

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Navn på kandidat: Turid Størkersen Elvebakk

Jeg er ikke «dum», lese- og skriveopplæringen må tilpasses meg

I'm not «stupid», reading and writing training needs to be adapted to me

En kvalitativ studie om lærere og elevers erfaringer
med tilpasset opplæring for elever med dysleksi

Dato: 15.05.2018

Totalt antall sider: 100

Forord

Masteroppgaven er ferdig, og en lang, men lærerik prosess er over. Da jeg startet på masterstudie var jeg usikker på hvilke tema jeg skulle fordype meg i. Etter seksten år i skolen der jeg har jobbet med ulike vansker, er det flere områder som kunne vært interessant å fordype seg i. Da jeg i 2015 fikk et vikariat i Pedagogisk- psykologisk tjeneste, og samtidig et større innblikk i kartleggingsverktøyet Logos, bestemte jeg meg for at temaet for oppgaven skulle omhandle lese- og skriveproblematikk.

Til slutt falt valget på dysleksi, noe jeg er veldig fornøyd med i ettertid. Jeg har bestandig vært opptatt av hvordan elevene kan få et best mulig opplæringstilbud, ut fra de forutsetningene de måtte ha. Elever med dysleksi er en gruppe som jeg hadde noe kjennskap til, men ikke nok for å kunne møte dem på en tilfredsstillende måte.

Det er flere som fortjener en takk for at jeg har fått gjennomført dette studiet. En spesiell takk til elevene som velvillig lot seg intervju. Ved at dere lot meg få en innsikt i deres opplevelse, tanker og følelser om hvordan skolehverdagen har vært tilrettelagt for dere har vært viktige innspill i arbeidet med å belyse problemstillingen. Jeg vil takke alle pedagogene som har delt deres kunnskap, erfaringer og tanker rundt tilretteleggingen av undervisningen for elever med dysleksi. En takk går til arbeidsplassen som har støttet, oppmuntret og gitt meg tid til studiene når jeg har hatt behov for det. Må også få takke min mann som har vært tålmodig og sjenerøs gjennom et hektisk år. En spesiell takk til min datter som har hjulpet meg med alle datatekniske innstillinger og problemer. Så til mine fantastiske snille gutter som nok savner en større tilstedeværelse av sin mamma. Gleder meg veldig til å kunne bruke mer tid sammen med dere. En stor takk går til Bente Leena Skogheim og Solvi Laupstad for korrekturlesing og gode innspill på oppgaven.

Jeg vil også takke min veileder Anne Marit Valle for konstruktiv og raske tilbakemeldinger når jeg har trengt det.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| 1.0 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn og valg av tema | 1 |
| 1.2 Hensikten med oppgaven | 5 |
| 1.3 Problemstilling | 6 |
| 1.4 Avgrensning | 6 |
| 1.5 Oppbygging av oppgaven | 6 |
| 2.0 Teori | 8 |
| 2.1 Dysleksi | 8 |
| 2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning | 11 |
| 2.3 Avvik fra den normale leseutviklingen | 12 |
| 2.3.1 Blomm og Lahey språkmodell | 12 |
| 2.3.2 Fonologisk korttidsminne | 15 |
| 2.3.3 Sosioemosjonelle vansker | 15 |
| 2.3.4 Leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling og Stenberg | 16 |
| 2.4 Kartlegging | 19 |
| 2.4.1 Kartleggingsfaser | 19 |
| 2.4.2 Individuell opplæringsplan (IOP) | 25 |
| 2.5 Organisering av undervisningen | 26 |
| 2.6 Pedagogiske tiltak | 28 |
| 2.6.1 Læringsstrategier | 30 |
| 2.6.2 Repetert lesing | 32 |
| 2.6.3 Helhetslesing | 33 |
| 2.6.4 Aski Raski | 34 |
| 2.6.5 Kompensatoriske hjelpemidler | 35 |
| 2.7 Skole- hjem samarbeid | 37 |
| 2.8 Kunnskap hos lærere | 40 |
| 2.9 Dysleksivennlig skole | 42 |
| 3.0 Design, vitenskapsteori og metode | 44 |
| 3.1 Design | 44 |
| 3.1.2 Case design | 44 |
| 3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming | 45 |
| 3.2.1 Fenomenologi | 45 |
| 3.2.2 Hermeneutikk | 46 |

| | |
|--|----|
| 3.2.3 Kvalitativ metode..... | 46 |
| 3.2.4 Intervju..... | 47 |
| 3.2.5 Utvalg av informanter..... | 48 |
| 3.2.6 Utarbeiding av intervjuguiden..... | 49 |
| 3.2.7 Intervjusituasjonen..... | 50 |
| 3.3 Analyse og tolkning..... | 51 |
| 3.4 Reliabilitet og validitet..... | 52 |
| 3.4.1 Reliabilitet..... | 52 |
| 3.4.2 Validitet..... | 52 |
| 3.4.3 Etske betraktninger..... | 53 |
| 4.0 Presentasjon og drøfting av funn..... | 55 |
| 4.1 Hvilken informasjon er viktig å innhente i kartlegging av elever med dysleksi?..... | 55 |
| 4.1.1 Lærernes uttalelser..... | 56 |
| 4.1.2 Elevenes uttalelser..... | 61 |
| 4.2 Hvordan har undervisningen vært organisert?..... | 63 |
| 4.2.1 Lærernes uttalelser..... | 63 |
| 4.2.2 Hvilke innflytelser har elevene på organisering av undervisningen?..... | 67 |
| 4.2.3 Lærernes uttalelser..... | 67 |
| 4.2.4 Elevenes uttalelser..... | 69 |
| 4.3 Hvilke tiltak benyttes i opplæringen?..... | 70 |
| 4.3.1 Lærernes uttalelser..... | 71 |
| 4.3.2 Elevenes uttalelser..... | 77 |
| 4.4 Hvordan har skole- hjem samarbeid fungert?..... | 79 |
| 4.4.1 Lærernes uttalelser..... | 80 |
| 4.4.2 Elevenes uttalelser..... | 85 |
| 4.5 Hvilken kunnskap har du tilegnet deg om dysleksi?..... | 86 |
| 4.5.1 Lærernes uttalelser..... | 87 |
| 4.5.2 Elevenes uttalelser..... | 91 |
| 5.0 Avslutning..... | 93 |
| 5.1 Oppsummering..... | 93 |
| 5.1.1 Hvilke erfaringer har lærere i forhold til å tilpasse opplæringen for denne elevgruppen?..... | 93 |
| 5.1.2 Hvilke erfaringer har elevene selv i forhold til den tilpasningen de har mottatt i grunnskolen?..... | 96 |
| 5.1.3 Sammenfatning av funn..... | 97 |

Litteraturliste

Vedlegg

Godkjenning fra NSD

Informasjonsskriv til lærer

Informasjonsskriv til elev og foresatte

Samtykkeerklæring

Intervjuguide for eleven

Intervjuguide for lærer

Sammendrag

Oppgavens tittel er: Jeg er ikke «dum», lese- og skriveopplæringen må tilpasses meg. En kvalitativ studie om lærere og elevers erfaringer med tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Undersøkelsen bygger på lærere og elevers erfaringer i forhold til hvordan denne elevgruppen blir ivaretatt med tanke på de utfordringer som møter dem faglig og sosialt i skolehverdagen.

Bakgrunn og formål

For å kunne lykkes i videre opplæring og arbeidsliv er funksjonelle ferdigheter i lesing og skriving en forutsetning. Til tross for at det blir lagt ned mye arbeid og ressurser på dette feltet i skolen, er det mange elever som sliter med lese- og skrivevansker og de tilleggsvansker diagnosen medfører. Det er viktig å finne fram til de som står i fare for å utvikle vansker og sette inn gode og intense tiltak på et tidlig tidspunkt. God kompetanse i forhold til lese- og skrivevansker er en forutsetning. Når elever stopper opp i leseutviklingen, må vi forsikre oss at lærerne har tilstrekkelige ferdigheter og kunnskap for å kunne hjelpe disse elevene. Formålet med undersøkelsen har vært å kunne tilegne meg en større faglig kompetanse og forståelse for hvordan man kan tilpasse opplæringen for elever med dysleksi. Jeg ønsker at min kompetanse kan gi ringvirkninger til andre i fagfeltet, og kanskje nytenkning for å gi elever med dysleksi større grad av mestringsfølelse.

Problemstilling

Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen for elever med dysleksi?

Problemstillingen er operasjonalisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke erfaringer har lærere i forhold til å tilpasse undervisningen for denne elevgruppen?*
- 2. Hvilke erfaringer har elevene selv i forhold til den tilpasningen de har mottatt i grunnskolen?*

Metode

På bakgrunn av problemstillingen valgte jeg en kvalitativ metode med semistrukturert forskningsintervju som instrument. Det har vært viktig å få fram lærernes og elevenes egne opplevelser av virkeligheten. Utvalget er kriteriebasert og består av seks lærere og tre elever. Lærerne måtte ha erfaring fra arbeid med dysleksi og jobbe på mellomtrinnet. Elevene måtte

gå i videregående skole. I analysearbeidet har jeg brukt prinsipper fra hermeneutikken og fenomenologien.

