjektet underlagt sosiale premisser som for eksempel at de ikke kan uttrykke hundre prosent ærlighet for å beskytte for eksempel sin posisjon på arbeidsplassen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Etikken må stå i sentrum når det gjennomføres en kvalitativ undersøkelse, nettopp fordi dataene som samles inn er subjektive og kan, selv om de er anonymisert, lede tilbake til personen som har blitt intervjuet. Som forsker må hvert ledd i forskningsprosessen tilpasses etiske prinsipper, fra utvalg av informanter, til hva slags spørsmål som bør stilles og hvilke som burde unngås til presentasjonen av funnene fra undersøkelsen.

Dette prosjektet er utarbeidet ifra problemstillingen: *Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinn for elever med dysleksi for å bygge opp og opprettholde deres læringsmotivasjon?* Ut ifra denne problemstillingen er det naturlig å ta utgangspunkt i kvalitativ forskningsdesign da det er nettopp lærerens fortellinger som kan gi svar på hvordan de jobber, hvordan de tilrettelegger og hva de vektlegger når hensikten er å fremme læringsmotivasjon. Hensikten med denne undersøkelsen er å studere fenomenet tilrettelegging for læringsmotivasjon hvor den avgrensede gruppen som det skal tilrettelegges for er elever med dysleksi. For å finne ut av hvordan lærere gjennomfører denne jobben er den kvalitative metoden intervju. Gjennom å intervjuere lærere som arbeider på mellomtrinn (5.-7. trinn) håper jeg å kunne samle inn informasjon, opplevelser og refleksjoner som kan kaste et lys over problemstillingen.

Informantene i denne undersøkelsen består av en kvinne og to menn hvorav jeg ikke har anonymisert kjønnene, men i henhold til forskningsetiske prinsipper har navnene deres blitt anonymisert og navnene presentert her er fiktive. Alle tre lærere er klasselærere eller kontaktlærere (informantene bruker ulike uttrykk for å ha hovedansvaret for en klasse) i sine respektive klasser i tillegg til at de underviser i ulike fag. Den første informant er Lisa som i tillegg til klasselærer på sjette trinn underviser i fagene norsk, samfunnsfag, musikk og kunst og håndverk, og arbeider med spesialpedagogisk tilrettelegging. Den andre informant er Andreas som i tillegg til klasselærer for en sjuendetrinn underviser i norsk, religion og livssynslære, engelsk og kunst og håndverk, samt har spesialpedagogisk undervisning. Den tredje informant er Lars som i tillegg til klasselærer underviser i fagene norsk,

samfunnsfag, geografi, gym, historie og naturfag. Lars beskriver at han tilrettelegger i klasserommet, men at han ikke arbeider med særskilt spesialpedagogisk tilrettelegging.

Grunnen til at jeg har valgt å gjennomføre dette prosjektet med intervju som metode er fordi da har jeg hatt mulighet til å gå i dybden på de spørsmålene jeg selv har konstruert i intervjuguiden, men også fordi gjennom semistrukturert intervju er det åpent for at informantene skal kunne fortelle om og belyse situasjoner innenfor tematikken uten å være bundet til spesifikke spørsmål. Det kan hende viktig kunnskap ikke blir fanget opp hvis informantene blir for låst til spørsmål hvis det for eksempel er en undersøkelse med svaralternativer, hvor det da ofte ikke er rom for den spontane utbredelsen av kunnskap. Som Kvale og Brinkmann presiserer er kvalitative intervjuer et sted hvor kunnskap også skapes i interaksjonen mellom den som intervjuer og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Da er det viktig at informantene ikke blir låst fast når de skal svare, men at de kan snakke fritt og at jeg som intervjuer bare holder samtalen inne på temaet og går videre til neste spørsmål når informanten har snakket ferdig.

Å planlegge, gjennomføre, etterarbeide og presentere en intervjuundersøkelse er en stor og kan oppleves som en kaotisk jobb. Derfor har jeg benyttet meg av forskningsdesignet presentert av Kvale og Brinkmann som viser til intervjuundersøkelsens sju faser: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Jeg har behandlet disse syv fasene som overordnede «overskrifter» i dette arbeidet, for å holde rede på i hvilken fase av intervjuundersøkelsen jeg har arbeidet i. Dette har bidratt til å holde arbeidet strukturert og å vite hva som har tilhørt under hvilken «overskrift». Disse syv fasene er hva jeg skal presentere her for å beskrive hvordan jeg har arbeidet for å gjennomføre denne kvalitative intervjuundersøkelsen.

3.2.2 Tematisering

I første fase av intervjuundersøkelsen er spørsmålene om hvorfor undersøkelsen gjennomføres og hvorfor den er relevant, hva denne undersøkelsen skal handle om og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. I denne fasen har jeg landet på problemstilling og avgrenset denne problemstillingen med tre forskerspørsmål. Problemstillingen for denne undersøkelsen er:

Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinn for elever med dysleksi for å bygge opp og opprettholde deres læringsmotivasjon?

For å begrense denne problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan organiserer lærere sine undervisningstimer for å tilpasse og tilrettelegge for elever med dysleksi?
2. Hvordan samarbeider lærere for å fremme læringsmotivasjonen for elever med dysleksi?
3. Hvordan påvirker relasjonen elevenes læringsmotivasjon?

Thagaard (2018) beskriver at en problemstilling ikke kan være hverken for streng i sin utforming, eller for åpen. Problemstillingen må være fleksibel slik at om nye elementer innenfor tematikken presenterer seg i løpet av undersøkelsen skal dette kunne studeres nærmere, men samtidig må problemstillingen gi presise retningslinjer for hva som skal undersøkes slik at den opprinnelige grunnen til at undersøkelsen gjennomføres ikke flyter utover og mister sin retning og hensikt (Thagaard, 2018, s. 47). Mine forskningsspørsmål begrenser problemstillingen gjennom å presisere at jeg ønsker å finne ut hvordan de organiserer, gjennomfører og samarbeider med ansatte ved skolen.

Denne undersøkelsens relevans er hentet fra debatter vedrørende tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever i skolen som har utfordringer med å følge ordinær undervisning.

§ 5-1. Rett til spesialundervisning: Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

For mange elever med dysleksi er denne lovparagrafen gjeldende, de har ikke tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet og mottar derfor spesialundervisning. Mens for andre elever med dysleksi er god tilpasning i klasserommet tilstrekkelig. Det denne undersøkelsen med disse forskningsspørsmålene vil se nærmere på er hvordan denne tilrettelegginger fungerer for utvalget av informanter for å skape et bilde av de virkelige situasjonene i klasserommene og ikke bare vise til forskning som omhandler hvordan ting burde være. Gjennom mine spørsmål utformet i intervjuguiden (blir beskrevet senere) håper jeg å skaffe innsikt i læreres hverdag og hvordan de i denne hverdagen arbeider for å fremme læringsmotivasjonen for elever med dysleksi. Nøkkelordet er hva de selv legger vekt på.

3.2.3 Planlegging

I planleggingsfasen er det valg av metode og beskrivelse av utvelgelsen av informanter som står i sentrum. Da det er lærernes opplevelse jeg er ute etter å undersøke falt valget av metode på kvalitativ intervjuundersøkelse seg som den mest hensiktsmessige metoden. Thagaard (2018) beskriver intervju som den mest velegnede metoden for å få kjennskap til hvordan personer opplever seg selv og sine omgivelser (s. 53). Den kvalitative undersøkelsen kan gjennomføres på flere måter, men mest brukt er intervjuundersøkelsen. Gjennom samtalen kommer ny informasjon frem og det er den eneste måten å få tilgang til en persons indre tankeliv og meninger (Postholm, 2010, s. 68). Som er utgangspunktet for denne undersøkelsen.

Innenfor kvalitativ intervjuundersøkelse er det tre måter å strukturere intervjuet: lite struktur hvor da intervjuet er en samtale mellom forsker og informant innenfor en gitt tematikk, men hvor forsker følger opp relevante utsagn fra informant uten å være bundet av allerede konstruerte spørsmål. Den andre er strukturert intervju hvor forsker følger en liste med spørsmål laget på forhånd og i stor grad holder seg til denne listen. Den tredje er å regne so en mellomting mellom det strukturerte og det lite strukturerte og kalles derfor delvis strukturert eller semistrukturert (Thagaard, 2018, s. 90-91). Valget av intervjuform for denne undersøkelsen falt på det semistrukturerte intervjuet fordi det gir rom for å kunne utforske informantenes betraktninger ut over de gitte spørsmålene, men samtidig ha en intervjuguide som støtte for å holde samtalen inne på den riktige tematikken og for å føre samtalen videre. Formålet med det semistrukturerte intervjuet var å la informantene få mulighet til å beskrive hva de selv mener er viktig innenfor arbeidet de gjør, samtidig som det ga mulighet for at informantene kunne gi svar som senere kunne sammenlignes for å peke på forskjeller og ulikheter i arbeidsmetode for å belyse hvordan lærere arbeider på skolen med elever med dysleksi.

Innenfor intervju som metode er utformingen av intervjuguiden en viktig del av planleggingsfasen. Mine tre forskerspørsmål har i denne undersøkelse stått som overskrifter for spørsmålene i intervjuguiden og underspørsmålene ble utformet på bakgrunn av disse. Thagaard (2018) beskriver at det er viktig at spørsmålene oppmuntrer informantene til å gi konkrete og utfyllende svar, og at de er villige til å dele av sine erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 95).

Ettersom valget falt på å gjennomføre disse intervjuene på en semistrukturert måte var det viktig at spørsmålene ikke var lange, kompliserte og lukkede. Allikevel kunne noen av spørsmålene oppleves slik av informantene. Som Kvale og Brinkmann påpeker: «Intervjueren må kontinuerlig foreta raske valg mellom hva det skal spørres om, og hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Så selv om informantene kunne gi korte svar på noen spørsmål, ga det semistrukturerte designet meg mulighet til å stille spørsmålet på en annen måte eller å følge opp noen de sa under det samme spørsmålet for å føre samtalen videre på den måten. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet på en slik måte at de oppfordret informantene til å fortelle om egne opplevelser og i tillegg fortelle historier fra sin hverdag. Selv om informantene for denne undersøkelsen er lærere i skolen, var jeg opptatt av og ikke bruke et akademisk språk i spørsmålene. Selv om det er mulig å anta at dette språket er kjent for informanten er det ikke sikkert det er det. Samtidig er det en risiko for at spørsmål stilt på en akademisk måte blir besvart på tilsvarende måte og mye kan bli tapt i fortellingene når informantene forsøker å svare på en «korrekt» måte. Kvale og Brinkmann påpeker at i det gode intervjuet snakker informanten mye ut ifra korte spørsmål, og forsker tolker fortløpende og søker å bekrefte sine tolkninger i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Og med det som utgangspunkt ble det semistrukturerte intervjuet til, med intervjuguiden som støtte.

Den siste delen av planleggingsfasen er å definere og velge ut informanter. Thagaard beskriver utvelgelse av informanter som *strategisk utvelgelse* hvor man velger informanter basert på deres kvalifikasjoner, egenhet og/eller egenskaper som er strategiske i forhold til år problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). I min undersøkelse ble utvalget av informanter begrenset til lærere på mellomtrinn som underviser i et eller flere teoretiske fag. Jeg valgte å fokusere på lærere for å rette søkelyset mot hvordan de arbeider, for å få innsikt i deres hverdag og for å undersøke om det er likheter og/eller ulikheter med hvordan de ulike informantene arbeider. Jeg avgrenset undersøkelsen til å gjelde for de som arbeider på mellomtrinn fordi det er mange elever som ikke får diagnosen før på mellomtrinn. I artikkelen *Dysleksi – kartlegging til besvær* som er publisert på utdanningsnytt.no beskriver forfatterne May-Britt Monsrud og Anette Andresen at mange elever ikke får diagnosen før på sjettetrinn (Monsrud & Andersen, 2024). Derfor var denne avgrensningen svært viktig. Bakgrunnen for at en av kriteriene er at de må undervise i et eller flere teoretiske fag er fordi dysleksi er en diagnose som settes på bakgrunn av omfattende vansker å med å skrive og å tolke det

skriftlige og det ville vært mindre hensiktsmessig å undersøke hvordan de gjør det i praktiske fag, selv om disse også inneholder skriftlig teori og arbeid.

For å finne informanter tok jeg kontakt med skoler for å høre om de hadde noen ansatte som kunne tenke seg å være med på undersøkelsen. Dette viste seg å være en svært utfordrende måte å samle informanter på, og det tok lang tid før jeg fikk svar på om noen var interessert eller ikke. Jeg gikk over til å spørre mulige informanter direkte og selv om dette også var en tidkrevende prosess, var det gjennom denne løsningen jeg fikk tak i passende informanter. Jeg ble sittende med et utvalg på tre informanter hvorav det var en kvinne og to menn, hvor alle passet til kriteriene satt for undersøkelsen.

3.2.4 Gjennomføre intervju

All kommunikasjon med informantene foregikk på e-post og når og hvor intervjuet skulle finne sted, fikk de tilsendt et informasjonsskriv som nøye beskrev hva undersøkelsen handlet om hva hensikten med den er, og jeg valgte også å sende dem intervjuguiden slik at de kunne velge å se over spørsmålene å forberede seg om de ønsket det. To av informantene ønsket å forberede seg og hadde med seg notater inn i intervjuet, mens den tredje ikke ønsket det. Jeg vurderer det dithen at kvaliteten på alle tre intervjuene var gode, men for den som ikke ønsket å forberede seg var det en enda løsere samtale enn med de to andre og hadde flere utbroderende fortellinger og eksempler. I forkant av intervjuet gjorde jeg informantene oppmerksomme på at selv om de hadde gitt sitt skriftlige samtykke på at de ønsket å delta, kunne de når som helst trekke tilbake samtykket enten i løpet av intervjuet eller senere. I henhold til de etiske retningslinjene satt for dette prosjektet gjorde jeg dem også oppmerksom på at de kunne trekke tilbake enkeltutsagn eller legge til en forklaring senere om de ønsket det. Da denne undersøkelsen ikke berører et tilsynelatende sårt eller betent samfunnstema, som for eksempel hadde vært annerledes om jeg intervjuet elever med dysleksi i stedet for lærere som arbeider med det tilsa ikke de etiske retningslinjene at svarene fra informantene ville gi dem konsekvenser i senere tid. De ble gjort oppmerksomme på at jeg ikke ønsket at svarene deres skulle gjøre det mulig å gjenkjenne arbeidssted eller elever, som ved for eksempel å si navn. Men jeg forklarte for alle tre informantene at skulle det skje er det ikke krise, da lydopptakene ble lagret på en sikker server og ville bli anonymisert eller fjernet hvis anonymisering ikke er mulig under transkriberingen. Kvale og Brinkmann har utarbeidet en liste over «*Etiske spørsmål i begynnelsen av en intervjuundersøkelse*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103). Jeg gjengir ikke denne listen i sin helhet her, men den omhandler etiske

utfordringer og nødvendige overveielser i forkant av gjennomføringen av et intervju. Denne har vært sentral for mitt arbeide i forhold til mulige etiske problemstillinger ved min undersøkelse.

Hensikten med intervju som metode er som Jacobsen beskriver er å få frem variasjon og kompleksiteten i informantenes hverdag, og ikke det generelle (Jacobsen, 2022, s. 141). For at informantene skulle være komfortable nok til at dette kunne være mulig, lot jeg dem bestemme hvor de ønsket å møtes for å gjennomføre intervjuet. Samtlige ønsket at jeg skulle komme til dem, og gjennomføre intervjuene på deres arbeidsplass. Jacobsen påpeker også at et av fundamentene for å skape en god intervjusituasjon er å skape tillitt, noe som ikke er en enkel oppgave og det er noe som skapes over tid (Jacobsen, 2022, s. 171). Naturlig nok hadde jeg ikke all verdens tid med informantene. Jeg avtale med dem at vi satte av en time, noe alle gikk med på. Detter liten tid til å bli kjent med et annet menneske. Jeg bestemte derfor på forhånd at jeg ønsket å ha en uformell prat med informantene før jeg satte på lydopptak hvor vi rett og slett snakket om hva vi skulle snakke om. Jeg stilte dem spørsmål om jobben de gjorde ved skolene, men stilte da generelle spørsmål som ikke hadde noe med undersøkelsen min å gjøre, og delte av mine egne erfaringer da jeg også arbeider ved en skole. Ønsket med denne tilnærmingen var at det skulle skap en viss tillitt, slik at når vi starten intervjudelen var jeg noen de kjente, i hvert fall litt. Som helt fersk innenfor intervjuing har jeg benyttet meg av noen tips Jacobsen beskriver hvorav en er samtalen i forkant for å bli kjent og for å finne ut hva informanten mener er viktig i jobben sin, og senere under selve undersøkelsen være en aktiv lytter, stille oppfølgingsspørsmål og å vise tydelig at jeg som forsker lytter gjennom å gi for eksempel bekræftende nikk og gjennom å ta skriftlige notater for å vise at det de snakker om nå er viktig (Jacobsen, 2022, s. 173-175).

Informantene som var med i denne undersøkelsen var tydelig svært opptatte av hva de snakket om, og heller enn at de trengte drahjelp måtte jeg noen ganger runde av samtalen for å gå videre. Ofte svarte informantene på flere av spørsmålene mine om gangen. Noe som igjen bekræftet at det semistrukturerte intervjuet var rette metoden å bruke. Alle intervjuene ble avsluttet innenfor den satte tidsrammen og avsluttet med om det var noe mer de ønsket å legge til. Etter lydopptakeren ble slått av gjorde jeg det klart for dem igjen at de kunne kontakte meg senere hvis det var utsagn de ønsket at jeg ikke skulle bruke.

3.2.5 Transkribering

Informantene fikk på forhånd beskjed om at intervjuene ble tatt opp, og at lydopptakene ble lagret på en kryptert server levert av Universitetet i Oslo. Appen de har utviklet kalles Nettskjema, og tillater at smarttelefon benyttes som lydopptaker fordi opptakene lagres kryptert på mobiltelefonen og for å få tilgang til opptakene må jeg logge inn med min Feide-bruiker. Informantene underskrev før oppstart av intervju på at det var ok at det ble gjort lydopptak.

Alle mine tre intervjuer ble transkribert relativt raskt innen intervjuene var ferdige. Selv ga jeg meg selv frist på en uke for å få det gjort, men gjennomførte transkriberingen godt innenfor fristen og brukte gjennomsnittlig to dager på å transkribere hvert intervju. Å transkribere i seg selv er en tidkrevende prosess, men i mitt tilfelle var det ikke på grunn av mengden data jeg hadde samlet inn, men heller å velge de riktige måtene å gjøre tale om til tekst på. Kvale og Brinkmann beskriver transkriberingsprosessen som en fortolkningsprosess hvor transformeringen fra det talte til det skrevne kan by på utfordringer av praktiske og prinsipiell art (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Alle mine informanter har dialekt, og jeg valgte å transkribere intervjuene i bokmålsform både av hensyn til personvern, men også fordi de ville bli gjengitt i bokmålsform i min presentasjon på grunn av leseflyt. Kvale og Brinkmann beskriver at det er vanlig at andre enn forskeren selv utfører transkriberingen av intervjuene, som en vitenskapelig assistent eller en sekretær (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Selv om det er tidkrevende å transkribere opplevde jeg at jeg fikk mye «gratis» senere ved å ha vært den som tolket lydopptakene og skrev dem ned. Jeg gjennomførte transkriberingen kort tid etter intervjuene, og husket derfor godt situasjonen som bidro til å gjøre arbeidet med tolkning enklere. Samtidig kunne enkelte ting på opptakene være utfordrende å høre fordi informantene hadde en annen dialekt enn meg, men jeg husket hva de sa i intervjuet og kunne da uten store utfordringer gjengi ordetrett hva de hadde sagt.

Å transkribere fra tale til tekst innebærer etiske utfordringer, særlig hvis informantene skal lese det transkriberte intervjuet. Et av lagene jeg tok under prosessen var og ikke gjengi lyder ut over deres faktiske ord. Som for eksempel latter, sukk og lignende gjenga jeg ikke. I normal tale er det ikke uvanlig at vi begynner på en setning, men endrer den underveis fordi vi har funnet bedre måter å ordlegge oss på. Jeg valgte å omskrive disse halvsetningene til utfylte setninger av grunner som blant annet at om informantene ønsket å lese sitt intervju vil ikke deres intervju, som Kvale og Brinkmann beskriver «fremstå som usammenhengende og

forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Da dette er hvordan de fleste snakker, vi bare tenker ikke over det, og særlig snakker vi slik når det er en rekke spørsmål vi skal svare på. Det som også bidro til avgjørelsen om å gjengi intervjuene på denne måten var at jeg ikke skulle forske på språk, men på innholdet i informantenes fortellinger og deres opplevde hverdag og erfaringer. Ved å gjengi intervjuene med hele utfylte setninger, ble prosessen med å gjengi funnene i tekstform en enklere oppgave da tolkningen allerede var gjort mens intervjuene fremdeles satt friskt i minne.

3.2.6 Analysering

Analysemetoden jeg har benyttet meg av i denne undersøkelsen kalles for tematisk innholdsanalyse. Denne analyseformen er betegnet som generell, men er et verktøy for å holde oversikt over et stort datamateriale og den kan beskrive tekstinnholdet på en systematisk måte (Anker, 2020, s. 40). Anker beskriver videre at fordi denne innholdsanalysen er generell, og kan føre fokuset bort fra helheten fordi det er delene en undersøker, kan man velge å fokusere ikke bare på bestanddelene, men sørge for å arbeide på en måte som setter disse delene i sammenheng med noe større (Anker, 2020, s. 40). En måte å gjøre dette på er å kombinere den med analysemetoden koding.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 217) forteller at metode betyr veien til målet, og med det som utgangspunkt gikk jeg gjennom transkripsjonene for å finne svar på en ting, nemlig problemstillingen. For å belyse problemstillingen har jeg delt den inn i de tre forskerspørsmålene, og det var disse jeg var ute etter å besvare for å belyse problemstillingen på best mulig måte. Spørsmålene i intervjuguiden var allerede konstruert for å besvare disse tre spørsmålene, så for å sette svarene til informantene i sammenheng leste jeg nøye gjennom hvert transkriberte intervju og noterte meg tematikken i intervjuene. *Hva snakker de egentlig om her?* For å gjøre dette på den mest systematiske måten valgte jeg å skrive ut intervjuene, for å kunne markere på dem med ulike farger. Sammenhenger mellom svarene til informantene, men også ulikhetene kom tydelig frem fra materialet. Jeg kom da frem til tre hovedkategorier: mestring, samarbeid og relasjon. Disse tre hovedkategoriene handlet om det store bildet i svarene til informantene, og ut ifra dem fikk hver kategori sine egne underkategorier:

1. Mestring – motivasjon og tilrettelegging
2. Samarbeid – inkludering
3. Relasjon – elevens stemme, klassemiljø og plassering.

Underkategoriene fungerer her som beskrivende kategorier ovenfor hovedkategoriene og gir innhold og mening til hovedkategoriene. Fordelingen av underkategorier er ikke lik for de tre fordi dette er hva informantene peker på som viktig for å oppnå mestring, samarbeid og en god relasjon for sine elever, som igjen viser til svar på problemstillingen. I kapittelet ved navn presentasjon av funn går jeg inn på hvordan underkategoriene belyser og står i forhold til hovedkategoriene og hvordan de belyser problemstillingen.

Denne formen for kodingsanalyse jeg har benyttet meg av i dette prosjektet kalles hermeneutisk meningsfortolkning. Dette er i tråd med mitt vitenskapsfilosofiske syn som beskrevet tidligere. Ved å benytte denne metoden analyserer jeg de enkelte delene av intervjuene, for så å sette dem i sammenheng som en helhet. Kvale og Brinkmann beskriver syv prinsipper for hermeneutisk fortolkning som omhandler prinsipper for tolkning av tekst for å komme så nærme sannheten som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Selv om disse prinsippene gjør seg mest gjeldene i tolkning av etablerte tekster, tekster som allerede tidligere har blitt tolket om og om igjen, fungerer den godt som et verktøy og en ramme for tolkning og analysering av transkriberte intervjuer. Prinsippene legger vekt på at når en tekst tolkes legger den som tolker sine egne erfaringer inn i teksten. Dette er en «fallgruve» i den kvalitative forskningen fordi, særlig når jeg har benyttet meg av intervju som metode, må være klar over at dette er min tolkning selv om jeg har forsøkt å gjøre den så transparent som mulig vil ting være «tapt i transkripsjonen» fra tale til tekst, samtidig som en annen ville tolket transkripsjonene på en annen måte. Men de hermeneutiske fortolkningsprinsippene forteller oss også at all ny fortolkning er nyttig og en berikelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Fortolkningsbasert forskning som dette legger vekt på tolkningen, ikke hva som faktisk skjer. Det er vekten på normer og verdier som står i sentrum, altså det subjektive i stedet for det objektive (Jacobsen, 2022, s. 33).

3.2.7 Verifisering

I denne fasen av forskningsprosjektet er det reliabilitet og validitet som står i sentrum. Det er mange spørsmål som burde kunne besvares på en god måte for at forskningsprosjektet skal kunne stå for sin gyldighet i forskningssammenheng. Å forske på læreres arbeid for elever med dysleksi på skolen kan gjøres på mange måter, men ettersom jeg har valgt å forske på lærernes subjektive opplevelse av å arbeide med dette, handler validering her om hvorvidt jeg har snakket med de riktige kildene. Jeg har på forhånd forsikret meg om at de oppfyller kravene jeg stilte til informantene: 1. de er lærere på mellomtrinn, 2. de underviser i ett eller

flere teoretiske fag, 3. de har elever med dysleksi i sin klasse. Om mine kilder ga riktig informasjon har jeg ingen mulighet til å verifisere, fordi det subjektive kan bare valideres av subjektet og tolkes av andre. Hvis forskning streber etter å komme frem til en virkelig sannhet er en subjektiv sannhet i seg selv allerede sann, men situasjonsbestemt. Som forsker er det mitt ansvar å kritisk drøfte informantenes sannhet, og om nødvendig nyansere den, fordi den er situasjonsbestemt og i et intervju vil det være naturlig å ønske å vise seg frem fra sin beste side. Jacobsen påpeker at en mulighet til å validere kildene er å se på hvor nærme situasjonen de er og hvilken kunnskap de besitter (Jacobsen, 2022, s. 241). Mine informanter er i situasjonene de beskriver, og kunnskapen de besitter som lærere må jeg velge å stole på er god på grunn av stilingene de innehar.

Som forsker er det ikke bare validiteten til informantene som er viktig, men hvordan jeg har arbeidet med hele forskningsprosessen fra start til slutt. I kvalitative studier må utviklingen av prosjektet begrunnes for å validere det. Gjennom å beskrive og begrunne valgt tatt gjennom prosjektet i henhold til valg av metode, analyse og forskningsstrategi skal en utenforstående kunne følge og vurdere forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Dette beskrives som å gjøre forskningsprosjektet gjennomsiktig (fra engelsk: transparent). I min drøfting av teori og innhentet data vil jeg reflektere over hvorvidt mine data er pålitelige i en helhetlig kontekst. Fordi min situasjon med mine informanter ikke er mulig å gjenskape selv om jeg beskriver den nøye og gjør prosessen gjennomsiktig, fordi hva som skjedde i denne gitte konteksten vil aldri gjenta seg igjen på grunn av det menneskelige elementet. Så selv om informantene mine har vist pålitelighet vil det ikke kunne gjenskapes på nytt, og ved en annen anledning vil informantene gi sine svar på en annen måte, som igjen kan føre til en annen tolkning. Jeg vurderer allikevel informantenes pålitelighet som god, og innlemmer dem derfor i mitt forskningsprosjekt.

For å sikre kvaliteten av innholdet i min analyse har jeg nøye studert de transkriberte intervjuene og valgt å sette informantenes uttalelser opp imot hverandre for å peke på likheter og forskjeller, samt se hva informantene legger vekt på i sin besvarelse. Dette reduserer *intervjueffekten* slik at informantene ikke svarer det jeg ønsker at de skal svare, og heller svarer ut ifra sin egen faktiske subjektive virkelighet. Det vil ikke være mulig å eliminere intervjueffekten helt, fordi i en intervjusituasjon er det gjensidig påvirkning fra den som intervjuer og den som blir intervjuet (Jacobsen, 2022, s. 251). Intervjueffekten påvirker dataene i en reel grad, men i et forsøk på å redusere den ble informantene intervjuet på steder hvor de følte seg komfortable (deres arbeidsplass), og jeg forsøkte å skape en god relasjon

mellom meg og informantene med å ha en uformell prat før vi startet og gjennom å være en aktiv lytter.

Frem til nå har jeg beskrevet hvordan jeg har arbeidet for å sikre den interne gyldigheten til prosjektet. Men for at det skal ha en ekstern gyldighet, må det ha en viss overførbarhet (Jacobsen, 2022, s. 255). Overførbarhet betyr at funnene i mitt forskningsprosjekt skal kunne generaliseres, overføres til en annen situasjon. Hensikten med dette forskningsprosjektet er å avdekke og beskrive fenomener, og gjennom det føre til utvidet kunnskap på feltet. Dette forskningsprosjektet søker ikke å avdekke noe nytt, men heller søker den å beskrive arbeidsmetoder for lærere og ansatte i skolen som arbeider med elever med dysleksi, som kan overføres og brukes i andre setninger, eller være gjenstand for videre forskning. Og gjennom dette får prosjektet sin eksterne gyldighet.