Resultater

I undersøkelsen kom det fram forskjeller i hvordan opplæringen tilpasses den enkelte elev både ut fra et lærer- og elevperspektiv. Det fremkom både likheter og ulikheter ved alle kategorier som ble presentert. En kvantitativ kartlegging ble vektlagt av samtlige lærere, mens den kvantitative og dynamiske gjennomføringen var noe ulikt fremhevet. Elevenes uttalelser presenterte også ulikheter i type og grad av informasjon. Det fremkom hos både lærere og elever at opplæring i hovedsak ble gjennomført utenfor fellesundervisningen, og der elevmedvirkning i liten grad ble ivaretatt. Kompensatoriske hjelpemidler som retteprogram var samtlige elever avhengig av, mens lydbøker ble de ikke komfortable med å bruke. Den dysleksivennlige skolen gjennomført opplæring av kompensatoriske hjelpemidler for elever og forelder. Opplæring av elevinformantene og de andre lærerne var mangelfull. Lærerne ved den dysleksivennlige skolen vektlegger bruk av læringsstrategier, intensive lesekurs og åpenhet rundt diagnosen. De andre lærerne benyttet ulike arbeidsverktøy i tillegg til andre tilpasninger med fokus på mestring. Elevene rapporterer ingen systematisk øving i å bedre ordavkodningen. Alle informantene er enig i at skole- hjemmsamarbeidet er viktig. Spesielt en elev hadde dårlig erfaring med samarbeidet, mens de to andre opplevde samarbeidet helt greit. Lærerne ved den dysleksivennlige skolen legger stor vekt på skole- hjemmsamarbeidet der forventninger til både skole, elev og foresatte er vektlagt. Hos de andre lærerne var samarbeidet noe variert. Kunnskap om diagnosen dysleksi varierte blant lærerne. Hos elevene var den manglende.

1.0 Innledning

I denne oppgaven skal en undersøkelse gjort blant lærere og elever ved grunnskolen beskrives. Oppgaven tar for seg lærerne og elevenes erfaringer knyttet til tilpasning av opplæringen for elever med dysleksi.

I det innledende kapittelet blir det presentert ulike forklaringer på hvorfor jeg har valgt dette temaet. Videre i kapittelet følger hensikten med oppgaven, etterfulgt av problemstilling og avgrensning. Den siste delen inneholder disposisjon for resten av oppgaven.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å forske på dysleksi. Dysleksi identifiseres ved store og vedvarende lese- og skrivevansker, der kjennetegnene er fonologiske vansker, ordavkodning, rettskriving og språklig redusert arbeidsminne (Høien og Lundberg, 2012, Lyster, 2012).

I følge Utdanningsdirektoratet er det å kunne lese og skrive grunnleggende ferdigheter som skal prioriteres og gis spesiell oppmerksomhet i opplæringen. Gjennom hele skoleløpet utvikles lese- og skriveferdigheter, og elevene møter stadig større utfordringer i å beherske mer komplekse tekster. For å oppnå personlig utvikling er det viktig å kunne lese og skrive, også for å delta i samfunnslivet på en reflektert og kritisk måte (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Lærerplan 97 (L97) ble erstattet av Kunnskapsløftet i 2006 (LK 06). I prinsippene for nasjonal styring av grunnopplæringen innebar reformen en rekke endringer. Blant annet ble det foretatt endringer av innholdet, struktur og organiseringen på samtlige trinn i grunnskolen og i videregående opplæring. Kunnskapsløftet har som mål å forbedre læringsresultater for alle elever. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Reformen legger økt vekt på læring, og skal sikre tilpasset opplæring for alle elever. De viktigste endringene som ble foretatt er blant annet at fra første årstrinn skal lese- og skriveopplæringen vektlegges. Mål for eleven og læringens kompetanse skal tydelig fremkomme i læreplaner, og det er lokal valgfrihet når det gjelder organisering, læremateriell og arbeidsformer (Kunnskapsløftet, 2016).

Dysleksi er et område det har vært forsket mye på, og i tillegg har flere Stortingsmeldinger løftet frem denne problematikken. Det har ført til at denne diagnosen har fått større oppmerksomhet. I St.meld. nr. 16, 2006-2007 påpekes det for eksempel at mange faller utenfor arbeidslivet fordi de har lave lese- og skriveferdigheter. I følge OECD har over 400 000 voksne svake grunnleggende ferdigheter, og ut fra dette kan man hevde at alt for mange unge går ut av grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Dette har blant annet ført til at regjeringen ønsker å styrke tidlig innsats. Tidlig innsats er avgjørende for å gi alle barn og unge en opplæring som rustet dem for fremtiden. Det handler om å gi hjelp så tidlig som mulig i livet til et menneske, enten vanskene oppstår i tidlig fase i opplæringen eller senere i live.

I meldingen vektlegges det at den enkelte skal ha mulighet til å realisere sitt opplæringspotensiale, uavhengig av elevens bakgrunn. Utdanningssystemet skal gi alle mulighet til å skaffe seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Dette er viktig for å kunne leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltakere. Faglige vansker som begynner i det små i de første årene, kan vokse og være store når ungdomsskolen nærmer seg. Det er stor enighet om at tidlig innsats er langt mer virkningsfullt enn å prøve å kompensere for forskjeller senere i opplæringsløpet.

Det fremkommer også at kunnskapsdepartementet ønsker å heve kompetansen til førskolelærere og lærere. De som arbeider i virksomhetene blir i meldingen omtalt som den viktigste ressursen. Departementet vil sette i gang et systematisk arbeid for å vurdere de langsiktige kompetansebehovene. Arbeidet vil bygge på nasjonal og internasjonal kunnskap om kompetanse og kvalitet. Riktig kompetanse hevdes å være avgjørende for læring og utvikling (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006).

I Meld. St. 28 2015–2016 uttaler regjeringen at de har som mål å gi god kvalitet i hele utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning, der blant annet skolen sees på som en viktig arena for den enkelte elevs læring og utvikling. For å kunne mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn, er utdanningssystemet samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Også denne meldingen vektlegger at uavhengig av bakgrunn skal alle ha mulighet til å utvikle seg og ta i bruk sine evner og anlegg i videre utdanning og arbeid. Omfattende satsning på kunnskap og kompetanse skal skape grunnlaget for et godt liv. Det blir fremhevet at utdanning er nøkkelen til utvikling av et inkluderende kunnskapssamfunn (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016).

Norske ungdommers leseferdighet måles blant annet med PISA-testene. Programme for International Student Assessment (PISA) måler kompetanse og ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Andre forhold ved skolen som elevens interesser, holdninger og deres oppfatninger av undervisning og læringsmiljø gir undersøkelsen også informasjon om. Undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år. Leseresultater i 2015 viser at Norge har hatt en positiv utvikling i lesing. Ved å studere resultatene nærmere viser den at fremgangen er størst hos høytpresterende elever, enn blant andelen lavtpresterende elever. Frønes (2015) hevder at det kan tyde på at vi har lykkes bedre med å heve middels gode og solide lesere, og at tiltakene ikke når de svake leserne like godt. Videre mener hun at selv om det er et større fokus på tidlig innsats, vil det være behov for nye tanker om hva vi kan gjøre for å støtte de lavtpresterende leserne, også etter årene med tidlig innsats (Frønes, 2015).

Internasjonale undersøkelser viser at mellom 15 og 20 prosent av elevene går ut av grunnskolen med så svake ferdigheter i lesing og skriving at de kan få problemer med videre utdanning og arbeid. Meldingen hevder at omfanget av spesialundervisning er økende gjennom opplæringsløpet, og i verste fall kan det føre til at elever mister mestringfølelse og motivasjon, og dermed dropper ut av skolen. Det er en av grunnene til at tidlig innsats er så viktig. Regjeringen foreslår derfor å gi kommunene en plikt til å tilby intensiv opplæring til elever som henger etter i blant annet lesing, og skriving på 1. – 4. trinn. I statsbudsjettet for 2017 er det vedtatt å øke bevilgningen til økt lærertetthet på 1.–4.trinn med 460 mill. kroner for å styrke kommunenes arbeid med tidlig innsats. Den samlede bevilgningen er med dette på 1,3 mrd. kroner. Midlene skal benyttes til lærerårsverk. Regjeringens vurdering er at tilskuddet gir kommunene rom for å følge opp elever tettere (Meld. St. 21 (2016–2017), 2017).