3.2.8 Rapportering og rapporteringsetikk

Den siste fasen av en intervjuundersøkelse er rapporteringsfasen. I denne fasen skal analysen for dataene fremlegges, og funnene skal diskuteres og drøftes. I mitt forskningsprosjekt har jeg gått for den metodologiske drøftingen hvor de fire elementene forskningsdesign, enhetsutvalg, innsamling av data og analyse av data står i sentrum for prosjektets helhetlige drøfting (Jacobsen, 2022, s. 396). Det er når alle disse elementene kommer sammen drøftingen forskningen viser sin kvalitet.

Mitt forskningsprosjekt blir rapportert gjennom en masteroppgave, og har derfor solide fastsatte krav for hvordan den skal gjennomføres. Studiets design, funn og resultater vil bli drøftet og satt i sammenheng. Men den viktigste delen av rapporteringen handler om de etiske prinsippene i et forskningsprosjekt.

Som forsker har jeg et etisk og moralsk ansvar når jeg leverer eller publiserer et forskningsprosjekt. Forskeren forteller ikke bare med sin egen stemme, men forsøker å gjengi andres opplevede erfaringer på bakgrunn av et intervju og må derfor vurdere samfunnsmessige implikasjoner dette har, i tillegg til konsekvensene det har for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 299-300).

For å beskytte informantene på best mulig måte sørget jeg for å innhente informert samtykke fra dem gjennom å gi dem et informasjonsskriv som har blitt vurdert og godkjent av SIKT, få deres signatur på at de godkjenner dette, samt informere dem om at de kan trekke sitt samtykke til deltagelse, be om å få utsagn fjernet eller omformulere sine uttalelser. I både transkripsjonene og i rapporten er informantene anonymisert, og rapporten blir gjengitt i

bokmålsform slik hverken stemme eller navn er personlig informasjon som blir gjengitt. Prinsippet om konfidensialitet beskriver hvordan en forsker skal beskytte sine kilder (Jacobsen, 2022, s. 205), og jeg mener at gjennom disse tiltakene har jeg gjort det. Et annet prinsipp for deltagerne handler om mulige konsekvenser forskningsprosjektet kan ha for dem, som for eksempel at de ikke er enige analysene og resultatet av studien (Jacobsen, 2022, s. 208). I min analyse har jeg forsøkt og gjengi hva informantene har ment på best mulig måte, og har forsøkt å holde det nyansert gjennom å ikke overtolke deres uttalelser, ikke tolke videre på utsagn og der hvor det er min tolkning av uttalelser har jeg vært nyansert og ikke bastant i mine tolkninger, men beskrevet at det kan være sånn, jeg tolker det slik, det er nærliggende og tro og lignende utsagn som gjør det klart at dette er min tolkning og ikke et sitat fra informantene.

Det foreligger ingen oppskrift på hvordan en god forsker skal opptre, men er forbundet med forskerens empati, integritet, sensitivitet og engasjement i moralske overveielser i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Som forsker er det min plikt å sørge for at den nye kunnskapen jeg presenterer er sann og troverdig, at den ikke går på bekostning av informantene eller samfunnet. De moralske valgene jeg har tatt i dette forskningsprosjektet skal være fremtredende og gjennomsiktede, slik at mine data kan i en viss form etterprøves, selv om de i sin helhet ikke kan gjenskapes som beskrevet tidligere. Som Kleven og Hjordemaal (2018, s. 25) beskriver er ikke forskning objektiv, og jeg som forsker må derfor begrunne mine subjektive valg. Mine verdier og holdninger spiller inn på alle valg, tolkninger, analysen og drøftingen, og mine holdninger preger hva jeg har stilt informantene spørsmål og hvordan jeg har formulert dem. Jeg har måttet være klar over maktrelasjonen mellom meg som forsker og informantene, og være klar over at dette kan påvirke resultatet. Derfor har jeg forsøkt å kompensere for dette gjennom, som nevnt tidligere, å skape en god relasjon før intervjuene har begynt. Jeg har vært bevisst min rolle som forsker gjennom hele prosessen.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra det empiriske materialet jeg har samlet inn gjennom de kvalitative intervjuene av tre lærere som arbeider på mellomtrinn. Funnene er knyttet opp mot forskerspørsmålene:

1. Hvordan organiserer lærerne sine undervisningstimer for å tilpasse og tilrettelegge for elever med dysleksi?
2. Hvordan samarbeider lærere med andre ansatte for å fremme læringsmotivasjonen for elever med dysleksi?
3. Hvordan påvirker relasjonen elevenes læringsmotivasjon?

I henhold til forskerspørsmålene kommer disse tre kategoriene frem: organisering, samarbeid og relasjon. Under organisering kommer underkategorien motivasjon frem. De tre informantene vektlegger elevenes motivasjon i stor grad når de organiserer tilretteleggingen og tilpasningen for elevene med dysleksi.

I denne presentasjonen er det opplysningene gitt av de tre informantene presentert i metodekapitlet. Informantene er anonymisert og deres fiktive navn er Lisa, Andreas og Lars. Alle tre er klasselærere/kontaktlærere på mellomtrinn og har ansvaret for både klasse, fag og opplæring for elever med dysleksi.

I denne presentasjonen vil informantenes egne ord være i sentrum, og det vil i tillegg bli benyttet direkte sitater der hvor det passer seg for å illustrer poenger, alle direkte sitater står i kursiv og det blir forklart hvem av informantenes stemme som blir brukt. Det vil bli vist til sitater fra alle tre informantene innenfor alle temaene som blir tatt opp for å peke på likheter i måter de arbeider på, eller ulikheter. Med hensyn til anonymisering og leseflyt i teksten, vil alle sitater bli gjengitt i bokmålsform og ikke i deres respektive dialekter.

4.1 Organisering for tilpasning og tilrettelegging

Det første forskningsspørsmålet er rettet mot hvordan lærerne organiserer sin undervisning for å fremme mestring og motivasjon for elevene med dysleksi. Funnene under dette forskningsspørsmålet beskriver hvordan lærerne organiserer tilpasning og tilrettelegging i sitt forarbeid til undervisningstimer. Funnene viser også hvordan lærerne organiserer og gjennomfører tilpasningen og tilretteleggingen i klasserommet.

Lærerne organiserer sin undervisning ulikt for å tilpasse og tilrettelegge for sine elever. For Lisa er det å ha et allerede bestemt mål for timen det som muliggjør tilrettelegging og tilpasning. Samtidig som hun trekker frem elevenes medbestemmelse i hvordan de skal organisere og gjennomføre undervisningen.

Jeg tenker at i hver time så må du tenke: hva vil du ha ut av denne timen, hva vil du ha i den andre enden. Du må vite hvor du skal gå. Du trenger ikke nødvendigvis ha et klart mål som står på tavla, sånn som du måtte ha for noen år siden, men du må vite hvor du vil. Også må du høre med elevene om de har noen tips til hvordan de vil jobbe, eller hvordan de tenker de lærer best det de skal lære.

Lisa peker her på en ikke helt konkret tilpasning, men heller at du skal være klar over hva du ønsker at elevene skal ha ut av denne timen. Det er her nærliggende å tro at for Lisa er det ikke hvordan elevene oppnår kunnskap som står i sentrum, men at de alle kommer frem til det samme målet. Lisa beskriver også at hun ofte gir oppgaver med samme oppsett, slik at særlig elevene med dysleksi er vant med måten de skal jobbe på, og ikke trenger å bruke mye tid på å finne ut av det. Lisa pleier å bruke mye åpne oppgaver, hvor elevene da kan besvare dem på måter de selv synes er best. Dette beskriver hun er til hjelp for både elevene som synes det er vanskelig å gjennomføre særlig skriftlige oppgaver, og for elever som har behov for større utfordringer. Hun mener at med åpne oppgaver er det lettere å tilpasse for alle. Hun viser til et eksempel på at hvis oppgaven er å skrive en tekst for skrivetreningen sin skyld, oppfordrer hun elevene til å skrive om sine interesser. Hun har lagt merke til at dette får eleven(e) med dysleksi til å blomstre og de kan da bruke fantasien sin. Tilretteleggingen hun gjennomfører går da mer på å være en hjelp og støtte i klasserommet, stille oppfølgingsspørsmål og hjelpe elevene med å komme seg fremover i arbeidet.

Andreas bruker ofte ordet vi når han snakker om organiseringen av tilrettelegging for elevene med dysleksi. Han beskriver at de jobber som et team på trinnet og at de er sammen om tilretteleggingen. Samarbeid er en egen kategori i denne presentasjonen og blir beskrevet videre senere. Andreas beskriver at tilpasningene for elever med dysleksi som de gjøre innebærer forenkling av tekster, og tilpasset hjemmelektur i forhold til tema i undervisningen.

Vi prøver å gjøre det så likt som mulig det de andre jobber med. Slik at de er på samme tema. De med dysleksi gir vi kanskje litt enklere tekster, og også at de må lese litt hjemme. Men vi legger til litt vanskelige ord som de må øve på.

Andreas og hans teams tilrettelegging er her mer konkret enn hva Lisa kunne fortelle om. Andreas viser til konkrete temaer hvor de har funnet ut at eleven(e) med dysleksi skal arbeide med det samme som resten av klassen, men at heller nivået på tekstene er forenklet. Til forskjell fra Lisas klasse hvor alle har, gjennom åpne oppgaver, mulighet til å jobbe på sin måte, er det heller slik i Andreas' klasse at de med dysleksi får det forenklet, mens som han også beskriver, de sitter igjen med den samme læringen. Det er åpenhet i Andreas' klasse om hvem som har dysleksi, og alle elevene er innforstått med at disse lærer på en annen måte.

Lars peker på at tilretteleggingen han gjør for elevene med dysleksi går på det å kjenne elevene og vite når de har behov for tilpasning og når de skal gjøre det samme som resten av klassen. Lars påpeker at hans elever ofte ikke ønsker noen tilpasning i forhold til tekster og lignende, men ønsker å gjøre det samme som resten av klasse.

Jeg har fokus på at elevene skal få oppgaver de mestrer, og at de får motiverende tilbakemeldinger. Og hele tiden dette her med kommunikasjon med eleven og eventuelt foreldrene ut ifra hvor eleven står, og ha en hyppig åpen dialog om mål, fremgang og eventuelle bekymringer i arbeidet, så man hele tiden kan sikre at man er på samme side med både elev og foreldre i arbeidet med vanskene.

Som beskrevet er den åpne kommunikasjonen hva Lars ser på som det viktigste når han skal tilpasse for elevene med dysleksi. Dette viser at til at har ført til at elevene det gjelder er trygge på at de kan få mindre oppgaver om de har behov for det, men at de vil prøve å gjøre det samme som resten av klassen på det samme nivået. Han gir oppgaver som elevene mestrer, men når den åpne dialogen settes såpass i sentrum er det nærliggende å tolke det dit hen at det i hans klasserom er elevens stemme og selvbestemmelse svært viktig.

Funnene viser at lærerne har utfordringer med organiseringen av forarbeidet innenfor tilpasningen og tilretteleggingen for elever med dysleksi. Funnene viser at disse utfordringene i stor grad går ut på mangel av tid. Lisa viser til at hun først å fremst må forberede hva klassen skal gjøre, og de som har behov for ekstra tilrettelegginger kommer til slutt.

Det er jo tiden til å få forberedt seg godt nok. For ofte rekker du bare å tenke på hva klassen skal gjøre, og så tenker du: søren, det var jo dem også ja.

Andreas peker på at å være lærer innebærer at det er ting utenfor å forberede undervisning som tar opp mye tid.

Tiden man har til rådighet. Altså hvis man bare kunne fått tid til å gjøre det man skal gjøre, og ikke drive med alt annet.

Lars viser til at å tilpasse godt nok er en tidkrevende oppgave.

Det er jo det her med mangel på tid. Å finne den rette balansen mellom for lett og for vanskelig tar tid.

Ingen av de tre informantene nevner at det elever eller vansker som gjør arbeidet utfordrende, men heller tiden. Lisa viser videre til at hun løser dette med mangel på tid med åpne oppgaver slik at hun kan tilpasse mer i klasserommet i stedet for å sitte med mye tilpasning som forarbeid. Andreas peker på at han tror mangel på tid er en gjenganger i skolen uavhengig av om læreren har elever med vansker som må tilpasses for eller spesialundervisning. Som han peker på i sitatet er det alt utenom undervisning og tilpasning som tar opp mye av tiden hans, noe han mener er en helt annen diskusjon og ikke går videre inn på her. Det er ingen hemmelighet at arbeidsmengden til lærere har økt, og mye av arbeidet de gjør handler ikke lenger om det direkte møtet med elevene eller undervisning, men heller møtevirksomhet. Selv om ingen av informantene går i detaljer på hva det er som gjør at de opplever at de har liten tid til å gjøre gode tilpasninger, er det nærliggende å tolke det dit hen at det er møtevirksomhet og papirbunker som tar opp mye av lærerens tid. Lars nevner dette med at for å kunne tilpasse godt for elevene med dysleksi er det viktig med en åpen kommunikasjon med eleven, men utenom i klasserommet kan dette være utfordrende å få tid til når arbeidsmengden er stor når han ikke har undervisning.

Under organisering av undervisningen for elever med dysleksi viser to av lærerne til verktøy de bruker som tilrettelegging for å gjøre særlig arbeidet med skriving og lesing for elevene enklere. Elevene til Lisa og Andreas har tilgang til datamaskin med programmer som kan lese opp tekst for dem, hvor de kan søke etter informasjon ved hjelp av å si søkeord i stedet for å skrive og de har skriveprogrammer med retteprogram som hjelper dem til å utforme tekster.

Andreas peker på at alle elevene i hans klasse skriver tekster på data, så elevene med dysleksi skiller seg ikke ut. Han opplever at det er med å utjevne forskjeller i klasserommet, og de med dysleksi klarer å produsere like mye som de andre. Lisa forteller det samme som Andreas, at alle elevene bruker data så det er ikke like tydelig hvem som har dysleksi. I Lars sin klasse skriver alle elevene kortere og lengre tekster for hånd, og han beskriver at elevene med dysleksi kan velge om de vil bruke data eller ikke.

Fokuset har nå vært mye på skriveglede (han trekker særlig frem en elev), at eleven er glad i å skrive for hånd, at den ikke mister motivasjonen for å skrive for hånd, selv om dette er utfordrende.

To av pedagogene operer likt i sine klasser, hvor elevene til Andreas og Lisa alle bruker data, men i klassen til Lars skriver de for hånd og det ønsker elevene med dysleksi å gjøre også, selv om dette er mer utfordrende. Lars peker på at når hans elever kommer til ungdomskolen kommer de også til å bruke mer data for å produsere tekster, så han velger å la elevene med dysleksi bestemme hva som passer for dem og har heller fokus på skriveglede. Han peker også på at han ikke pirker på hver eneste feil elevene med dysleksi gjør, for han mener dette kommer til å bedre seg når de bruker retteprogram og han mener at skrivegleden og motivasjonen for skriving er viktigere. Selv om det er to ulike fortellinger fra klasserommet fra de tre lærerne, er en fellesnevner at de lar elevene med dysleksi gjøre det samme som resten av klassen. Vi kan ikke trekke noen konklusjon om den ene metoden er bedre enn den andre, fordi de velger å gjøre ting ulikt.

4.1.1 Motivasjon

Funnene viser at lærerne tilrettelegger og tilpasser på ulike måter, men at målet med tilretteleggingen er å øke eller opprettholde motivasjonen til elevene. Underkategorien til tilpasning og tilrettelegging er motivasjon og funnene viser at lærerne arbeider i stor grad med elevenes indre motivasjon, men at ytre motivasjon er en faktor i deres arbeid på grunn av at elevene er forskjellige. Særlig peker Lisa på at hun har elever med dysleksi i sin klasse hvor noen motiveres best av indre motivasjon, mens andre har behov for ytre faktorer for å holde motivasjonen oppe.

For noen har veldig stor indre drive (motivasjon). Noen er veldig klar over at de må lese, at de må jobbe mye for å bli like gode som de andre. Mens andre må man pushe mye mer og si at nå skal vi jobbe med det her, og etterpå kan vi spille spill for eksempel.

Andreas trekker særlig frem en elev hvor ytre motivasjon er prøvd, men hvor det viste seg at han og hans team, gjennom tilpasninger og tilrettelegging fikk eleven til å oppnå indre motivasjon gjennom å gi eleven oppgaver hvor den måtte jobbe for å få til, men som den kunne gjøre på egenhånd.

Vi har prøvd belønning på en av elevene med dysleksi som vi har arbeidet mye med dette skoleåret her. Det hjelper ikke, for at viste det seg at motivasjonen gikk nedover. Prøve og ikke gi oppgaver de ikke mestrer, eller mestrer for godt, men heller gi dem oppgaver hvor de må jobbe litt. Da ser jeg at motivasjonen deres øker.

Lars peker på at selv om ytre faktorer som ros blir godt mottatt, er det å få til ting selv elevene hans motiveres best av.

Opplever at de motiveres mest gjennom indre motivasjon. Med tanke på det er det her med egen mestring og utvikling i arbeidet som motiverer denne eleven mest. De setter pris på ros, men å få til ting på egenhånd er viktigere og det som motiveres mest.

For Lars sine elever med dysleksi er det helt klart at det er den indre motivasjonen som er drivkraften til å gjennomføre oppgaver. Lisa trekker ikke frem en spesiell elev eller elever, men mener at man må jobbe ut ifra forutsetningene til individet. Hun peker videre på at alle er forskjellige og har behov for forskjellige ting. Når vi viser til individualiteten hos elevene kan vi også tolke videre på det Lisa sier om at alle er forskjellige, da dette også gjelder fag. Noen elever har behov for ytre belønning i noen fag, mens i andre fag er den indre motivasjonen nok. Ut ifra lærernes fortellinger er det dette med å se eleven og vite hva de trenger som står i sentrum. Andreas beskriver at de har prøvd seg frem for å finne ut hva som fungerer og dette ga dem resultater og ny innsikt i hvordan denne eleven fungerer og lærer best.

Ut ifra hvordan lærerne organiserer tilpasning og tilrettelegging i klasserommet viser funnene at å la elevene arbeide sammen i grupper fungerer godt for noen, men at dette er noe som er ulikt for individene i klassen. Lars mener gruppearbeid hjelper elevene med dysleksi til å vise hva de kan.

For mine elever vil jeg si ja (til om gruppearbeid fungerer), med tanke på at de er sterke muntlige og egentlig kan veldig mye. Så kan et samarbeid gjøre det lettere for dem med tanke på at da kan de diskutere ting som de enten har hørt eller lest. Også kan de velge selv hvordan de ønsker å arbeide.

Andreas beskriver det samme som Lars. At gruppearbeid fungerer godt.

Ja, i stor grad. Så kommer det selvfølgelig ann på hva slags type oppgave det er, men stort sett ser jeg at det går veldig bra med de med dysleksi, samme med de som ikke har dysleksi. Når de jobber sammen to og to deler de stort sett dette (arbeidsmengden) femti-femti. Men de med dysleksi er kanskje litt mer tilbaketent når det kommer til å

lese. Så da er det ofte en på gruppen som leser for dem eller en læringspartner som leser for dem. Dette skjer helt naturlig blant elevene, jeg som lærer trenger ikke blande meg inn i det.

Likhetstrekkene blant opplevelsene til Lars og Andreas er at de først og fremst mener at det fungerer godt for elevene med dysleksi å arbeide i grupper, men også dette med at elevene tar ansvaret på alvor når det gjelder fordeling av arbeidsmengden. Selvbestemmelse innad i klassen er noe Andreas vektlegger. Utfordringene med å la elevene jobbe på gruppe med hverandre peker Lisa på at er at noen elever jobber ikke like godt sammen og det kan oppstå konflikt.

Det er avhengig av hvem de jobber sammen med. En bør tenke over at om det er noen som er veldig egosentriske og skal gjøre det så godt de kan selv og alene, og har veldig klare måltanker om hvordan resultatet skal bli til slutt, så er det veldig vanskelig å være på gruppe med en som ikke bidrar så mye på det samme nivået som de andre.

Lisa peker videre på at det er viktig å kjenne elevene sine og sette dem sammen strategisk slik at de med dysleksi får bidratt, og samtidig slik at de høyt presterende elevene ikke opplever at de ikke når sine personlige mål. Funnene viser hvordan Lisa må organisere sine undervisningstimer annerledes for å gi riktig tilpasning til alle elevene. Det er flere ting som kan være grunnen til at svaret til Lisa er annerledes enn de to andre. For det første kan det være at hennes elevmasse består av elever som er svært ulike hverandre, mens i elevmassen til Lars og Andreas ser vi en mer lik gruppe. Klassemiljø er med å bestemme hvordan elevgruppen fungerer sammen. Funnene viser at klassemiljøet i Lars og Andreas sine klasser er mer sammensveiset, mens dette ikke er tilfelle i Lisa sin klasse. Tolkningen av funnene forteller at det jobbes med klassemiljø, men funnene baserer seg på et øyeblikksbilde, og svarene fra informantene beskriver hverdagen her og nå. Det kommer ikke frem i funnene hva som er grunnen til at klassemiljøet er ulikt, men det er mange faktorer som kan spille inn. Som for eksempel skifte i elevdynamikken på grunn av noen har byttet skole eller noen har begynt i klassen.

Lærerens organisering av undervisningen for å tilrettelegge for læringsmotivasjon viser funnene er basert i organiseringen av lystbetont arbeid og med oppgaver de har forutsetninger for å mestre i timene.

Elevene må ha lyst. En må ha litt artige oppgaver som gjør at det er ålreit å jobbe. Noen er for eksempel veldig motivert av konkurranse. Også er det dette med å ha en struktur. I norsk gir jeg ulike oppgaver, men de har alle samme struktur.

At oppgavene er lystbetont og gjenkjennbart er noe Lisa mener er viktig for at elevene skal ha motivasjonen til å lære noe nytt. Hun mener at å ha morsomme oppgaver, gjerne hvor elevene får bevege på seg er viktig for læringsmotivasjonen. Et av spillene hun leker med sine elever er stafett med memorykort (kort med bilder eller ord elevene skal huske). Både i slike type oppgaver og skriftlige har hun oppsett av oppgavene elevene er kjent med.

Jeg tenker det å ha en kjent type oppgave som gjør at de kan drilles godt på den type oppgave, da forstår eleven hva den skal gjøre, fordi oppsettet er likt.

Organiseringen av tilretteleggingen i Andreas sin klasse baserer seg på relasjonen. Gjennom relasjonen har han gjort seg kjent med elevens interesser og bruker dette i sine undervisningstimer.

Jeg prøver å inkludere elevenes fritidsaktiviteter. Noe som står dem nært, noe som er reelt. At man setter seg litt inn i det. At man snakker om de tingene og prøver å inkludere det i fag og lekser.

Andreas forklarer at med å bruke elevenes fritidsaktiviteter i fagsammenheng blir det lettere for elevene å forstå nye begreper, og det skaper en større forståelse for hele klassen, ikke bare de med dysleksi. For Lars handler opprettholdelse og økning av læringsmotivasjon om å fokusere på hva eleven gjør bra, det den får til og ikke pirke på feil i teksten.

Anerkjenne innsatsen eleven legger ned og fremskrittene der. Og så gi den støtten og tilbakemeldingene, anerkjenne at vi vet at dette er noe vi vet eleven strever med, så det er ikke det som er hovedfokuset her nå. Støtte innsatsen eleven legger ned i arbeidet.

Funnene viser at lærerne har ulike metoder for å organisere tilretteleggingen. Lisa legger fokuset på det helt konkrete og viser til oppgaver hun gir til elevene og at hun legger stor vekt på at elevene ikke skal møte på helt ukjente oppgavetyper. Hun arbeider ut ifra lyst og at i det skriftlige arbeidet skal også elevene med dysleksi kunne ha fremskritt fordi de trenger ikke bruke mye tid på å forstå oppgavesettet. Måten Andreas arbeider på kan minne om det samme, hvor fokuset ligger på ting elevene kjenner fra før. Men i stedet for at oppgavesettet er likt, er det heller et innhold de kjenner. Han setter det i sammenheng med fritidsaktiviteter for å gjøre det gjenkjennbart for elevene sine. Lars mener at for å opprettholde læringsmotivasjonen bør

fokuset ligge på det eleven gjør bra. Han forteller at han alltid forklarer elevene i forkant hva de skal gjøre, og da hans elever med dysleksi er auditivt sterke, har dette vært nok til at de forstår hva de skal gjøre og det bidrar til å holde læringsmotivasjonen oppe.

4.2 Samarbeid

Funnene knyttet til forskerspørsmålet om hvordan lærere samarbeider med andre for å fremme læringsmotivasjonen for elever med dysleksi viser at samarbeidet mellom lærere og andre ansatte ved skolen er svært viktig for to av lærerne, mens den tredje vektlegger samarbeidet med elevene og hjemmet sterkere.

To av informantene peker særlig på det å ha noen å snakke med hjelper veldig for å tilrettelegge for de med dysleksi. Lisa beskriver at ved skolen hennes har de et spesialpedagogisk nettverk, som selv om det ikke er oppe og går hundre prosent foreløpig er meningen med dette nettverket å skjerme det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen, fordi dette er et av satsningsområdene til skolen.

Så er det ei som arbeider på trinnet som er spesialpedagog og kjempedyktig. Henne sparrer jeg mye med og får mye tips og triks. Det er ofte du føler du går og stanger litt i vegg, og føler du ikke kommer deg noen vei. Da er det greit å ha noen å diskutere ideer med.

For Andreas er dette med samarbeid med andre ansatte ved trinnet en selvfølge.

Vi må jo det (samarbeide), ellers kommer ikke eleven noen vei. Vi fordeler hvem som har hvilke spesialpedagogiske timer, hvem som tar ut og hører elevens leselekser. Det går jo ikke rundt hvis man ikke kan samarbeide med de andre lærerne eller andre voksne på trinnet.

Selv om Andreas tar samarbeidet mellom de på trinnet som en selvfølge, er det ikke slik det foregår i klassen til Lars, hvor lærerne arbeider mye mer individuelt i forhold til tilretteleggingen for elevene med dysleksi.

Det har ikke vært så mye samarbeid, vi jobber mest hver for oss. Alle som arbeider i klassen, er jo klar over utfordringene til de aktuelle elevene. Elevene med dysleksi er veldig selvgående, noe som er grunnen til lite samarbeid med de andre lærerne. Pluss at elevene er sterke muntlige og derfor har det vært mindre tilrettelegging enn hva som kanskje er nødvendig for andre elever med dysleksi.

Lars viser til at han samarbeider lite med andre ansatte når det kommer til tilrettelegging. Men dette begrunner han også med å beskrive at elevene er såpass selvgående. Han har tidligere beskrevet at elevene med dysleksi ikke får noe særlig særskilt tilrettelegging ut over hva som dekkes av loven om krav til tilpasset undervisning for alle elever. Lars ser for seg at elevene med dysleksi vil trenge en annen type oppfølging når de kommer til ungdomskolen hvor læringspresset blir høyere og da vil behovet for et tettere samarbeid være nødvendig. Foreløpig gjør Lars individuelle tilpasninger i henhold til tilpasset opplæring, men det er spesialpedagogisk koordinator som står for testing a elevene med dysleksi utenom testene gitt til hele klassen. Lisas samarbeid med kolleger går mer på det spesialpedagogiske.

Vi har et spes.ped-skap på lærerrommet hvor det er tips og ting en kan bruke, og det er supert. Så vi trenger ikke finne opp kruttet hver gang alene. For det er akkurat det. Jeg diskuterte det med en annen lærer som jobbet her i fjor som hadde en elev med dysleksi med veldig lite indre motivasjon. Så vi fant ut av vi bare måtte velge noe (arbeidsmåte) å bare gå for det. For det er så mye å gape over, og plutselig ender man opp med at det ikke blir noe av. Så om man bare bestemmer seg for noe, og går for det, så ser man om det fungerer eller ikke.

I motsetning til Lars samarbeider Lisa med kolleger for å finne ut av hvilke arbeidsmåter hun skal benytte seg av i arbeidet med elever med dysleksi. En kan tolke dette sitatet dit hen at hun diskuterer med kolleger for å finne en vei å gå, ikke nødvendigvis fordi det er den riktige veien, men for å finne ut om nettopp dette spesifikke opplegget fungerer for eleven eller ikke. Lisa står med andre ord ikke alene når hun velger arbeidsmåte. Andreas jobber på en lignende måte som Lisa, men gir i denne undersøkelsen inntrykk av at han arbeider i team med kolleger hele veien og at avgjørelser om arbeidsmåter for elever med dysleksi er noe de gjør i plenum.

Vi prater rett og slett. Det er så enkelt som det. Vi prater, vi deler, vi snakker om hvilket tema vi har og om det kanskje er lurt at vi også forenkler tekster. Og bør eleven(e) være med på opplegget når det er sånn og sånn eller bør vi ta litt lesing og matte når det for eksempel er samfunnsfag. Hva som er viktig for eleven å få med seg og når vi kan fokusere på områdene hvor de sliter. Det er sånne problemstillinger vi tar opp, det gjør vi når vi har fellestid eller når det er mulighet for å prate.

Andreas jobber i team, og de tar avgjørelser sammen. Andreas bruker konsekvent betegnelsen «vi» når han snakker om hvordan de tilrettelegger. Tonen han setter når han begynner besvarelsen med «vi prater rett og slett», lar det ikke være tvil om at samarbeidet står sterkt på

dette trinnet og det er ingen som tar avgjørelser på dette området alene. Samtidig må vi trekke en strek tilbake til Andreas' tidligere besvarelse hvor han påpeker at det mest utførende med å tilrettelegge for elever med dysleksi er tiden man har til rådighet, når så mye av tiden utenom undervisning går med til andre ting. Men som Andreas forklarer i dette sitatet har lærerne ved denne skolen avsatt fellestid for nettopp å kunne tilrettelegge og tilpasse opplegg for elever som har behov for det, inkludert da elever med dysleksi som kan ha behov for forenklete tekster og en annen undervisning enn hva som står på timeplanen for å jobbe med områdene hvor vanskene deres er en hindring for læring.