I 2017 ble det satt sammen en ekspertgruppe etter forespørsel fra Kunnskapsdepartementet som skulle vurdere tilbudet til barn og unge som har behovet for særskilt tilrettelegging, blant annet i grunnskolen. Bakgrunnen for undersøkelsen var at det eksisterende tilbudet ikke er tilfredsstillende for denne gruppe barn. Søkelyset ble rettet mot systemer og kompetansen som realiserer den praksis barn og unge møter. Ut fra resultatene som fremkom, hevder ekspertgruppen at det er behov for omfattende endringer. Undersøkelsen viser at kompetansen er mangelfull, og om lag 50% av de som mottar spesialundervisningen i skolen har assistent. Andelen elever som mottar spesialundervisning er størst på ungdomstrinnet, og er ikke i samsvar med prinsippet om tidlig innsats. Det hevdes også at PP-tjenesten bruker mye av sin tid på arbeid som ikke bestandig medfører økt kvalitet på den praksisen elevene møter. For å

få til endringer foreslår ekspertgruppen at det etableres et støttesystem for barn og unge, lærere og andre ansatte i barnehage og skole. Systemet skal sikre at alle barn og unge mottar hjelp og støtte til læring og utvikling på et tidlig stadium i opplæringen. Tilnærmingen skal være inkluderende, og kompetansen hos lærere må videreutvikles. I tillegg mener ekspertgruppen at det må etableres en kommunal pedagogisk veiledningstjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner som skal jobbe mer tverrfaglig (Nordahl, 2018).

Lyster (2012) påpeker også at jo tidligere skolen klarer å oppdage elever som sliter med lese- og skrivevansker, jo bedre vil den kunne forebygge at vanskene utvikler seg videre. Så snart man fatter mistanke om at en elev har spesielle utfordringer, bør skolen ta dette på alvor. Den grunnleggende avkodingsprosessen vil for eksempel bli forstyrret hvis eleven blir hengende etter i bokstavinnlæring eller har problemer med å koble sammen lyder med tilhørende skriftegn. I slike tilfeller bør man ikke vente og se om vanskene retter seg av seg selv (Lyster, 2012).

Det er solid dokumentert at tidlig innsats gir et optimalt utgangspunkt for god lese- og skriveutvikling. I følge Torgersen (2001) er det likevel ikke for sent å snu en negativ utvikling på mellom- og ungdomstrinnet. For å opprettholde leseinnsatsen, må det foreligge en mer akutt snuoperasjon. Da kreves gjerne en mer intensiv og langvarig innsats (Torgersen et al., 2001). Samtidig hevder Hagtvatn, Frost og Refsdahl (2014) at det kan være faglige og organisatoriske utfordringer å gjennomføre ekstraordinære pedagogiske tiltak for elever med lese- og skrivevansker på mellom- og ungdomstrinnet. En grunn til dette er politikere og foreldres økende krav til faglig utbytte for eleven og en overordnet ambisjon om en inkluderende opplæring. En annen er motivasjon hos eleven selv.

Andre forhold som de belyser er at på småtrinnet er det satt fokus på leseopplæring, mens når elevene kommer opp på mellomtrinnet legges det tradisjonelt større vekt på det faglige innholdet og på resultater. Leseopplæringen sees gjerne som begynnertrinnets ansvar. Dette medfører at elever med svake leseferdigheter kommer i en vanskelig situasjon. For de elevene som kommer opp på mellomtrinnet med svake leseferdigheter kan dette bidra til at faglig læring bremses fordi de leser for dårlig, og de får ofte ikke hjelp til å styrke lesingen. At lesevanskene kan oppfattes som fagvansker er heller ikke uvanlig. Et annet relevant spørsmål er om lærerne på mellom- og ungdomstrinnet lærte for lite om leseopplæring for lesesvake elever i sin grunnutdanning, som igjen kan føre til usikkerhet hos lærer. Samspillsmønsteret mellom elev og lærer kan bli svekket. Samfunnet får ikke utnyttet disse elevenes

ressurspotensial, fordi skolen ikke blir den gode læringsarenaen som eleven fortjener (Hagtvet, Frost & Refsdahl, 2014).

Ifølge Opplæringsloven (1998, § 1-3) har alle elever rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Det er skolen og lærerne som har ansvar for å tilpasse opplæringen. Dersom en elev ikke får et tilfredsstillende utbytte av tilpasset opplæring, skal det settes inn spesialundervisning, jf. Opplæringsloven (1998, § 5-1).

Elever med dysleksi kan oppleve å få avslag på spesialundervisning. Skolen må da iverksette tilpasset opplæring for disse elevene. Behov for spesialundervisning vil være avhengig av hvordan skolen klarer å tilrettelegge undervisningen som er tilpasset elevens vansker og behov, og den enkeltes skole kompetanse på dysleksi (Lyster, 2012).

Jeg jobber på ungdomstrinnet med elever som har ulike vansker i skolehverdagen. I tillegg har jeg de to siste årene jobbet som vikar ved Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Som ansatt i skolen har jeg sett hvor vanskelig det er for mange elever med dysleksi å skape motivasjon, og der nederlagsfølelsen ofte kan bli større enn mestringsfølelsen. I tillegg er det elever som ikke får diagnosen før de kommer opp i ungdomsskolen.

1.2 Hensikten med oppgaven

Jeg ønsker å sette søkelyset mot hvordan skolen kan tilpasse opplæringen for elever med dysleksi. Å kunne møte disse elevene med en større forståelse og mulighet til å kunne tilpasse skolehverdagen for dem på en best mulig måte. At de skal få muligheten til å utvikle seg og ta i bruk sine evner og anlegg i videre utdanning og arbeid. Ved å heve min kompetanse, og forbedre min egen praksis, håper jeg kan bidra til at jeg kan gi tips og råd til andre som jobber tett opp mot denne elevgruppen. Jeg har også et ønske om at min kunnskap kan bidra til vurdering og nytenkning rundt temaet dysleksi. Mitt formål er å kunne tilegne meg en større kompetanse og forståelse for hvordan man kan tilpasse opplæringen for denne elevgruppen, der jeg i fremtiden har en større mulighet til å kunne møte disse elevene med en større faglig innsikt, men også en forståelse for tilleggsvansker diagnosen kan medføre. Et annet moment som jeg vil belyse, er kunnskapen blant lærere for å kunne tilpasse opplæringen for elever med dysleksi. Elever som daglig erfarer hvordan det er å leve med diagnosen kan si noe om effekten av den hjelpen de har mottatt.

1.3 Problemstilling

Problemstilling baserer seg på å belyse tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Derfor retter jeg fokus på lærernes erfaringer med å tilpasse undervisningen for denne elevgruppen, og elevenes egne erfaringer i forhold til den tilpasningen de har mottatt i grunnskolen. Lese- og skriveopplæringen er gjennom Kunnskapsløftet (2006) definert som gjennomgående fra skolestart til avslutning av videregående skole. Kunnskapsløftet har som formål å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring. Min problemstilling som jeg ønsket å belyse er:

Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen for elever med dysleksi?

1.4 Avgrensning

Jeg har intervjuet lærere og elever. Lærerne jeg har intervjuet har alle erfaring fra arbeid med dysleksi. To av lærerne jobbet ved en dysleksivennlig skole. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til i hovedsak å omfatte tilrettelegging på mellomtrinnet. Målgruppen blir lærere fra mellomtrinnet. Noen av disse lærerne har også erfaring fra ungdomsskolen. Når det gjelder målgruppen har jeg også intervjuet ungdom som har diagnosen dysleksi. Elevene er ferdig med grunnskolen, da jeg mener disse kan ha opparbeidet seg en større selvinnsikt i forhold til vansken de har, og hvilke tiltak som fungerte for dem. Det at det har gått en tid siden de gikk i grunnskolen, kan kanskje gjøre det lettere for dem å uttale seg. Elevene har ikke vært elev ved en dysleksivennlig skole.

Med utgangspunkt i dette og for å operasjonalisere problemstillingen ytterligere, har jeg utviklet to forskningsspørsmål som jeg vil undersøke:

- 1. Hvilke erfaringer har lærere i forhold til å tilpasse undervisningen for denne elevgruppen?*
- 2. Hvilke erfaringer har elevene selv i forhold til den tilpasningen de har mottatt i grunnskolen?*

1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i fire kapitler. Inneværende kapittel inneholder en presentasjon av tema, bakgrunn og formål for oppgaven. Det blir også gjort rede for problemstilling, avgrensning og organisering av oppgaven.

Kapittel 2 danner det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. Teori knyttet til dysleksi, tilpasset opplæring og spesialundervisning presenteres. Her vil både definisjoner, årsaksfaktorer og avvik fra den normale leseutviklingen bli omtalt. Det er også skrevet om et lite utvalg kartleggingsprøver innenfor lesing og skriving. Videre er kartlegging, organisering, pedagogiske tiltak, skole- hjem samarbeid og kunnskap belyst som viktige momenter opp mot tilpasset opplæringen for elever med dysleksi.

Kapittel 3 omhandler forskningsprosessen, der det gjøres rede for valg av metode og vitenskapsteori. Her har jeg skrevet om det kvalitative forskningsintervjuet, og hvordan jeg har anvendt det i mitt prosjekt. Det er også satt fokus på vitenskapsteori som er fenomenologi og hermeneutikk i denne sammenheng. Prosessen for innsamling av data er også presentert i tillegg til relabiliteten og troverdigheten i forskningsprosjektet, og etiske perspektiver som jeg møtte på i min studie.

Kapittel 4 inneholder en presentasjon av funn i datamaterialet. Funnene blir drøftet opp mot aktuell teori om hvordan skolen kan tilpasse opplæringen for elever med dysleksi. Kapitlet er delt inn i ulike temaer som knyttes opp mot problemstillingen.

2.0 Teori

I dette kapittelet presenterer jeg det teoretiske grunnlaget i mitt forskningsprosjekt, og belyser definisjonen dysleksi. Tilpasset opplæring og spesialundervisning redegjøres for. Bloom og Laheys språkmodell vil bli beskrevet. Modellen viser relasjonene mellom tre hovedkomponenter i språket, og hvordan de påvirker hverandre. En svikt her kan forstyrre den normale leseutviklingen. Et begrenset korttidsminnet og emosjonelle vansker som følge av dysleksi presenteres. Videre vil avvik fra den normale leseutviklingen bli redegjort for ut fra Spear-Swerling og Stenberg leseutviklingsmodell. Modellen beskriver avsporing fra den normale leseutviklingen på ulike nivå. For elever med dysleksi viser modellen at underliggende kunnskaper og ferdigheter som bokstavkunnskap og fonembevissthet ofte er årsaken til avsporing. Dette er samsvarende med definisjon til Høien og Lundberg (2012) der en svikt i det fonologiske systemet medfører store vansker med ordavkodning og rettskriving. Aktuell forskning på sammenhengen mellom dysleksi og tilpasset opplæring vil bli presentert opp mot kartlegging, organisering, pedagogiske tiltak, skole- hjemmsamarbeid og kunnskap som inngår som viktige momenter i denne sammenheng. Den sosiokulturelle teorien for læring vil ha en tyngde i oppgaven. Til slutt vil jeg komme med en kort beskrivelse av dysleksivennlig skole.

2.1 Dysleksi

Begreper som dysleksi, ordblindhet eller spesifikke lese- og skrivevansker er blitt brukt for å karakterisere normalbegavede eller overbegavede individer med store lese og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2012). Ordblindhet var den første betegnelsen på det vi i dag kaller dysleksi. Legen Pringle Morgan beskrev på slutten av 1800- tallet at ordblindhet skyltes vansker med den visuelle bearbeidingen av de trykte ordene, men er ikke en vanlig årsak til lese- og skrivevansker (Lyster, 2012). Ordet dysleksi kommer fra «DYS og «LEKSIA», som betyr vansker med ord, og beskriver best hva det dreier seg om. Spesifikke lese- og skrivevansker er også dekkende, men noe upraktisk siden den er så lang. I min oppgave er det i hovedsak termen dysleksi som vil bli bruk. I tillegg vil også begrepet spesifikke lese- og skrivevansker bli nevnt (Høien, 2014).

Det fins ulike beskrivelser av dysleksi. Noen forskere mener at personer med dysleksi har høy intelligens, andre mener hovedproblemet primært skyldes svikt i det fonologiske området. Noen forskere mener hoved symptomene er manglende automatisering av ordavkodningen, fonologiske vansker og dårlig rettskriving. Andre opererer ut fra bestemte kriterier. (Høien &

Lundberg, 2012). Jeg vil gjøre en kort redegjørelse for fire definisjoner som omhandler beskrivelsene som er nevnt over, mens Høiens og Lundbergs definisjon som handler primært om en svikt i det fonologiske systemet vil jeg gå mer i dybden av, og som er mitt valg av definisjon.

Evnemessig utrustning står sentralt i den første definisjon som er utarbeidet av World Federation of Neurology 1968. Allikevel er det gjort mange undersøkelser der en kan referere til at den første leselæringen, innlæringen av ordavkodingen ikke har så mye med allmenn intelligens å gjøre. Alle intelligensnivåer kan man dermed finnes blant dårlige lesere.

Den nye amerikanske dysleksidefinisjonen som kom i 1994 hevder at lesevanskene skyldes en svikt i det fonologiske området. Vanskene er forbundet med lesing av enkeltord. For å forstå hva som står skrevet må avkodingsferdighetene være velfungerende, og der de kognitive ressursene kan benyttes til tolkning av det man leser noe som krever både oppmerksomhet og ettertanke. De stiller ikke lengre eksakte krav til avvik mellom intelligens og leseferdigheter, da det viser seg at lesesvake elever kan prestere godt i andre fag, som for eksempel matematikk

De føderale myndighetene i USA vedtok i 2004 en ny lov (IDEA 2004). I forbindelse med denne loven ble det satt tre kriterier ved identifisering av dysleksi. Noen forskere har påpekt svakheter ved kriteriene da kvaliteten av læringsmiljøet, og spesialundervisningen varierer stort fra skole til skole (Høien & Lundberg, 2012).

Lyon, Shaywitz og Shaywitz (2003), er tre sentrale forskere innenfor dysleksifeltet. De forstår dysleksi som en spesifikk lærevanske som har et nevrobiologisk opphav. Den kategoriseres med vanskeligheter for nøyaktig bruk og flyt i ordgjenkjennelse og ved dårlig evne til å stave og dekode ord. Vansker med å bli bevisst eller å kunne manipulere språkets fonologiske struktur, er en forklaring på at dette kan være en bakenforliggende fonologisk svikt. Barn med dysleksi har en svikt som forstyrrer oppdagelsen og læringen av det alfabetiske prinsippet som styrer skriftspråket. Andre problemstillinger kan inkludere problemer med å forstå det man leser og kan redusere erfaringen av lesingen, som øker vokabularet og bakgrunns kunnskapen til den enkelte. Kommer elevene inn i en slik ond sirkel, blir konsekvensene av dysleksi raskt svært store og alvorlige (Lyster, 2012)

Høien og Lundberg presenterte i 1997 en definisjon av dysleksi, og som fortsatt er gjeldende.

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktig for å kunne uttrykke skriftens prinsipper ved kodingen av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig frem i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer ofte rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også vedvarer opp i voksen alder (Høien & Lundberg, 2012, s. 29).

En svikt i det fonologiske systemet medfører store vansker med ordavkoding og rettskriving, som er de primære symptomene ved dysleksi. Forskning viser at forklaringen som står sterkest er fonologiske vansker (Grønli, 2010).

Andre årsaksfaktorer utelukkes ikke når det gjelder ordavkodingen. Vansker med ortografien (ordets stavemåte), mellom dysleksi og vansker med semantikk (forståelse), syntaks (setningsoppbygging) og morfologi (meningsbærende grunneheter) og svikt i evnen til å identifisere sekvensielt presenterte sanseinntrykk. Dette er mulige sammenhenger enkelte forskere har sett på, men samtidig er det vanskelig å vite om dette er en følge av de fonologiske vanskene, og graden av svakheten. Lav selvvurdering, sosioemosjonelle tilpasnings- og atferdsvansker kan sees på som sekundære symptomer og utvikles som en følge av dysleksien. At elever med dysleksi har andre språklige problemer er ikke overaskende da en språklig svikt rammer språkfunksjonen. Dette kan gi seg utslag i korttidsminneproblemer, benevnelsesvansker, dårlig artikulasjon og forsinket språkutvikling. Dårlig motorikk, oppmerksomhetsproblemer, konsentrasjonsvansker, sekvenseringsvansker kan også relateres til dysleksi. Selv om de ikke opptrer i samme omfang, kan det ha en negativ innvirkning på ordavkodingen (Høien & Lundberg, 2012).

Selv om det er stor enighet om hva dysleksi er, er det fremdeles noe usikkerhet knyttet til diagnostiseringen. Dysleksi er ikke en vanske som har sin bakgrunn i sosioøkonomiske eller sosiale forhold, men en vanske som er genetisk betinget. Man blir født med en risiko for å utvikle dysleksi, og denne risikoen vil kunne slå ut i ulik grad avhengig av en rekke forhold. Både kognitive, språklige og sosiale forhold vil kunne styrke eller svekke symptomene på

dysleksi. En god pedagogisk og eller spesialpedagogisk ivaretagelse kan være svært avgjørende for hvor alvorlig dysleksien blir (Lyster, 2012).

2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Både tilpasset opplæring og spesialundervisning vil være en del av min oppgave. Primært er det tilpasset opplæring som vil bli benyttet som begrep. Noen plasser vil tilrettelegging også bli nevnt, fordi begrepet er dekkende for både tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Tilrettelegging av undervisningen kan skje i form av tilpasset opplæring etter Opplæringslova (1998, § 1-3), eller spesialundervisning etter Opplæringslova (1998, § 5-1) som nevnt tidligere. Tilpasset opplæring omtales som et vidt begrep. Forhold som undervisningsmetoder, læringsstrategier, organiseringsformer, valg av innhold og det fysiske skolemiljøet er blant annet momenter som kan omhandle en tilpasset opplæring. Måten man tilegner seg kunnskap på kan være ulike, og man er avhengig av situasjon og kontekst for hva som kan regnes som tilpasset opplæring for den enkelte elev. Noen elever har behov for små tilpasninger, mens andre har forholdsvis store behov. Hvis den ordinære undervisningen ikke fører til skolefaglig fremgang og sosial utvikling, til tross for at lærerne gjentatte ganger forsøker å tilpasse opplæringen og læringsoppgaver innenfor rammen av den ordinære undervisningen, kan det bety at eleven har behov for spesialundervisning. Med spesialundervisning er man ikke i samme grad bundet av de ressurser og rammer som gjelder for den øvrige undervisningen, men det blir en måte å sikre tilpasset opplæring på (Ryvold & Ogden, 2008).