4.3 Relasjon

Det tredje forskningsspørsmålet er *hvordan påvirker relasjonen elevens læringsmotivasjon?* Funnene går ut på relasjonen mellom lærer og elev og mellom elev lærer og hvordan disse relasjonene påvirker læringsmotivasjonen til elevene med dysleksi. Andreas beskriver relasjonen mellom seg selv og elevene som viktig, fordi den bidrar til et godt klassemiljø.

Den (relasjonen) påvirker dem i den grad at de kanskje har et større ønske om å gjøre de oppgavene som blir gitt. At de føler seg komfortable i klasserommet, på grupperommet og i grupper.

Han nevner at denne relasjonen påvirker elevene til å jobbe med oppgaver de blir gitt, men også at den bidrar til at de føler trygghet i klasserommet. Lars viser til at den gode relasjonen mellom lærer og elev gjør at vanskene ikke blir et like stort hinder i klasserommet.

Da tenker jeg i stor grad, at hvis du kjenner eleven og vanskene godt er det mye lettere å kunne tilpasse for eleven sånn at den får oppleve mestring og da ha trivsel i faget selv med de vanskene. Det tror jeg kan bidra til å øke selvtilliten for eleven og motivasjonen i faget generelt.

Det er en rød tråd mellom relasjonen til elevene med dysleksi, til åpen kommunikasjon og bort til mestring. Lars har beskrevet at han verdsetter god og åpen kommunikasjon for å best kunne tilpasse og tilrettelegge for elevene som har behov for det. Lars nevner at en god relasjon mellom han og elevene påvirker deres trivsel i fagene, og det er da nærliggende å tolke det dit hen at dette også påvirker deres trivsel i klasserommet generelt, likt det som Andreas også mener. Lisa viser også til viktigheten av en god relasjon mellom seg og elevene, og peker på at å gi elevene mestringsfølelse er med på å skape den gode relasjonen, fordi hun opplever at elever med dysleksi ofte har opplevd nederlag på skolen. Gjennom relasjonen skaper Lisa tryggheten elevene har behov for å oppleve mestring på skolen.

Lisa peker videre på at gjennom den gode relasjonen er det en enklere jobb å oppmuntre elevene til å finne arbeidsstrategier som fungerer for dem. For Lisa er det svært viktig at elevene med dysleksi ikke opplever at de er dumme, men også at resten av klassen forstår at det ikke har noe med å være dum. Hun nevner at dette er noe de jobber mye med. De skaper en felles forståelse for hvordan det er å ha dysleksi og hun forklarer i denne undersøkelsen at: *de med dysleksi skal den samme veien, nå det samme målet, de har bare en mer kronglete vei å gå.* Dette sitatet peker godt på hvor utfordrende det kan være å ha dysleksi, men samtidig viser det at den gode relasjonen til lærer og forståelse i klasserommet kan gjøre denne kronglete veien litt mindre kronglete. Å ta seg tid til å bli kjent med elevene og tilrettelegge for å gi dem mestringsfølelser peker lærerne på at står i sentrum for relasjonsarbeidet. Å skape tillitt og mestring peker Lisa på som viktig for relasjonene og hun gjør dette gjennom å gi elevene oppgaver de får til alene, men at de føler seg trygge nok i relasjonen til henne som lærer at de kan få hjelp og støtte.

På denne måten opprettholder hun en god relasjon til elevene, og vi kan tolke det dit hen at hun da støtter elevene slik at de slipper å oppleve følelsen av å være utilstrekkelig. Lars mener at man må være klar over vanskene og *ofte har jeg mest fokus på dette her med at eleven skal få oppgaver den mestrer, og at eleven får motiverende tilbakemeldinger.* Andreas påpeker at det er viktig å bli kjent med elevene, kjenne til hva de driver med på fritiden, være engasjert i deres interesser *Kanskje for eksempel vise interesse for fritidsaktiviteter og snakke om det for å engasjere dem og bygge den gode relasjonen.* Han mener at for å ha en god relasjon til elevene må en være en trygg og god voksenperson som viser at den bryr seg.

Den gode relasjonen mellom læreren og elevene er en særdeles viktig relasjon som lærerne arbeider mye med å bygge opp og opprettholde, men det er mer enn relasjonen til lærer som påvirker læringsmotivasjonen til elevene og her da særlig elevene med dysleksi. I tillegg til relasjonen mellom seg og elevene jobber de med relasjonen mellom elevene. Andreas beskriver at de bruker samarbeidsoppgaver. Under disse samarbeidsoppgavene enten deler han dem inn i grupper eller de fordeler seg i grupper selv, og elevene fordeler arbeidet seg imellom. Han påpeker at i dette arbeidet er det tydelig at elevene er med på å løfte hverandre opp og som gruppe faller det seg naturlig at de kompenserer for elevene med dysleksi. Andreas opplever ikke i sin klasse at noen «sniker seg unna», men at de fordeler arbeid så likt som mulig. Andreas har her fokus på hva han gjør i klasserommet for at elevene skal ha en god relasjon til hverandre, og viser til at et godt samarbeid skjer naturlig i hans klasse. Lisa fokuserer mer på at når det er flere elever med enten dysleksi eller andre lese- og

skrivevansker er det fint at de kan jobbe sammen og *du føler mer fellesskap i at du ikke står alene med vanskene dine*. For Lisa sine elever handler det mer om å utjevne forskjellene gjennom å gi den typen oppgaver hvor det å ha dysleksi ikke er en hindring. Med de åpne oppgavene hun har beskrevet tidligere kan elevene løse dem på den måten de føler er best for seg selv. Lars beskriver mye av det samme som Lisa: *vi har ofte aktiviteter som legger til rette for at alle skal ha mulighet til å bidra uavhengig av utfordringer de har*. I likhet med Lisa beskriver Lars at det er utjevningen av forskjeller han er ute etter med å legge opp til at alle kan bidra. Han forteller også videre at de arbeider mye med klassemiljøet i klassen i form av samtaler om hva som opptar dem og kontinuerlig gjøre dem bevisste på at alle har et ansvar for å opprettholde det gode klassemiljøet. Lars opplever at åpenheten har gjort at elevene er klar over hverandres styrker og svakheter og i stedet for å opptre ekskluderende på grunn av det, spiller de heller på styrkene til hverandre.

Noen elever med dysleksi har vansker med å kompensere for denne vansken alene og/eller i klasserommet. Noen ganger kan det være nødvendig at de blir tatt ut av klasserommet for å arbeide enten en til en med lærer eller spesialpedagog, eller at de blir tatt ut for å arbeide på en mindre gruppe. Funnene viser ulik praksis når det gjelder å ta elevene med ut av klasserommet. Men viser samtidig at lærerne beror seg på relasjonen for å opprettholde elevenes læringsmotivasjon. Funnene viser at alle tre lærerne lytter til elevenes meninger når det kommer til det å bli tatt ut av klasserommet for å få undervisning enten elene eller på gruppe. Lisa beskriver at hun tar elevene med ut når det er hensiktsmessig, og at elevene er med på å bestemme om de skal være med ut eller ikke. Hun utnytter relasjonen hun har til dem og lytter til dem om de ikke vil være med ut. *Elevene blir hørt, men det er skapt en positiv greie med det å bli med på grupperommet*. Så for elevene det gjelder er det ingen straff å måtte være med ut, men heller et sted de kan få utfolde seg å lære på en annen måte. *Den ene eleven med dysleksi for eksempel er veldig sjenert i klasserommet, den har godt av å være med ut, for da blomstrer denne eleven*. Andreas fokuserer på hva som er best for elevene og påpeker at det er viktig at de får med seg det sosiale, selv om de lærere bedre utenfor klasserommet. Tilhørigheten til klasserommet er viktig. *Det er noen som syns det er litt flaut å bli tatt ut, for da ser man at de blir tatt ut på en måte. Så de tenker mye på det, mens de andre (medelever) tenker at det er helt normalt, og at det bare er sånn*. Lærerne som arbeider i klassen til Andreas spør alltid om elevene vil være med ut for å jobbe, ofte ser de raskt at elevene vil det, men når elevene ikke ønsker det innleder lærerne en samtale om hvorfor ikke. Når elevene kan gi en god begrunnelse for hvorfor de ikke vil være med ut så blir de heller

ikke tatt ut. I Lars sin klasse blir ikke elevene med dysleksi tatt ut av klasserommet i det hele tatt. De har tidligere blitt tatt ut i forbindelse med tidlig innsats, men fungerer nå så godt i klasserommet at han ikke har sett nødvendigheten av det. *Elevene har gitt uttrykk for at de helst vil være i klasserommet, og når de er såpass selvgående og motivert har det ikke vært noe problem heller.* Funnene viser at elevens inkludering er svært viktig, så ingen av lærerne tar alltid med elevene ut av klasserommet. Selvbestemmelse og inkludering viser seg å være sentrale elementer og den gode relasjonen bidrar til å gjøre arbeidet med læringsmotivasjon og tilhørighet til klassen enklere.

5. Drøfting

Formålet med dette forskningsprosjektet er å studere hvordan lærere på mellomtrinnet tilrettelegger for elever med dysleksi for å fremme deres læringsmotivasjon. Fordi hensikten er å studere er det ikke en oppskrift på hvordan man skal gjøre det jeg er ute etter, men jeg søker heller å tilføre ny kunnskap og innsikt i fagfeltet, og peke på måter lærere løser denne oppgaven på. For mine informanter er det store forskjeller på elevene de har i sine klasserom, og mine funn bærer preg av at lærerne arbeider på det individuelle nivået for å tilpasse undervisningen for sine elever. Lærerne legger stor vekt på individets forutsetninger, men også de enkeltes ønsker og behov. I dette kapittelet vil jeg drøfte og diskutere funnene som har blitt presentert i kapittelet om funnene fra undersøkelsen, jeg vil drøfte dette opp imot det teoretiske rammeverket og bakgrunnen som har blitt presentert tidligere.

For å belyse problemstillingen henter jeg frem forskningsspørsmålene som gjennom denne drøftingen skal besvare problemstillingen:

- Hvordan organiserer lærerne sine undervisningstimer for å tilpasse og tilrettelegge for elever med dysleksi?
- Hvordan samarbeider lærerne for å fremme læringsmotivasjonen for elever med dysleksi?
- Hvordan påvirker relasjonen elevenes læringsmotivasjon?

For å finne svar på disse forskningsspørsmålene har jeg benyttet meg av forskningsintervju som metode, hvor jeg har intervjuet tre lærere som arbeider på mellomtrinn. Disse intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, transkribert og analysert for å finne sammenhenger, likheter og ulikheter i arbeidsmetode.

5.1 Organisering for tilpasning og tilrettelegging

Et av hovedfunnene i dette forskningsprosjektet er organisering og hvordan lærerne tilrettelegger og tilpasser for at elevene med dysleksi skal oppleve motivasjon og mestring, hva som skal til for at de mestrer og hvordan motivasjon spiller inn på om elevene med dysleksi mestrer arbeidsoppgaver i skolen eller ikke. I Banduras sosialkognitive teori beskrives mestring som effektivitetsforventning og resultatforventning hvor elevens tro på seg selv og sine evner står sentralt, og hvordan de evner å arbeide for å oppnå et ønsket resultat (Danielsen, 2020, s. 130).

Måten Lisa arbeider på i klasserommet er å klargjøre forventningene hun har til timen, hva hun ønsker å få ut av det. I tillegg til forventningsavklaring lar Lisa sine elever jobbe på den måten de selv ønsker, så lenge de arbeider med det de skal. Hennes forventningsavklaring går ut på at alle skal frem til det samme målet, men i hennes timer er det rom for å arbeide på ulike måter for både elevene med dysleksi og de andre. For at elevene til Andreas skal oppnå mestring i hans timer sørger han for at alle elevene skal gjennom de samme oppgavene og alle får de samme tekstene, men han tilpasser for elevene med dysleksi slik at de får kortere tekster de må lese. Samtidig får elevene i lekse å øve på ord som kan være vanskelige og han presenterer nye ord hver uke, slik at elevene med dysleksi har noe å strekke seg mot.

For Andreas sin del fokuserer han på at elevene skal få oppgaver de mestrer, og han legger stor vekt på den åpne dialogen mellom seg selv som lærer og elevene, og skolen og hjemmet. Måten disse tre lærerne arbeider for at elevene med dysleksi skal oppnå mestring er svært ulik hvor velge egen vei, tilpasning gjennom forkortelse av tekster og åpen dialog er de sentrale elementene. Av svarene fra informantene kommer det frem at de alle tre arbeider på premissene til elevene, men måten de lar elevene jobbe på er ulik.

I Banduras teori er det fokus på at elevene ikke skal være passive i sin læring, men være aktivt deltagende for å finne læringsstrategier som fungerer for dem (Danielsen, 2020, s. 131).

Ovenfor sine elever er det nettopp det disse tre lærerne gjør, men på ulike måter. Lisas arbeidsmetode, hvor elevene kan arbeide slik de selv ønsker ligger svært nær hva Bandura kaller selvregulert læring, hvor da elevene arbeider slik det passer dem selv best. Lars arbeider på samme måte, men i stedet for at elevene med dysleksi skal ha andre eller lettere arbeidsoppgaver får de støtte gjennom dialog med Lars hvor han har skapt rom for at de kan fortelle om noe er vanskelig og de trenger ekstra hjelp, eller om det er for vanskelig og de trenger å løse oppgaven på en annen måte. Som beskrevet i den teoretiske delen henter Banduras sosialkognitive teori inspirasjon fra Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, og da særlig begrepet den proksimale utviklingssonen (Groven, 2013, s. 108). For å konkretisere begrepet proksimal utviklingszone kan vi ta for oss stillassbygging. Stillassbygging, eller scaffolding på engelsk som er den originale terminologien handler om å bygge et solid stillas rundt eleven i form av hjelp, tilrettelegging og støtte, for så å fjerne mer og mer av stillaset og la elevene arbeide selvstendig (Groven, 2013, s. 108). Lars arbeider med stillassbygging i form av å trykke elevene på at det de gjør er godt nok. Han er lærer i sjuendeklasse og beskrev at elevene han har med dysleksi har utviklet sine egne arbeidsstrategier og vet at de kan komme til han med det som er vanskelig. Så det kommer tydelig frem at stillaset han har

bygget opp rundt elevene er i en nedbyggingsfase hvor de i stor grad er selvgående. For å hjelpe elevene på best mulig måte har Andreas et solid stillas rundt sine elever hvor de arbeider innenfor kjente rammer med tilpasninger i mengde. Andreas beskriver at han og hans team er opptatte av at alle elevene skal arbeide med det samme, og mener derfor at de med dysleksi ikke skal få for mye av andre typer oppgaver, men at de heller gjennom lekser sørger for at de får den ekstra treningen i lesing og skrivning. Lisas form for stillasbygging går i større grad ut på å la elevene få arbeide selvstendig innenfor klare rammer. Hun lar elevene bidra med ønsker om hvordan de vil jobbe for å løse oppgaver og som hun påpekte har hun ofte oppgaver med et oppsett elevene kjenner til, for å gjøre det enklere for de med utfordringer, i dette tilfelle de med dysleksi, å vite hva de skal gjøre uten å bruke mye tid på å forstå hvordan de skal gjøre det. Loven om tilpasset opplæring er gjeldende for alle som er under opplæring i Norge og omhandler at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens forutsetninger og evner (opplæringslova, 1998, § 1-3.). Gjennom tilpasninger og dialog med elevene oppfyller disse tre lærerne kravene for tilpasset opplæring, og de benytter seg av stillasbygging på ulike måter for å gjøre det.