Elever med dysleksi er ulike. Høien & Lundberg (2012) mener lærerne må lage et undervisningsopplegg som er tilpasset den enkelte elev ut fra faktorer som er relatert til lese- og skriveprosessen. Kunnskapen som skaffes gjennom diagnostiseringsarbeidet er derfor et viktig redskap til denne prosessen. Lærernes evne til å skape motivasjon og lærelyst hos denne elevgruppen, har stor betydning for at eleven skal ha tro på at de kan mestre lese- og skriveopplæringen (Høien & Lundberg, 2012).

Ifølge Ryvold & Ogden, (2008) kan spesialpedagogisk undervisning være både supplerende, komplementær og overlappende, og foregå både i og utenfor den ordinære undervisningen. De hevder videre at det er flere spørsmål som skal belyses i forhold til et spesialpedagogisk behov hos den enkelte elev, og en er avhengig av hvor og når og med hvem tiltaket skal iverksettes for. Skolefaglig, sosial eller personlig læring er tiltak som skal komme eleven til gode og må være en forutsetning for et spesialpedagogisk behov. Hvis individuelle

opplæringstiltak virker sosialt stigmatiserende, kan spesialpedagogiske tiltak ha utilsiktede negative virkninger. Omfanget av de vanskene som eleven i skolen kan ha, bør ha som mål å forebygge eller redusere omfanget, og tidligst mulig sette inn forebyggende eller problemreducerende tiltak. God planlegging, gjennomføring og evaluering har stor betydning for elevens læringsutbytte. Det er sakkyndig vurdering som avgjør om eleven får spesialundervisning, ikke diagnoser eller definisjoner.

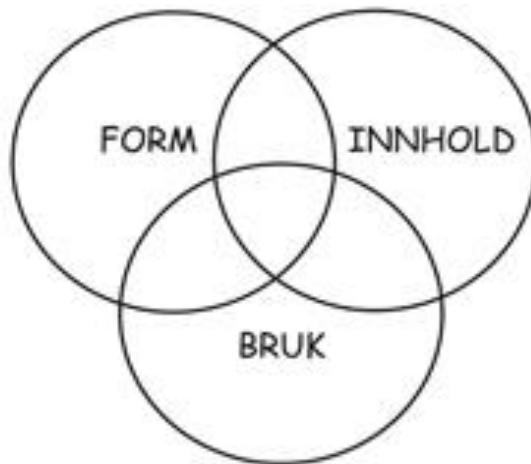
Som nevnt tidligere er det ikke alle elever med dysleksi som får spesialundervisning. Elevenes lærevanske kan variere i grad og omfang. Det kan foreligge variasjoner i pedagogiske behov, også for elever med dysleksi. Andre forhold som er med å påvirke behovet for spesialpedagogiske tiltak er kvaliteten på den ordinære undervisningen, samt skolens ressurser og kompetanse. Det vil være mindre behov for spesialundervisning, dess mer fleksibelt og variert det ordinære undervisnings- og opplæringstilbudet er. I prinsippet om den inkluderende skolen, heter det blant annet at elevene skal få ta del i elevfelleskapet. Skolen skal arbeide for at alle elever skal få opplæring innenfor rammene av sammenholdte i elevgruppen (Ryvold & Ogden, 2008).

2.3 Avvik fra den normale leseutviklingen

Forskerne mener at 5-10 prosent av Norges befolkning har dysleksi (Rongved, 2015). Dysleksi er en spesifikk lese- og skrivevanske, i motsetning til generelle lese- og skrivevansker der årsaken til vanskene for eksempel kan være syn, hørsel, konsentrasjon og manglende språkopplæring. Lydene i språket er utfordrende for en dyslektiker. Å forstå innholdet er ikke primært et problem, men det å lese i seg selv. Bokstavlyder som b/d og b/p er vanlig å blande sammen. Et språklig redusert arbeidsminne er vanlig, og de ha vansker med rettskrivingen. Elever med lese- og skrivevansker kan også få tilleggsvansker av faglig, sosial eller personlig karakter (Høien og Lundberg, 2012; Lyster, 2012; Hagtvatn, Frost & Refsdahl, 2014).

2.3.1 Blomm og Lahey språkmodell

For tidlig innlæring og videreutvikling av lesing og skriving har talespråklige ferdigheter stor betydning. For at språket skal kunne brukes både muntlig og skriftlig må språkets innholdsside, formside og brukerside samordnes. Bloom og Lahey språkmodell viser denne samordningen.



Bloom og Laheys språkmodell (1978)

Figur 2.1 viser Bloom og Lahey språkmodell (referert i Godøy og Monsrud, 2008 s. 8).

Den normale språkutviklingen vil bli forstyrret hvis det oppstår en svikt mellom en eller flere av komponentene i innhold, form og bruk, og vil ha en negativ innvirkning på budskapet som skal formidles eller forstås. Når man skal lese må språkets form avkodes eller skrives rett, og ordene og setningers innhold må forstås (Godøy og Monsrud, 2008).

Fonologi, morfologi og syntaks omhandler språkets form. Hvordan språklyder lages og kombineres handler om fonologi. Fonologiske ferdigheter er evnen til å være seg bevisst språkets lydstruktur og evne til å kunne manipulere denne strukturen. De fonologiske ferdighetene står helt sentralt når barn skal utvikle de grunnleggende ferdighetene som god lesing og skriving krever. Det må fokuseres på enkeltlyder i ord på et tidlig tidspunkt i leseopplæringen, der fonembevissthet og kobling mellom lyd og skriftsymbol er avgjørende for å mestre det alfabetiske prinsippet. Talespråket er satt sammen av fonologiske elementer, at disse elementene kan isoleres og identifiseres er noe barn må lære seg. Dette krever et visst nivå av fonologisk kompetanse, som å kunne identifisere enkeltlyder i ord, eller å oppdage at ord rimer. Barn må lære eller oppdage at skrifttegnene representerer en lyd. Når de skal lese et ord, må de kode om skrifttegnene i et skrevet ord til lyder, huske disse lydene i rett rekkefølge og trekke dem sammen til en lydpakke, et ord. Det krever også et visst nivå av fonologisk kompetanse når de skal skrive et ord men en annen kompetanse enn ved lesing av ordet. Barnet må identifisere de ulike lydene i ordet og holde dem i riktig sekvens til de har kodet om til riktig skrifttegn. En fonologisk svikt kan vise seg både ved lesing og skriving men på ulike måter og i ulik grad (Hagtvet, Frost & Refsdahl, 2014; Godøy & Monsrud, 2008).

Morfologi blir betegnet som skriftspråkets andre hovedprinsipp, og som stavelser blir det betegnet som ords oppbygging og byggesteiner. Et morfem er ordets minste meningsbærende enhet. Morfemene er bestemmende for både grammatiske forhold og ordmening. Forstavelser og bøyningssendelser kan settes på ordene for å få frem nye betydninger. Morfemene knytter seg til semantikken i ord og setninger ved at de er meningsbærende. Ved å få elevene til å utforske morfemene i ord, ved å hekte på forstavelser og bøyningssendelser kan elevene oppdage meningsnyanserende betydning og slektskap mellom ord. Dette kan bidra til å gi eleven mulighet til å utvikle en mer nøyaktig lesing i et integrert samarbeid mellom fonologi, ortografi og semantikk. Ords ortografi er ofte morfembaserte eks. trygg- trygt (Hagtvatn, Frost & Refsdahl, 2014; Godøy & Monsrud, 2008).

Syntaks er læren om hvordan ord settes sammen til setninger og fraser. Jo mer syntaktisk bevisst eleven er, jo bedre kan de nyttiggjøre seg de meningsunderstøttende holdepunktene som syntaksen gir under lesingen. Syntaks gir en nøkkel til setningsmening, den trer i kraft med en gang eleven starter å lese. Det vil være nyttig for elever å tilegne seg leseforståelsesstrategier som verktøy på hvordan en tekst skal angripes for å tilegne seg kunnskap. Blant annet å tenke gjennom formålet med å lese denne teksten, og tenke på relevant bakgrunnskunnskap. Hva er det viktigste innholdet i teksten, i tillegg til å stoppe opp underveis for å undre seg over hva man har lært. I forhold til elever på mellom- og ungdomstrinn med langsom lesing kan det gi betydelige gevinster å rette oppmerksomheten mot en arbeidsmåte som kan fremme en mer bevisst og aktiv innstilling til leseforståelse. Målet er å inspirere til aktiviteter som skaper både forståelse og styrer forståelsen. (Hagtvatn, Frost & Refsdahl, 2014; Godøy & Monsrud, 2008).

For å kunne formidle en korrekt språklig kunnskap er et godt innhold (semantikken) i ord og begreper en forutsetning. Hva ordene betyr og hvordan de brukes i forhold til hverandre er noe barnet må vite. En rett og god forståelse av språkets innhold er avhengig av at barnet har gode ferdigheter i språkets form. De påvirker hverandre gjensidig både muntlig og skriftlig. Skriftspråkutviklingen kan sees som en videreføring av språkutviklingen. Bruk (pragmatikk) viser til evner og ferdigheter i å bruke språkets innholds- og formside i samhandling med andre. Det vil si hvordan man bruker og tolker språket i en sosial kontekst. Bruk av språk vil variere ut fra hvilken hensikt eller funksjon språkhandlingen har, og ut fra den konteksten den inngår i (Hagtvatn, Frost & Refsdahl, 2014; Godøy & Monsrud, 2008).

2.3.2 Fonologisk korttidsminne

Et annet kjennetegn ved dysleksi kan være dårlig fonologisk korttidsminne. For leseutviklingen synes det fonologiske korttidsminnet å spille en viktig rolle. Når grafemene i skrevne ord skal kodes om til en lydsekvens, er korttidsminnet sentralt og det kan virke svært forstyrrende inn på leseutviklingen (Lyster, 2012). Dårlig korttidsminne gjør det vanskelig å forstå lange og syntaktisk kompliserte setninger. Korttidsminnet bestemmer hvor mange lydsegmenter som kan lagres og bearbeides under synteseprosessen. Det kan være mer hensiktsmessig å benytte større fonologiske enheter enn enkeltfonemer i avkodingsprosessen, dersom leseren har dårlig korttidsminne (Høien & Lundberg, 2012).

2.3.3 Sosioemosjonelle vansker

Når det oppleves at lesingen går i stå, er det flere sider ved individets personlighet som involveres i læringen. Motivasjon, selvoppfatning og årsaksforklaringer til gode og dårlige prestasjoner er blant annet temaer som er helt sentrale ved mestring av læringsoppgaver på skolen. Elever som har strevd med lesing i en årrekke har tapt noe av seg selv underveis både med selvtillit, framtidstro og motivasjon. Dette er faktorer som kan føles mer belastende enn lesevanskene selv, og det vil være naturlig å se følelsene som en del av lesevanskene og møte elevene på en helhetlig måte (Frost, Ottem & Hagtvat 2014).

I tillegg fremheves det av Bru (2008) at lese- og skrivevansker hos elever kan medføre store belastninger. Skolearbeidet bli en større utfordring for disse elevene, og selv om en legger ned mye innsats kan det være fare for å mislykkes. Videre fremhever han at blant barn og unge med lese- og skrivevansker er det vanligere at relasjon til lærer og medelever er mer problematisk. Hvordan eleven klarer å mestre de utfordringene som måtte oppstå, er avhengig av hvordan belastningene utarter seg.

Bru (2008) uttrykker også at for elever som ikke klarer å oppnå en funksjonell lese- og skriveferdighet, vil det medføre ekstra utfordringer i opplæringen. Selv de elever med dysleksi som lykkes i rimelig grad, kan oppleve betydelige belastninger. Ofte kreves stor innsats og utholdenhet for den som har lese- og skrivevansker for å oppnå et funksjonelt lese- og skrivenivå. Skyldfølelse, frustrasjon eller en opplevelse av redusert selvverd, kan bli resultatet av dårlige erfaringer.

I følge Hellendoorn & Ruijssenaars (2000) vil det for mange elever være en positiv betydning av å få kunnskap om hvorfor de sliter med lesing og skriving. Å vite at en kan ha like gode

forutsetninger som andre på de fleste områder, og at lese- og skrivevansken er en avgrenset vanske vil kunne ha en positiv betydning. Da er det viktig med god informasjon om hva det innebærer, og tidlig indentifisering av lese- og skrivevansker.

Ifølge Høien (2014) er viktig at tiltakene tilpasses det nivået eleven befinner seg på. I forhold til normal leseutvikling må en finne ut av hvor eleven har sporet av i leseutviklingen. Dette kan være individuelt fra elev til elev. De fleste elevene tilegner seg ortografiske kunnskaper som gjør at de kan avkode ord hurtig og korrekt etter å ha lest det samme ordet flere ganger. Høien (2014) mener dyslektiske elever trenger spesiell øving for å tilegne seg parate ordbilder, da de ofte har store problemer med å tilegne seg slike kunnskaper.

2.3.4 Leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling og Stenberg

Modellen viser at det fins en hovedvei til lesing som er den veien de fleste følger, men i ulikt tempo og på litt ulike måter. Fra logografisk lesing, via alfabetisk og ortografisk til strategisk tekstlesing. Hvert trinn har sine betegnelser som angir de nye læringsområdene på makronivå som eleven må erobre på ulike trinn på sin lesevei. For å komme videre til neste trinn må eleven mestre den kunnskapen et bestemt trinn representerer. Risikoen for avsporing vil oppstå dersom eleven ikke lykkes med dette.

Avsporing ved logografisk lesing innebærer at eleven ikke utvikler en funksjonell bokstavforståelse. Det kan være enten fordi eleven ikke får koblet språklydene (fonemene) til riktige bokstaver eller fordi fonembevisstheten ikke er tilstrekkelig utviklet. Resultatet blir at eleven fortsetter med visuelle gjenkjenningsstrategier. Når elevene i normal/vanlig utvikling har etablert en basiskompetanse i bruk av fonologisk/alfabetisk lesing, må den bli presis og hurtig. Når eleven mestrer den fonologiske strategien gir det et grunnlag for utvikling av ortografisk strategi. Eleven skal bevege seg fra å lese med stor oppmerksomhet mot bokstaver og stavelser under lydering, til å kunne indentifisere betydningsbærende orddeler (morfemer). Fonologi og semantikk forenes i en meningsbærende avkoding.

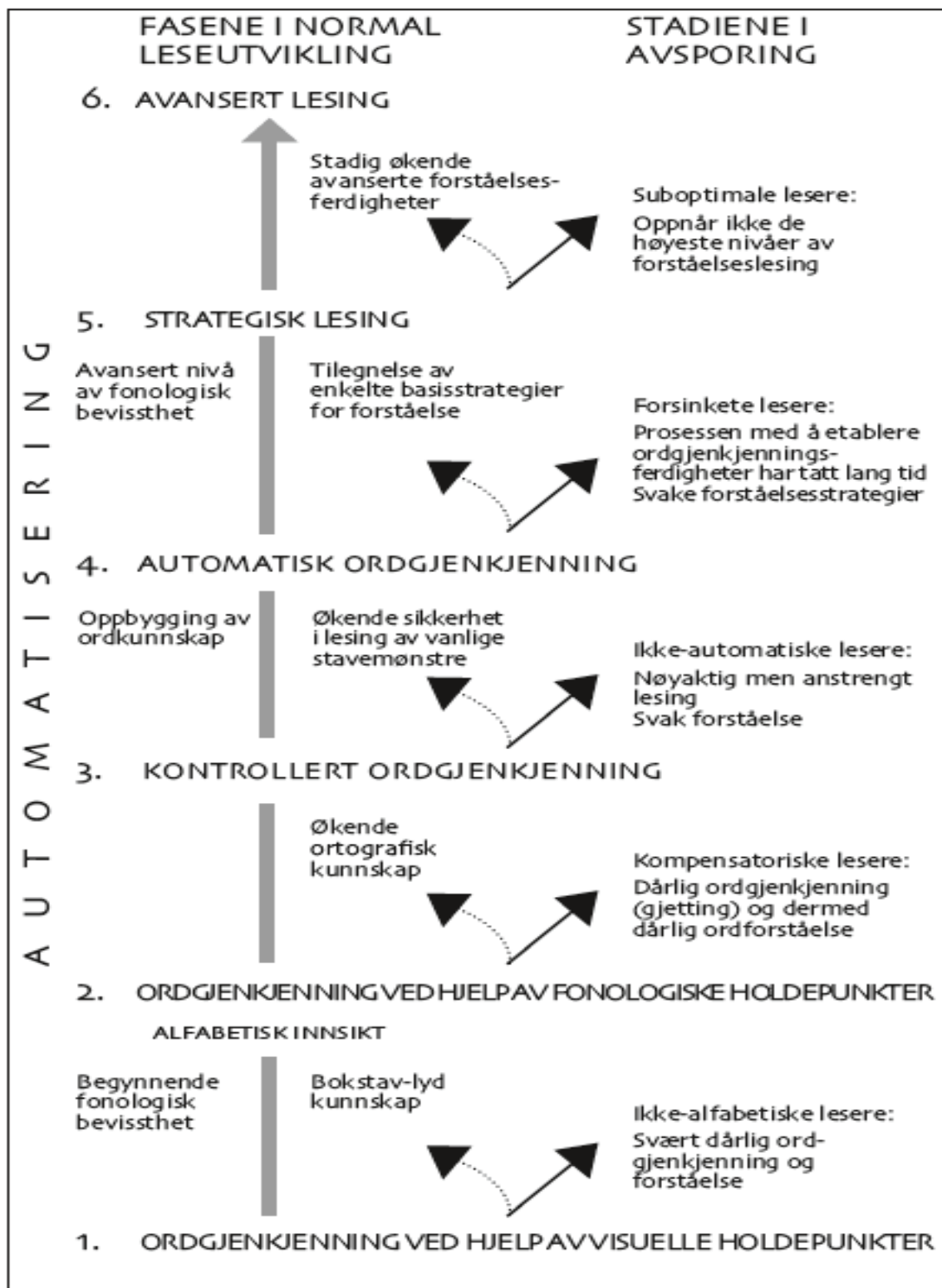
Ved kompensatorisk avsporing vil eleven streve med å oppnå en tilstrekkelig sikkerhet under lesingen, fordi den fonologiske strategien mestres til en viss grad. Eleven kan blir avhengig av å gjette hva ordet betyr ved lesing av litt lange og ukjente ord, eller må benytte visuelle strategier ut fra bilder i teksten. Kompensatorisk avsporing bidrar til en upresis leseforståelse. Underliggende kunnskaper og ferdigheter som bokstavkunnskap og fonembevissthet er ofte årsaken til dette. Elever med dysleksi vil ofte oppleve problemer og forsinkelser både ved