Her har vi sett på hvordan de ulike lærerne tilpasser og tilrettelegger undervisningen for elevene med dysleksi. Videre skal vi se på hvordan lærerne opplever at dette påvirker deres motivasjon for læring.

Hva motivasjon handler om beskriver Bandura som hvordan atferd aktiveres og opprettholdes (Bandura, 1977, s. 106). Bandura mener at motivasjon stammer fra indre kognitive prosesser som kan enten være for eksempel å tenke seg frem til mulige konsekvenser fra og gjennomføre handlingen eller ikke gjennomføre den, men det handler også om selvregulerte indre prosesser som for eksempel i dette tilfellet kan være at eleven setter seg egne mål og jobber seg frem til å nå disse målene (Bandura, 1977, s. 161).

De tre informantene ga ulike svar på hvordan de forsøker å motivere sine elever. Informantene fikk spørsmål om elevene deres med dysleksi arbeider best når de får en eller annen form for belønning for arbeidet sitt, eller om de motiverer seg selv gjennom at å fullføre oppgaver er nok for dem. Lisa svarte at for hennes elever er det ulikt, noen elever beskriver hun har god indre drive (indre motivasjon) og er klar over at de må legge inn et ekstra gir for å nå opp til de andre som ikke har lese- og skrivevansker. Mens for andre elever er det belønning som gjelder, og hun beskriver at hun ofte bruker at de kan spille spill etter elevene er ferdige med å jobbe.

Skaalvik og Skaalvik beskriver dette som indre og ytre motivasjon, hvor indre motivasjon er et lystbetont ønske om å fullføre fordi de kan, mens ytre motivasjon kommer fra utsiden av individet og kan være belønning for å ha gjennomført, eller negativ konsekvens fordi de ikke har gjennomført (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Bandura mener at motivasjon er knyttet opp mot forventninger individet har til seg selv, om hvorvidt eleven *tror* de kan mestre en oppgave eller ikke (Lyster, 2019, s. 35). Her trekkes relasjoner mellom lærer og elev inn, som vi kommer tilbake til.

På spørsmålet om hva som motiverer elevene med dysleksi trekker Andreas særlig frem en elev hvor de har forsøkt med ytre belønning, men oppdaget at da ble motivasjonen til eleven dårligere. Så Andreas og Lars svarer videre begge at de heller arbeider ut ifra hva elevene kan fra før, og gir dem oppgaver hvor de må strekke seg litt for å gjennomføre. Dette beskriver de begge at er hva som motiverer elevene best. Lars legger til at han vet elevene setter pris på ros mens og etter de har arbeidet, men han mener dette ikke danner grunnlaget for motivasjonen til elevene.

Hva lærerne trekker frem som viktigst er å kjenne elevene og vite hva deres behov er. I dysleksiens onde sirkel finner vi nettopp at manglende mestring i skolearbeidet fører til dalende motivasjon, som igjen fører til at elevene yter en mindre innsats for å oppnå resultater (Aas, 2021, s. 81). Tilpasset opplæring er en lovfestet rett for alle under utdanning, og skal gjelde for alle, men særlig for elever med ulike behov kan denne loven være noe uklar. Mens det gjennom vedtak om spesialundervisning skal opprettes klare mål og arbeidsmåter, er tilpasset opplæring mer diffust og begrepet må tolkes (Helland, 2019, s. 292). Problemet for elever med dysleksi blir da at det er opp til den enkelte lærer å tolke (om de jobber i team er det gruppen som tolker), og det er ikke uhørt at lærere tolker dette til å bety at elever med for eksempel dysleksi får lære mindre, slik at de lærer noe.

Andreas beskriver at han og hans team forenkler tekster for elever med dysleksi, og fallgruven her blir om de også forkorter tekstene slik at elevene med dysleksi ikke sitter igjen med alt de skal lære, men deler av det. Åsne M. Aas beskriver en elev som ikke fikk delta på prøver, fordi eleven hadde fått enklere tekster å jobbe med i faget samfunnsfag, og læreren mente derfor at eleven burde fokusere på å jobbe med sine praktiske egenskaper, som eleven var flink til (Aas, 2021, s. 83). Hun beskriver videre at hun tror læreren gjorde dette i beste mening, for å skåne eleven, med det resultatet at eleven ikke fikk lære alt den skulle og fikk heller aldri vist frem det den kunne (Aas, 2021, s. 83).

Hvorvidt dette er tilfelle for elevene til informantene her vites ikke, men poenget er hva dette gjør med motivasjonen til elevene. Andreas, Lisa og Lars trekker frem noe særdeles viktig i sine beskrivelser, nemlig at det er viktig å kjenne eleven for å kunne tilpasse for den. Andreas beskriver at han, sammen med lærerkolleger, har prøvd seg frem for å finne ut hva som fungerer best for særlig en elev som slet med motivasjonen. Dette er et godt eksempel på hvordan får en elev inn i den gode sirkelen fordi det legger opp til god støtte fra de voksne, tolket ut ifra ønsket om å finne ut hva som fungerer best for eleven. Dette fører igjen til mestring og økende motivasjon, som dernest fører til at eleven ønsker å lære mer og legge inn mer innsats i sitt arbeid. Støtten fra voksenpersoner er dermed avgjørende. Dette ser vi med måten Lisa og Lars arbeider på også, hvor de begge påpeker viktigheten av å kjenne elevene for å kunne tilpasse godt nok. Lars trekker samtidig inn den åpne kommunikasjonen som gjenspeiler et ønske om å la elevene bestemme hvordan de lærer best selv, og fungere som en trygg person som gir dem støtte i læringen.

5.2 Relasjon – relasjonskompetanse, motivasjon og mestring

Forskerspørsmålet knyttet til denne delen er: Hvordan gjennomfører lærere tilretteleggingen for elever med dysleksi? Konkret hvordan lærerne tilrettelegger for elevene så vi på under forrige bolk av denne diskusjonen, så her skal vi se nærmere på gjennomføring av tilrettelegging med fokus på relasjonen mellom lærerne og elevene, og hvordan klasse miljø og klasseledelse henger sammen med inkludering og hvordan dette påvirker relasjonen særlig mellom lærer og elev(er) med dysleksi.

To personlige egenskaper er nyttige, om ikke helt nødvendige for å bli en god lærer, kunnskapskompetanse og relasjonskompetanse. I denne undersøkelsen er det ikke undersøkt læreres kunnskaper i fagene sine, men de har svart på mange spørsmål som angår deres relasjonskompetanse, så det skal vi se nærmere på. Hvordan lærere tilrettelegger for elevene sine med dysleksi er direkte knyttet opp mot hvordan de jobber med relasjonen til elevene.

For å bygge en god relasjon må lærerne ha en viss relasjonskompetanse, dette handler om å kunne sette seg inn i elevens situasjon, være en aktiv lytter og handle ut ifra hva som er best for eleven, dette kalles å være profesjonell i møte med elevene (Drugli, 2019, s. 45). I tillegg til å være profesjonell, handler relasjonskompetanse om å kjenne seg selv som voksen, sine egne grenser, holdninger og eventuelle fordommer og å kunne reflektere over disse i møte med elevene (Longva, 2019, s. 81). Som beskrevet tidligere er det særlig to elementer til

relasjonskompetanse i tillegg til personlig egenhet som er viktige for å kunne skape en og relasjon: anerkjennelse og tillitt. Å anerkjenne elevene er ikke det samme som å være enig, men å akseptere at de forteller og handler ut ifra sin sannhet, ut ifra hvordan de opplever verden, det handler om å være en aktiv lytter og opptre bekræftende når elevene snakker (Longva, 2019, s. 82).

I sine timer fokuserer Lars på anerkjennelse gjennom å peke på hva elevene gjør bra i sine timer og støtte dem i innsatsen de legger ned i arbeidet og fremskrittene de har. Han beskriver at han lar elevene som sliter (her: dysleksi) vite at han vet det er vanskelig, men at han fokuserer på det som er bra og oppmuntrer det. Lisa legger vekt på det lystbetonte når hun svarer på hvordan hun jobber for å holde læringsmotivasjonen oppe, hun anerkjenner hvordan elevene lærer best og tilpasser undervisningen sin deretter. Andreas legger vekt på dette med å kjenne elevene, og at det er gjennom relasjonen han kan tilpasse på best mulig måte.

Jeg prøver å inkludere elevenes fritidsaktiviteter. Noe som står dem nært, noe som er reelt. At man setter seg litt inn i det. At man snakker om de tingene og prøver å inkludere det i fag og lekser.

Som Andreas her beskriver bygger han relasjonen mellom elevene og seg selv ved å snakke med dem om ting de liker, ting de gjør på fritiden. Han beskriver det som å bruke noe som er reelt for dem i timene for å få dem engasjerte. Med andre ord henter han inspirasjon direkte fra relasjonen til elevene for å inkludere dette i det faglige arbeidet. Denne formen for «utnytting» av relasjonen kan vi knytte opp mot Banduras teori om motivasjon. Bandura legger vekt på at forventninger er nært knyttet til motivasjon, om i dette tilfellet eleven forventer å kunne mestre en oppgave vil veien til å faktisk mestre den være lettere (Lyster, 2019, s. 35). Ved at Andreas knytter fritidsaktiviteter til læring, knytter han relasjonen til motivasjon og mestring. Han påpeker at dette hjelper særlig elevene med dysleksi å forstå nye begreper, men det er i tillegg hjelpsomt for resten av klassen å arbeide på denne måten.

Informantene fikk spørsmål om hvordan de tenker relasjonen mellom dem og særlig elevene med dysleksi påvirker dem. Antagelsen her er at alle lærere mener at relasjonen er betydningsfull, så i stedet for å stille dette spørsmålet bredt fikk de svare på hvordan de tror den påvirker.

Andreas svarer at gjennom en god relasjon tror han elevene ønsker å gjøre oppgavene som blir gitt dem, at de føler seg komfortable både i klasserommet og på grupperom. Dette er i tråd med hva Drugli sier om relasjonen mellom lærer og elev, at når de har den gode relasjonen

viser elevene at de har en større interesse for faget og ønsker å gjøre oppgaver (Drugli, 2019, s. 67). Gjennom en god relasjon får elevene den tryggheten de behøver for å ønske å oppnå mestring.

Lars og Lisa svarer i tråd med Andreas hvor Lars også legger til at han tror den gode relasjonen kan øke selvtilliten til elevene og gjennom det øke deres motivasjon.

Seltillitt og selververd går mye ut på det samme, hvor det handler om innfrielse av ambisjoner, prestasjon på områder en syns er viktige, leve opp til andres forventninger og å motta anerkjennelse og støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 95).

Dermed kan vi konkludere med at gjennom en god relasjon søker Lars å tilpasse og motivere elevene slik at de mestrer oppgaver i hans undervisningstimer. Lisa har også med i sitt svar at elevene skal føle seg komfortable i klasserommet. At de er komfortable betyr at de har tillitt til læreren og tillitt til at læreren vil dem vil. Tillitt er noe som skapes over tid, det innebærer at elevene har positive opplevelser sammen med læreren og at selv om tillitten kan være vanskelig og oppnå eller at den brytes, at læreren jobber med å opprettholde eller opprette tillitt (Drugli, 2019, s. 51).

Bandura forteller oss gjennom den sosialkognitive teorien at motivasjon handler om hvordan atferd aktiveres og opprettholdes og at motivasjonen kommer fra miljø og kroppslige funksjoner (Bandura, 1977, s. 160). Selv om Bandura setter motivasjon fra kropp og miljø høyt, ser det ut til at han i en viss grad tar for gitt at disse er oppfylt og han peker videre på motivasjon fra indre kognitive prosesser i stedet. Motivasjon fra indre kognitive prosesser handler om å tenke seg frem til mulige konsekvenser i både positiv og negativ forstand, og sette seg egne mål og jobbe etter disse (Bandura, 1977, s. 161). Så det som står sentralt i Banduras teori er evnen til handlekraft og ta styring i eget liv (Danielsen, 2020, s. 128). Hvis vi går tilbake til dysleksiens onde sirkel ser vi at det er lagt en signifikant viktighet på relasjonell støtte for at elever med dysleksi skal oppnå mestring (Aas, 2021, s. 81). Denne støtten innebærer ikke bare støtten de mottar fra læreren, men også støtten som kommer fra å ha et godt klassemiljø.

For å bygge opp en god samarbeidskultur har Andreas mye samarbeidsoppgaver og refleksjoneroppgaver som elevene gjør sammen. Han beskriver en kultur i klassen hvor de naturlig deler seg inn etter sine styrker, hvor da kanskje den med dysleksi ikke er den som leser oppgavene, men heller er med og finner informasjon og refleksjoner. Han opplever at elevene er flinke til å samarbeide og at de har greid å opparbeide et klassemiljø hvor elevene

løfter hverandre opp når de arbeider sammen. Særlig det at elevene ønsker å løfte hverandre opp kjenner vi igjen ifra Banduras beskrivelse av å tenke seg frem til mulige konsekvenser.

Selv om vi ikke kan vite om elevene med dysleksi holder seg motiverte på grunn av at de ikke vil oppleve nederlag selv, eller om det er for å bidra til at gruppen lykkes er dette en miljøfaktor som bidrar til at elevene med dysleksi opplever motivasjon og mestring i Andreas sin klasse.

Lisa peker på dette med og ikke være alene i vanskene sine. Hun synes det er fint å ha flere elever i klassen som har de samme vanskeområdene, for da kan de støtte seg på hverandre og få bekreftelse på at de ikke er alene med det som er utfordrende for dem. *Du føler mer fellesskap i at du ikke står alene med vanskene dine*, er et av svarene Lisa ga. Men foruten det har hun ofte oppgaver hvor det å ha dysleksi ikke er noen hindring. Gruppearbeid hvor det er fokus på ulike ferdigheter er noe hun ofte bruker, hvor hun da spiller på flere av styrkene til elevgruppen som for eksempel for de med dysleksi som er auditivt sterke har hun oppgaver hvor de må gjenfortelle en mulig fortelling til gruppen sin. Lars arbeider på samme måte som Lisa hvor de har mye samarbeidsoppgaver hvor elevene kan bidra uavhengig av de utfordringene de måtte ha.