logografisk og kompensatorisk lesing. Lesingen må automatiseres via lesing av sammenhengende tekst gjennom overlæring når den fonologiske strategien er i ferd med å etableres. Samtidig som det nå skal leses mye, må tekstene være på et lesbarhetsnivå der eleven kan lese minst 90 % av ordene uten å måtte stoppe opp og lydere. Hensikten er at eleven skal unngå å gjette eller slurvelese for å automatisere den fonologiske prosessen, og for å forberede ortografisk avkoding.

Avsporing ved langsom lesing kan bety at eleven mestrer den fonologiske strategien. Likevel klarer ikke eleven å oppnå en automatisering av det som forventes på dette nivået, og lesingen orienteres heller ikke mot ortografiske strukturer. Resultatet blir at ordene leses fonologisk og langsomt. Mange elever merker at de blir hengende etter i lesetempo, og motivasjon for leselyst kan avta. Fonologisk presisjon er ikke tilstrekkelig etablert eller det kan skyldes at det foreligger usikkerhet i den ortografiske sikkerheten. Dette kan medføre mange feillesinger og svak leseforståelse. Eleven vil trenge støtte i automatiseringen av avkodingen, samtidig som ordkunnskapen må styrkes på flere nivåer, også stavelser og morfemnivået. En viktig faktor er at kunnskapen om ord må automatiseres. Det bør jobbes med ordbetydningen slik at ordkunnskapen blir nyansert og festet i både semantikk, morfologi, fonologi og ortografi for å mestre ordlesingen.

På dette nivået handler avsporingen om anvendelse av lesing i læringssammenhenger og blir betegnet som forsinket lesing. Eleven vil trenge hjelp til å tilegne seg strategier for læring. Eleven vil ha nytte av mengdelesing innenfor 90 % lesemestring, i tillegg til tilegnelse av leseforståelsesstrategier.

Suboptimal lesing er et femte nivå, der det er satt fokus på lesing som stiller krav til avansert lesing. Leseren har ikke vansker med ordavkodingen, men kommer til kort i forhold til forståelsen. Vanskene viser seg som regel ikke før sent i opplæringsløpet. Det vil være behov for å arbeide med leseforståelsen og læringsstrategier. Det høyeste nivået i leseutviklingen kalles avansert lesing. Leseren har høyt utviklede forståelsesstrategier som igjen er avhengige av god automatisk ordgjenkjenning. Nivået utvikles gjennom hele livet, dersom den blir brukt, utfordret og jobbet med (Hagtvatn, Frost & Refsdahl, 2014; Godøy & Monsrud, 2008).



Figur 2.2 viser de ulike nivå i leseutviklingen (Spear-Swerling & Sternberg, referert i Godøy & Monsrud, 2008 s. 13).

2.4 Kartlegging

I følge Hagtvet, Frost & Refsdal (2014) er kartlegging av lese- og skrivevansker til en elev helt sentralt for å styrke lese- og skriveutviklingen. Når opplæringen skal tilpasses den enkelte elev er det nødvendig med en systematisk kartlegging av individets forutsetninger og behov.

Ved indentifisering av dysleksi er det syv hoved symptomer en ofte finner hos dyslektikere. Ordavkodingen er ikke automatisert, store vansker med å lese nonord, dårlig leseflyt, normal lytteforståelse, dårlig rettskriving, dysleksien er arvelig, og de fonologiske vanskene vedvarer ofte helt opp i voksen alder (Høien, 2014).

2.4.1 Kartleggingsfaser

Refsdahl (2012) belyser flere steg i kartleggingen som hun mener er nødvendig for å kunne gi en mest mulig nøyaktig bilde av elevens lærevansker. Første skritt kan være å benytte en kvantitativ kartleggingsprøve eller screeningprøver. Det kan være normerte lesetester som kan gi en oversikt over hvor riktig eleven leser, eller hvor godt eleven forstår det han leser. Noen prøver kan utføres i hel klassen, eller gruppe, andre må gjennomføres individuelt (Refsdahl, 2012).

Det finnes ulike typer screeningprøver, og jeg vil kort redegjøre for noen av dem som ble benyttet ved skolene til lærerinformantene.

Carlsten leseprøve måler lesehastigheten opp mot leseforståelsen, og er tilpasset de ulike klassetrinn. Teksten skal leses på tid. For å se om eleven har forstått innholdet i teksten, skal det strekes under et ord av tre alternativer som befinner seg på ulike steder i teksten. Elevene skal også gjennomføre en skrivetest for å undersøke elevens rettskrivingsferdigheter. Prøveresultatet i seg selv sier ikke nok i forhold til om det kan foreligge en spesifikk lese- og skrivevanske, men gir et overflatisk bilde av elevens funksjonsnivå i lesing og skriving (Carlsten, 2016).

Ved den dysleksivennlige skolen har også de benyttet Carlsten leseprøve tidligere, men er gått over til å benytte, Arbeid med ord.

Arbeid med ord har ulik oppbygging av testene ut fra hvilke klassetrinn eleven går i. For elever i 1. klasse benyttes leseklar. Leseklar består av 17 tester som brukes til å finne ut om elevene mestrer viktige lese- og skriveforberedende aktiviteter som rim, stavelser, framlyd, utlytting av lyder i ord, telle lyder i ord og trekke sammen lydene i ord. For å følge med

elevens leseutvikling blir det i 2. klasse foretatt en kartlegging i leseferdighet. Dette vil gi en oversikt over hvor langt den enkelte elev er kommet i sin leseutvikling. Kartleggingen gir en oversikt over elevens fonembevissthet, bokstavkunnskap, leseteknikk, og leseferdighet. For elever fra 3. til 7. trinn blir det foretatt tre tester for hvert årstrinn, for å gi en kontinuerlig oversikt over elevens leseferdigheter, og nødvendige hjelpetiltak kan settes inn der behovet er størst (Arbeid med ord, 2018)

Hvis det ut fra kartleggingsmaterialet skolen bruker fremkommer avvik i ferdigheter, kan det vurderes å ta ytterligere kartlegginger. Relevante kartlegginger kan være Språk 6-16 og Logos.

Språk 6 – 16 er en screeningstest som ble utarbeidet av Ernst Ottem og Jørgen Frost. Testen er beregnet for barn- og ungdom med språkvansker for å identifisere vansker som bør henvises for videre kartlegging. Testen kan gi en pekepinn på om elevens språklige ferdigheter er adekvate for alderen, og kan betegnes som et første steg i en kartleggingsprosess. Testen blir betegnet som den letteste, raskeste og mest effektive metoden for å undersøke om barn i alderen 6 til 16 år trenger videre språkutredning. Testen er delt inn i flere grupper av oppgaver for å sikre at oppgavene passer på hvert alderstrinn. Screeningene inneholder tester som måler setningsminne, ordspenn, motsetninger og ordkunnskap. I tillegg til supplerende tester for lesehastighet, grammatikk og fonologisk bevissthet. Resultatet av screeningen kan gi verdifulle opplysninger om de språklige ferdighetene er adekvate for alderen. Skåres eleven under normalområdet for alderen bør videre kartlegginger vurderes (Frost & Ottem, 2018).

Det er utarbeidet diagnostiske prøver på individnivå, der formålet er å kartlegge elevens sterke og svake sider og finne ut om det foreligger faktorer som hindrer leseutvikling. Ut ifra Høien og Lundbergs (2012) teori er ordavkodingen det primære problemet hos en person med dysleksi. Man kan oppnå en bedre forståelse av hvilke punkter det kan oppstå problemer på for en elev med dysleksi om man får mer kunnskaper om disse prosessene. Høien & Lundberg kaller dette for en prosessanalyse, der de forsøker å trenge bakom det som skjer ved ordavkodingen. Modellen gir mulighet for å kartlegge hvilken prosess eller hvilke prosesser som ikke fungerer tilfredsstillende. Høien & Lundberg fremstiller også viktigheten med at det er en modell og ikke en konkret virkelighet. Profilen som fremkommer etter en diagnostisk kartlegging gir en veiledning i det videre arbeidet, men den gir allikevel ikke en konstruktiv veiledning for pedagogisk innsats. For at arbeidet skal få en annen karakter og innretning, må lærer og elev gå inn i en mer autentisk, kommunikativ relasjon (Høien & Lundberg, 2012).