Troen på egen mestring gjennom resultat- og effektivitetsforventing er i Banduras teori viktig for å ha motivasjon til å gjennomføre for eksempel skolearbeid (Danielsen, 2020, s. 130). Lærers evne til å tilpasse for elevene vil for særlig elever med utfordringer som dysleksi være avgjørende for deres mestringstro.

Å skape en felles forståelse er viktig for Lisa, fordi som hun beskriver: *de med dysleksi skal den samme veien, nå det samme målet, de har bare en mer kronglete vei å gå*. Dette sitatet peker godt på hvor utfordrende det kan være å ha dysleksi, men samtidig viser det at den gode relasjonen til lærer og forståelse i klasserommet kan gjøre denne kronglete veien litt mindre kronglete.

Gjennom relasjonen til elevene sørger hun for at de får oppgaver de mestrer enten alene, eller med noe hjelp å støtte fra lærer. Altså arbeider hun ut ifra elevenes proksimale utviklingszone. Med oppgaver som er likt utformet sørger hun for at elevene ikke sitter med opplevelsen av at de føler seg dumme fordi de ikke forstår, men at de har en trygghet ved å kunne spørre lærer om hjelp om de trenger det. Lars opprettholder en god relasjon til elevene gjennom å gi dem positive tilbakemeldinger på det de får til, samtidig som han gjør som Lisa og sørger for at det er oppgaver elevene kan mestre enten alene eller med noe hjelp og støtte. Andreas forteller

rett frem at han mener den gode relasjonen er viktig, og at den kan oppnås gjennom å kjenne elevene og vite hva de driver med på fritiden for å innlemme det i skolearbeidet. Lærerne vektlegger med andre ord sterkt å kjenne eleven og kjenne til hva som motiverer dem og gir dem opplevelsen av mestring.

5.3 Samarbeid – for tilrettelegging og for å fremme inkludering

I denne delen av diskusjonen er det det tredje forskerspørsmålet som skal forsøkes å besvares: Hvordan samarbeider lærere og andre ansatte ved skolen for å fremme læringsmotivasjonen for elevene med dysleksi?

I intervjuundersøkelsen, på spørsmål om samarbeid trakk særlig to av informantene frem at samarbeid er nødvendig for å kunne gi god tilrettelegging og for å fremme inkludering for elevene med dysleksi. Lisa beskriver at det er særlig en spesialpedagog hun arbeider mye med, hun poengterer at det viktigste for henne er å ha noen å diskutere ideer med, slik at hun slipper å oppleve at hun ikke kommer noen vei med tilretteleggingen. Andreas beskriver mye av det samme, han tar samarbeidet med kolleger som en selvfølge når det kommer til tilpasninger og tilrettelegginger og poengterer at uten samarbeid kommer de ingen vei.

Både Andreas og Lisa har elever med dysleksi som mottar spesialundervisning. Elevene til Lisa med dysleksi mottar spesialundervisning i både norsk og matematikk, og elevene til Andreas mottar det i norsk.

Dette mottar de fordi disse elevene ikke har tilstrekkelig utbytte av undervisningen og har behov for noe ekstra. Groven beskriver den spesialpedagogiske praksisen i Norge som en «du får hvis vi har»-holdning, altså hvis skolen har ressurser å avsette så mottar elevene med vedtak spesialundervisning (Groven, 2013, s. 91). Dette beskriver hun som en utbredt holdning i den norske skolen.

Hvorvidt dette har vært holdningen ved skolene Lisa og Andreas arbeider vites ikke, men deres besvarelser i denne undersøkelsen viser ingen indikatorer på at det er slik nå. Både Lisa og Andreas beskrev i sin uttalelse at elevene har medbestemmelse på om de ønsker å bli tatt ut av klasserommet for å motta spesialundervisning, men ingen av dem beskrev at de ikke gjennomfører spesialundervisning når det er behov for det. Elevene til Lars blir ikke tatt ut av klasserommet, men dette handler også om medbestemmelse og at elevene fungerer godt der de er og har et godt utbytte av undervisningen.

Naturligvis er ikke tre informanter nok til å motbevise «du får hvis vi har», men måten disse tre lærerne arbeider på med elever med dysleksi tyder ikke på det. Ved å gi elevene selvbestemmelse i særlig det å bli tatt ut av klasserommet for å motta undervisning enten alene med lærer/spesialpedagog eller i gruppe, bidrar de til å fremme inkludering. Gjennom Haugs definisjon av inkludering kan vi studere inkludering i et makro- eller mikroperspektiv hvor den ene ser på overhengende føringer for inkludering og den andre ser på den faktiske inkluderingen (Haug, 2009, s. 201-202).

Denne undersøkelsen handler ikke om å studere inkludering, men for å beskrive lærernes arbeid med å fremme læringsmotivasjon hos elever med dysleksi er inkludering en tematikk som ikke kan utelates. Å ta elever ut av klasserommet slik Lisa og Andreas gjør kan defineres som en ekskluderende praksis. Men som disse to lærerne har beskrevet har elevene medbestemmelse på dette, og jobber for en god relasjon både mellom seg selv som lærere og den enkelte eleven, og mellom seg og klassen som en helhet. Innimellom er det nødvendig at elever blir tatt ut av det ordinære klasserommet for å motta undervisning, selv om det blir tilpasset for dem klasserommet.

Haug beskriver ikke dette som noe som nødvendigvis er negativt. Måten vi ofte definerer inkludering handler om plassering, og bare plassering. Men når vi skal beskrive inkludering i skolen kan inkluderende praksis være ekskluderende fordi da setter vi læringsutbytte i andre rekke (Haug, 2009, s. 205). Med andre ord må en inkluderende praksis også innebære hvor eleven lærer best, hvor eleven også føler tilhørighet med skolen og klassen og hvor de har mulighet til å utvikle seg både sosialt og faglig. Å sette læringsutbytte i andre rekke vil videre påvirke inkluderingen i det korte eller lange løp, for hvis elevene med dysleksi har behov for å lære seg for eksempel kompensatoriske metoder for å kunne lese og skrive, og dette ikke lar seg gjøre i klasserommet av ulike grunner, vil de faglig sett bli hengende etter de andre og dette vil negativt påvirke selvfølelsen.

Andreas har et eksempel på hvordan de jobber for å fokusere både på læringsutbytte for elevene, samtidig som de passer på at elevene med dysleksi ikke blir tatt ut for ofte i timene.

Og bør eleven(e) være med på opplegget når det er sånn og sånn eller bør vi ta litt lesing og matte når det for eksempel er samfunnsfag. Hva som er viktig for eleven å få med seg og når vi kan fokusere på områdene hvor de sliter. Det er sånne problemstillinger vi tar opp, det gjør vi når vi har fellestid eller når det er mulighet for å prate.

Måten de arbeider på sørger for elevens læringsutbytte både i forhold til hvert enkelt fag, men også elevens egne mål. Andreas beskriver dette som å fokusere på områdene hvor eleven sliter. Men med å arbeide som et team har de gjort det enklere å sørge for at elevene ikke opplever å bli tatt ut for ofte. Det kommer frem av hans utsagn at dette er noe de som team kommuniserer om ofte, når det er fellestid eller de har mulighet for å diskutere. I forhold til plassering er dette en ekskluderende praksis, men i forhold til plassering og læringsutbytte sett under ett er denne måten å arbeide på en inkluderende praksis. I Andreas sin klasse blir elevene alltid spurt om de vil være med ut, flere vil ofte være med ut, mens andre ikke ønsker det. Andreas og hans kolleger spør da alltid om hvorfor og anerkjenner hva elevene sier.

Det er noen som synes det er litt flaut å bli tatt ut, for da ser man at de blir tatt ut på en måte.

Andreas beskriver at selv om det er noen elever som føler det slik, har de jobber mye med å normalisere at noen elever blir tatt ut av klasserommet. Andreas opplever ikke at det er noen stigma rundt å bli tatt ut, og forklarer at medelevene synes dette er helt normalt. Dette er noe de jobber kontinuerlig med. Lisa passer også på å lytte til elevene når de blir bedt om å være med ut alene eller i gruppe.

Elevene blir hørt, men det er skapt en positiv greie med det å bli med på grupperommet.

Noen ganger kan det være at elevene ønsker å bli værende i klasserommet, og Lisa beskriver at de ofte gir gode grunner til det. Men i hennes klasse er det skapt positivitet rundt det å være med ut slik at det ikke oppleves som ekskluderende for de elevene som har behov for det, men heller en belønning. Det er særlig en elev hun beskriver som er sjenert i klasserommet, men blomstrer på grupperommet og har da muligheten til å vise hva eleven kan.

Lars sine elever blir ikke tatt ut av klasserommet, og dette er i tillegg til de to andre fordi elevens stemme blir lyttet til og de fungerer godt i klasserommet. Lars ser allikevel for seg at det kan være nødvendig at de får ekstraundervisning senere (når de kommer til ungdomskolen), men så langt har det fungert godt å ha dem inne i klasserommet og gjøre de nødvendige tilpasningene der.

Uttalelsene til informantene viser at lærerne arbeider noe ulikt når det kommer til å ta elevene ut av klasserommet, men et likhetstrekk mellom dem er at de lytter til elevenes stemme og avgjør hva som er best sammen med dem. I avgjørelser om plassering bestemmer ikke læreren over hodet på dem, men involverer dem i samtalen og selv om det er læreren som tar den siste beslutningen blir elevens stemme lyttet til og hørt.

6. Oppsummering – konklusjon

Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinn for elever med dysleksi for å bygge opp og opprettholde deres læringsmotivasjon?

Slik lyder problemstillingen min med forskerspørsmål som går ut på organisering i og utenfor klasserommet, samarbeid og relasjonsbygging. For å besvare denne problemstillingen har jeg benyttet meg av metoden kvalitativt intervju og spurt tre lærere som jobber på mellomtrinn om å beskrive hvordan de tilrettelegger og hvordan de fremmer læringsmotivasjonen for sine elever med dysleksi.

Formålet med denne studien har ikke vært å generalisere, men å få et innblikk i hvordan tre lærere arbeider, hva de har fokus på og hva de mener er viktig for å kunne tilrettelegge for læringsmotivasjon på best mulig måte. I teoridelen beskrev jeg begrepene inkludering, læringsmotivasjon, relasjonskompetanse og spesialundervisning som særlig viktige begreper i denne studien, sammen med dysleksi.

Funnene fra denne undersøkelsen viser at arbeidet lærerne gjør for å skape mestring hos elevene er svært viktig. Lærerne legger bevisst opp undervisning slik at elevene skal klare å jobbe seg gjennom det enten på egenhånd eller med litt hjelp og støtte. En av lærerne påpeker at ros og kontinuerlig verbal støtte bidrar til at elevene med dysleksi opplever mestring. En annen påpeker at å ha kjent oppsett på oppgaver bidrar til at elevene med dysleksi ikke trenger å bruke tid på å finne ut hva de skal gjøre, men kan heller rette sin oppmerksomhet mot hvordan. Den tredje informanten legger stor vekt på at motivasjonen kommer gjennom at han som lærer kjenner elevene godt og bruker deres fritidsaktiviteter som en motivator i arbeidet enten det er skriftlig eller i diskusjon, men bruker det også til å bygge den gode relasjonen med elevene slik at de føler seg trygge på at de kan komme og snakke med han. Måten lærerne arbeider på er i tråd med hva den sosialkognitive teorien har lånt fra den sosiokulturelle læringsteorien med stillassbygging (Groven, 2013, s. 108). Og måten de bruker den på er for å, i tråd med den sosialkognitive teorien, er å lære elevene selvregulert læring hvor de skal stå for sin egen motivasjon som kommer fra indre kognitive prosesser.

Et annet stort funn fra denne undersøkelsen er samarbeid. Mens en av lærerne satser på det gode samarbeidet med elevene gjennom åpen dialog og tillitt. Har de andre to et stort fokus på samarbeid på trinnet og skolen for å kunne tilpasse best mulig for elevene med dysleksi. I diskusjonskapittelet argumenterer jeg for at måten alle tre lærere arbeider på fremmer inkludering hvis vi ser på inkludering som mer enn bare plassering, men som noe som også

har likevekt med læringsutbytte. Gjennom god relasjonsbygging arbeider lærerne for at elevene med dysleksi skal ha den fulle sosiale tilhørigheten i klassen, samtidig som de får tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Groven (2013, s. 91) beskriver en «du får hvis vi har» holdning i Norge som ikke er gjenkjennbar hos disse tre lærerne hvor det oppleves at både lærerne og skolen jobber for elevenes beste, ikke om de har råd eller tid. De løser ting på ulik måte, men gjennom samarbeid med kolleger og elevene selv jobber de for at elevene skal være inkludert, få læringsutbytte og gjennom det tilrettelegger de for læringsmotivasjon.

Det tredje og tilsynelatende viktigste funnet i denne undersøkelsen er begrepet relasjon. I løpet av intervjuene brukte lærerne ord som «kjenne eleven» ofte. De legger alle tre stor vekt på den gode relasjonen mellom seg selv og elevene hvor vite hva elevene trenger, gjøre lystbetonte oppgaver og det å kunne snakke om fritiden er sentralt i relasjonsbyggingen. Alle tre anser relasjon og relasjonsbygging som noe av det viktigste de gjør som lærere, og under hele intervjuet kom de alle tre tilbake til dette med relasjon i ulike former. Dette er i tråd med hva Drugli beskriver som relasjonskompetanse hvor å møte elevene som en profesjonell voksen som aktivt lytter og handler ut ifra elevenes beste (Drugli, 2019, s. 45). Gjennom lærernes relasjonskompetanse får elevene den tryggheten de har behov for slik at de kan finne motivasjon gjennom mestring av arbeidsoppgaver. En av informantene svarte også at hun tror elevene ønsker å yte mer når de har den gode relasjonen til læreren og føler seg trygge med dem, i klasserommet eller på grupperom.

Ut ifra denne studien kan vi trekke en konklusjon på bakgrunn av problemstillingen. *Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinn for elever med dysleksi for å bygge opp og opprettholde deres læringsmotivasjon?*

De tilrettelegger for læringsmotivasjon gjennom å gi elevene oppgaver de kan mestre på egenhånd og med noe hjelp og støtte, de har et godt samarbeid med kolleger og elevene og det som informantene trekker frem som det viktigste i sitt arbeid: relasjon og relasjonsbygging.

6.1 Studiets begrensninger, implikasjoner på pedagogisk praksis og fremtidig forskning

Denne studien er ment som et innblikk i tre hverdager og tre læreres opplevelse av hva som er det viktigste i arbeidet med å fremme læringsmotivasjon for elever med dysleksi. Dette studiet er et eksempel på hvor viktig det er med relasjonskompetanse hos lærere i den norske skolen,

her påpekes det særlig for elever med andre behov enn majoritetsgruppen, men også i denne studien påpeker lærere at det er nødvendig for de andre elevene i tillegg.

Valget å ta i bruk kvalitativt forskningsintervju som metode ble tatt på bakgrunn av at det var nettopp hva kvalitativt intervju kan tilby jeg var ute etter. For å besvare problemstillingen var det den subjektive opplevelsen av virkeligheten til informantene jeg var ute etter innenfor rammene til problemstillingen. Begrensningene til kvalitativt forskningsintervju kan være at resultatene av undersøkelsen ikke kan generaliseres. I min studie har ikke dette vært en begrensning da målet med undersøkelsen ikke var generalisering, men tilføring av kunnskap gjennom den subjektive opplevelsen til tre lærere. Når organisasjonen Dysleksi Norge som arbeider for å hjelpe og støtte de i befolkningen som har enten dysleksi eller andre former for lærevansker beskriver at tjue prosent har av befolkningen har lærevansker og av de har fem prosent dysleksi er forskning på tilrettelegging i skolen høyst aktuelt og nødvendig og ulike former for innhenting av data enten subjektiv eller generell for å skape en forståelse av hva som fungerer og hva som ikke fungerer (Dysleksi Norge, 2021). Begrensningene til denne undersøkelsen ligger i at det er få informanter med i undersøkelsen. Jeg begrunner dette med at med tre informanter har jeg allikevel fått et sammenligningsgrunnlag og har kunne vist til både lik og ulik praksis hos informantene.

En annen begrensning ved å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode er ansvaret det legger på forsker gjennom hele prosessen. Det etiske ansvaret om å være profesjonell ilegges begge forskningsretningene, men kravet til forskeren som også sitter ansikt til ansikt med informantene, at forsker skal innta en holdning hvor den er profesjonell, interessert men ikke påvirker hva informantene svarer er en stor utfordring. Jeg har reflektert over min rolle som forsker i denne prosessen og forsøkt å begrunne hvor mine holdninger kommer til uttrykk i intervjuguide, transkribering, presentasjon av funn og drøfting. Analyseringen av data har blitt gjort gjennom mine briller, mitt ståsted med mine holdninger og jeg har forsøkt å gjøre prosessen så transparent som mulig selv valget av metode ikke gjør det mulig å gjennomføre den samme studien med den samme metoden og få et helt likt resultat. Selv om det subjektive kan være en begrensning i kvalitative metoder, har jeg poengtert gjennom denne presentasjonen viktigheten av det. Ettersom kvalitative intervjuundersøkelser gir liten eller ingen rom for generalisering har det vært problematisk å drøfte problemstillingen, teori og eksisterende kunnskap på et overordnet plan. Jeg har forklart hvorfor drøftingen foregår på det individuelle plan, fordi dette er hva min studie har rettet seg mot.

Jeg har før begynnelsen av denne studien gjort meg godt kjent med tematikken gjennom litteratur og arbeidserfaring, så jeg opplever at min begrensning heller ligger i min manglende erfaring som forsker. Jeg har aldri tidligere arbeidet med et så omfattende forskningsprosjekt og anerkjenner min begrensning i forhold til gjennomføringen av forskningsprosjektet og sammensetningen av masteroppgaven som en helhet.

Videre forskning på tilrettelegging for elever med dysleksi er en nødvendighet. Fra perspektivet til både lærere, spesialpedagoger, assistenter og elever er det fremdeles mye nyttig informasjon som må innhentes. Å tilrettelegge for store elevmasser hvor deler av gruppen har utfordringer i form av lærevansker må være en prioritet, slik at skolen ikke er med på å skape «skoletapere» på grunn av sin manglende evne til å tilrettelegge. Men ingen elever er like, og det gjelder også dysleksi. Og som min masteroppgave poengterer er de voksens evne til relasjonsbygging og organisering svært viktig for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 164–193). J. W. Cappelen Forlag a. s, Oslo.
- Buli-Holmberg, J. & Moen, L., H. (2019). Lærers kommunikasjonsferdigheter i utvikling av positive relasjoner med elever. I M., H. Olsen & R. Mikkelsen (Red.), *Relasjonsledelse*. (s. 31-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Danielsen, A., G. (2020). Troen på egen mestring – Bandura og sosialkognitiv teori. I A., G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste – Pedagogiske perspektiver* (s. 125-145). Gyldendal.
- Drugli, M., B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dysleksi Norge (2021). *Dysleksi*. <https://dysleksinorge.no/dysleksi/>
- Dysleksi Norge (2021). *Om oss*. <https://dysleksinorge.no/om-oss/>
- Federici, R., A. og Skaalvik, E., M. (07.11.2013) *Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses*. doi:10.5539/ies.v7n1p21
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (16.01.2023). *Kvantitativ metode*. https://snl.no/kvantitativ_metode
- Hagtvet, B., E., Frost, J. og Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen: dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2009). *Approaches to empirical research on inclusive education*. I Scandinavian Journal of Disability Research (Vol. 12, No. 3, 2010, s. 199-209).
- Haug, P. (2016). *Understandning inclusive education: ideals and reality*. I Scandinavian Journal of Disability Research. DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778

- Haug, P. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality*. I Scandinavian Journal of Disability Research (Vol. 19, NO. 3, s. 206-217).
<http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haustätter, R. (02.12.2013). «20-prosentregelen» - Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/20-prosentregelen---omfanget-av-spesialundervisning-i-norske-skoler/>
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget.
- Helstrup, T. (2002). Læring i kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialkognitivt perspektiv*. (s. 103-130). J. W. Cappelens Forlag a. s, Oslo.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. (5.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utgave). Uniersitetsforlaget.
- Jacobsen, D., I. (2022). *hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Jerlang, E. (2008). Jean Piagets teori om erkendelsen. I E. Jerlang (Red.), *Udviklingspsykologiske teorier* (4. utgave, s. 299-354). Hans Reitzels forlag.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- Longva, K., P. (2019). Lærer sitt relasjonelle mot i møte med elevene. I M., H. Olsen & R. Mikkelsen (Red.), *Relasjonsledelse*. (s. 73-89). Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, I. (14. juni. 2017). *Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/relasjonskompetanse-inn-i-larerutdanningene/>
- Lyster, S.-A., H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Melby-Lervåg, M. og Wie, O., B. (27.04.2018). *Nordahl-utvalget: Lite forskningsbasert rapport leder oss på feil veier i opplæring for barn og unge*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/nordahl-utvalget-lite-forskningsbasert-rapport-leder-oss-pa-feil-veier-i-opplaring-for-barn-og-unge/>

Monstrud, M.-B. og Andersen, A. (26. februar 2024). *Dysleksi – kartlegging til besvær*.
<https://www.utdanningsnytt.no/dysleksi-kartlegging-lesevansker/dysleksi-kartlegging-til-besvaer/389451>

Nordahl, T. mfl. (04.04.2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERE-NDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Opplæringslova – oppl. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

Opplæringslova – oppl. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-4>
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

Opplæringslova – oppl. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2011). Analyzing talk and text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., 529-543). Sage

Peterson, R., L. og Pennington, B., F. (17.04.2012). *Developmental dyslexia*.
DOI:10.1016/S0140-6736(12)60198-6

Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave). Universitetsforlaget.

Skodvin, A. (2001) Innledning. Tenkning og tale (L. Vygotskij, forfatter). (A. Kozulin, revidert og redigert). (T. J. Bielenberg og M. T. Roster Overs.). Gyldendal akademisk.

Skaalvik, E., M. og Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. (4. utgave). Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialkognitivt perspektiv*. (s. 31-57). J. W. Cappelens Forlag a. s, Oslo.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utgave). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (15. februar .2023). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og speisalundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (31. mars. 2022). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Aas, M., Å. (2021). *Dysleksihåndboka: for lærere*. Universitetsforlaget.

Aas, M., Å. (u. å). *Dysleksi: Hva kan du som lærer gjøre?*
<https://skole.aschehoug.no/artikler/dysleksi>

Vedlegg 1 – Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

24.10.2023

Referansenummer

525520

Vurderingstype

Standard

Dato

24.10.2023

Tittel

Tilrettelegging for elever med dysleksi på mellomtrinn

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Natallia B Hanssen

Student

Kine Tokerud

Prosjektperiode

01.11.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læringsmotivasjon for elever med dysleksi?»

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det tilrettelegges for læringsmotivasjon for elever med dysleksi på mellomtrinnet. Jeg ønsker å undersøke hvordan tilrettelegging gjennomføres, hvordan det samarbeides mellom de voksne på trinnet for å tilrettelegge og hvordan de organiserer tilretteleggingen i klasserommet og hvordan dere jobber med relasjonsbygging. Dette er forskningsspørsmålene for dette prosjektet, med bakgrunn i problemstillingen: «Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinn for elever med dysleksi, for å fremme deres læringsmotivasjon?»

Dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave i spesialpedagogikk. Opplysninger som fremkommer under dette intervjuet, vil ikke bli brukt til andre formål.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du arbeider som lærer i en klasse hvor du har en eller flere elever med diagnosen dysleksi. Hvis du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet vil du være en del av totalt tre lærere som deltar som informanter.

Du mottar denne forespørselen fordi den har blitt sendt til rektor/daglig leder, som har videresendt den til deg eller fordi du har blitt kontaktet direkte.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Høgskolen i Innlandet, fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk, Lillehammer, har godkjent prosjektets plan.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet innebærer dette at du deltar på ett intervju med ca. 45 til 60 minutters varighet. Intervjuet vil foregå ved fysisk tilstedeværelse og lokasjonen avtaler vi oss imellom.

Intervjuet vil foregå med båndopptaker hvor dataene blir lagret på en sikret server levert av nettskjema.no. Personopplysninger jeg ønsker er navn, mailadresse og telefonnummer. Ingen av disse vil forekomme i oppgaven, hvor du vil bli anonymisert. Alle personopplysninger vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Natallia B. Hanssen

Student
Kine Tokerud

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Den behandlingsansvarlige institusjonen er Høgskolen i Innlandet. Det er bare student og veileder som har tilgang til dine personopplysninger (navn, mail og telefonnummer).
- Opplysninger om deg vil være konfidensielle og bli behandlet i tråd med personvernregelverket og vil kun benyttes for å komme i kontakt med deg. Navn vil anonymiseres i oppgaven.
- For å sikre at uvedkomne ikke har tilgang til dine personopplysninger, vil alle opplysninger bli kryptert, og ingen data vil bli lagret på private enheter. All lagring vil foregå på eksterne tjenester.
- Opplysninger som fortelles om under intervjuet knyttet opp mot prosjektets problemstilling vil bli brukt i oppgaven. All data vil bli anonymisert og derfor ikke gjenkjennbart.
- Det digitale verktøyet Nettskjema lagrer informasjonen fra opptak. Opptaket vil bare kunne høres gjennom dette verktøyet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2024.

Opplysningene (opptak, navn og kontaktinformasjon) vil da bli slettet. Bare anonymisert informasjon vil bli værende i oppgaven.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- **Prosjektansvarlig:** Natallia B. Hanssen
 - E-post: natallia.b.hanssen@nord.no
 - Telefon: +4747389015
- **Student:** Kine Tokerud
 - E-post: kine-94@hotmail.com
 - Telefon: +4745222231
- **Vårt Personvernombud:** Andrew Davidson
 - E-post: andrew.davidson@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læringsmotivasjon for elever med dysleksi», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- lydopptak av intervju

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

Deltaker + dato

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

Dette intervjuet vil bli gjennomført på en semistrukturert måte. Jeg ønsker at informanten skal ha mulighet til å fortelle på bakgrunn av spørsmålene, men jeg vil også ha relevant informasjon som går ut over spørsmålene. Hvis informant besvarer to spørsmål om gangen, hoppes dette spørsmålet over når vi kommer så langt.

Innledning:

Takk for at du ønsker å stille opp til dette intervjuet. Vi har satt av 45-60 minutter for å gjennomføre dette intervjuet (se informasjonsskriv). Først og fremst er formålet med dette intervjuet å undersøke hvordan lærere på mellomtrinn tilpasser undervisningen og læringsmiljø for elever med dysleksi, for å fremme deres læringsmotivasjon. Jeg ønsker å lære om hvordan du gjennomfører tilrettelegginger og hvordan dere samarbeider på trinnet. Jeg har et sett med spørsmål jeg ønsker å stille deg, men vil du legge til noe ekstra som du mener bør være med er det hjertelig velkomment. Jeg kommer til å ta opp dette intervjuet med mobilen min, men det lagres bare på en sikker server inne på nettskjema.no, der slettes også alt sammen når min masteroppgave er fullført.

Min taushetsplikt innebærer at du vil bli anonymisert i min oppgave. Sammen har vi et felles ansvar for at du som lærer opprettholder din. Dette vil si at jeg ikke vil stille noen spørsmål som krever svar hvor du må gjøre en elev, ansatt eller skolen identifiserbart.

Har du noen spørsmål før vi setter i gang?

Intervju:

- Hvordan jobber du for å bygge eller opprettholde en god relasjon til elevene med dysleksi?
- Hvordan tror du en god relasjon til deg som lærer påvirker eleven/e med dysleksi?
- Hvordan jobber du i dine timer for at elevene skal ha en god relasjon til hverandre?
 - Har dere for eksempel aktiviteter eller samarbeidsøvelser?
 - Hvordan opplever du at elever med dysleksi blir inkludert i faglige fellesaktiviteter?
 - Hvordan opplever du at elever med dysleksi blir inkludert i sosiale fellesaktiviteter?
- Opplever du at det øker motivasjonen for elevene med dysleksi å arbeide sammen med andre?
- Opplever du at elevene du har som har dysleksi motiveres best gjennom belønning (ytre motivasjon) eller mestring (indre motivasjon)?
- Som lærer, opplever du at du har tid og mulighet til å jobbe med å lære elevene viktigheten av indre motivasjon?

- Hvordan tilrettelegger du for elever med dysleksi i dine timer?
- Hva mener du er den eller de største utfordringene med å tilrettelegge for de med dysleksi?
- Har du noen verktøy du bruker for å tilrettelegge? Hvilke?
- Hvordan jobber du for å øke læringsmotivasjonen for elever med dysleksi?

- Samarbeider du med andre lærere, spesialpedagoger eller assistenter for å tilrettelegge for elevene med dysleksi?
- Hvordan samarbeider dere for å legge til rette for elever med dysleksi?
- Tas noen ganger elevene med dysleksi ut av klasserommet for å få egen undervisning i dine timer?
- Om elever blir tatt ut, opplever du dette som nyttig for elevene?
 - Har elevene som blir tatt ut uttrykt sin mening om det, om så, hva mener de selv om det?

Avslutningsvis:

- Er det noe mer du ønsker å tilføye?
- Har du noen spørsmål før vi avslutter?
- Takker for intervjuet og stopper lydopptak.