Med basis i nyere tids leseforskning har Logos blitt utarbeidet som er en databasert diagnostisk test som kan benyttes fra trinn 2 til voksen. De diagnostiske funnene kartlegger testpersonens leseferdigheter og kan avdekke dysleksi. Test oppgavene i Logos måler delferdigheter innenfor leseflyt, leseforståelse, lytteforståelse, begrepsforståelse, avkodingsferdigheter, ulike delprosesser bak avkodingsprosessen og rettskriving. Nyere forskning har klart å påvise at effekten av spesialpedagogiske tiltak blir størst dersom de pedagogiske tiltakene som iverksettes bygger på en grundig diagnostisering av lesevanskene. I tillegg viser forskning at tidlig diagnostisering av lesevansker er svært viktig, slik at iverksetting av hjelpetiltak kan starte så raskt som mulig. Det er viktig at opplysningene som skaffes til veie gjennom diagnostiseringsarbeidet danner utgangspunktet for hjelpeundervisningen. Dette vil gi en veiledning for den pedagogiske tilretteleggingen til å oppnå en adekvat leseferdighet for lesesvake elever. Logos gir en innsikt i elevens sterke og svake delferdigheter i leseferdigheten. Om undervisningen gir den ønskede effekt kan fremkomme ved repeterte testinger (Høien, 2014).

Hagtvet, Frost & Refsdahl (2014) hevder at et testresultat har også sine begrensninger da de gjerne forteller hva en elev presterte om bestemte forhold i en bestemt vurderingssituasjon. I tillegg til et testresultat kan det være hensiktsmessig og foreta andre kartlegginger for å få en mer nyansert og valid forståelse. Observasjon, samtaler med elev og eventuelt loggføre opplæringstiltak kan være gode kartleggingsmetoder som kan avdekke viktig informasjon om elevens lesing og skriving som testene ikke kan gi. Dette kan være forhold som lesevaner, leksestrev, lesestrategier og arbeidsmåter (Hagtvet, Frost & Refsdahl, 2014).

Refsdahl (2012) frembringer også viktigheten med å følge opp screeningprøven med samtaler, og mer kvalitativ og dynamisk kartlegging av de elevene som viser utfordringer i sin leseutvikling. Noen ganger kan det også handle om misforståelser om hva som skal gjøres, konsentrasjonsvansker, motivasjon, eller prestasjonsangst. Gjennom høytlesning og samtaler med elevene kan lærer foreta en mer individuell kartlegging som omhandler en mer kvalitativ metode. Ved å høre hvordan en person leser kan man innhente viktig informasjon om lesingen ved å observere handlinger eleven gjør underveis, og ved og etterspør hva hun eller han gjør i ulike situasjoner. For å avdekke eventuelle vansker med forståelse og/eller læring kan oppfølgingsspørsmål benyttes etterpå eller underveis i lesingen.

Når det er foretatt en kvantitativ og kvalitativ undersøkelse av en elevs lese- og skrivevansker er det mulig å danne seg et bilde av de vanskene eleven har. Metodene gir allikevel ikke en

fullgod informasjon for å kunne iverksette aktuelle tiltak eller tilrettelegge opplæringen hevder Refsdahl (2012). For å gi eleven som strever en undervisningsform som han/hun profiterer på vil det ifølge teorien om den nærmeste utviklingssonen handle om å prøve ut ulike former for hjelp og støtte til man finner ut av hva som fungerer. Man går inn i et aktivt og systematisk samspill med den man kartlegger. Ved dynamisk kartlegging er målet å finne en persons nærmeste utviklingszone, eller potensiale for læring på en bestemt måte (Refsdahl, 2012).

Vygotskijs todelte kartleggingsstrategi omhandler at man først kartlegger hvordan eleven mestrer å lese- og skrive uten hjelp. Deretter avklare hvordan lesing og skriving forløper med hjelp for deretter å avdekke elevens potensielle mestringsnivå. Dynamisk kartlegging er samspillsorientert og skal gi svar på hvor mye og hvilken type hjelp eleven profiterer på under oppgaveløsningen, og kan sees på som en pedagogisk kartlegging. Ved tradisjonell testing fremkommer elevens selvstendige mestringsnivå, mens ved potensielt mestringsnivå avdekkes det eleven mestrer med støtte. Denne differansen kalte Vygotskij «sonen for nærmeste utvikling» I lesesammenheng kan tilpasningen være å ha fokus på å avlære uhensiktsmessige strategier og innlære mere effektive (Hagtvet, Frost & Refsdahl, 2014).

Bråten (1996) beskriver Vygotskijs utviklingszone nærmere: Den nærmeste utviklingssonen blir rettet mot kognitive prosesser som er uferdige og under utvikling. Prøver og tester forteller noe om elevens nåværende utviklingsnivå, og ikke om dets utviklingspotensialer. Individvurderingen blir forskjøvet fra produkt, normer og kvantitet til prosess, kriterier og kvalitet. Den nærmeste utviklingssonen er spesielt viktig i kartleggingen av elevens utviklingspotensialer og blir et viktig spesialpedagogisk begrep, fordi den lærehemmede eleven selvstendige prestasjoner er særlig begrenset. I praksis betyr dette at sonen forteller at den lærehemmede eleven er avhengig av lærer for å utføre aktiviteter. Lærer vurderer dybden av barnets nærmeste utviklingszone og organiserer aktivitetene slik at eleven utvikler seg til å kunne bidra i større grad selv, og gradvis mindre støtte fra lærer (Bråten, 1996).

Rettskrivning er også er problem for dyslektikere, og skrivevanskene har en tendens til å vedvare selv om lesevanskene avtar. Forskningen kan ikke bevise at elever med dysleksi gjør kvalitativt sett andre rettskrivingsfeil enn andre elever. Bokstaver i ord kan bli utelatte eller lagt til, lydlike fonemer kan bli forvekslet, og ofte er skrivemåten overdrevent regulært. Elever med dysleksi har større antall feil enn type feil (Høien & Lundberg, 2012).

For å finne ut av hvilke strategier eleven bruker i stavingen av ord, og hvor godt disse strategiene fungerer kan en analyse av rettskrivingsfeilene hos elever med dysleksi gi nyttig informasjon om hevdet Høien & Lundberg (2012). Ulike forhold ved ordet som ordlengde, graden av fonologisk kompleksitet og om ordet er regulært eller ikke kan være av interesse. Dersom antall feil stiger samsvarende med ordlengden kan det bety at eleven benytter den fonologiske strategien. Hvis stavefeilene opptrer særlig i fonologiske komplekse ord, styrker det denne antagelsen. Det er også en klar forskjell i feilfrekvens mellom regulære og irregulære ord med opphopning av stavefeil i forbindelse med de irregulære ordene, ved bruk av fonologiske strategier. Irregulære ord er de ordene som ikke blir lest riktig dersom en tar utgangspunkt i de vanlige grafem-fonem-reglene. Eleven lyderer bokstav for bokstav etter grunnleggende bokstavinnlæring (Høien & Lundberg, 2012).

Kartlegging av elevens skriftlige arbeid er også et viktig materiale i diagnostiseringsarbeidet. Santa (1995) fremhever forhold som innhold, organisering, personlig stil, ordvalg, setninger og konvensjoner. Kartleggingen kan hjelpe eleven til å få en oversikt over hva de har lært og hva de fremdeles har vansker med å mestre. Dette skaper grunnlag for videre mål som eleven trenger å jobbe videre med. Ved å samle ulike skriveoppgaver i en arbeidsmappe og datert disse, kan dette danne utgangspunkt for individuell samtale og evaluering (Santa, referert i Høien & Lundberg, 2012).

I pedagogikken blir det ofte fremhevet å se på mennesket som en helhet, en sosiokulturell totalitet der følelser, tanke og vilje er uløselig forent. Elever som sliter med spesifikke lese- og skrivevansker kan ofte komme inn i en vond sirkel der nederlag fører til større nederlag. Skriftspråket er et høyt verdsett område i samfunnet, og mislykkes man tidlig i opplæringsfasen kan det få negative følger. Innlæringen kan komme i skyggen av selvødeleggende forsøk på å unngå skriftspråket. En del elever blir ukonsentrerte, aggressive, bråkete og trassige. Det er ikke uvanlig at noen elever kan få en usosial framferd, og i enkelte tilfeller kan det være en risiko for en kriminell livsvei. Et viktig ledd i diagnostiseringsarbeidet vil derfor være å kartlegge de emosjonelle problemene. Gjennom observasjon, samtale med elev og foresatte prøver en å danne seg et bilde av emosjonelle og motivasjonelle faktorer som kan hindre lese- og skriveopplæringen (Høien & Lundberg, 2012).

Med bakgrunn i forskningen vet vi at kartleggingen ofte kommer for sent i utviklingsforløpet og at de som skårer dårlig ofte forblir svake lesere. Vi vet også at treningen må settes inn så tidlig som mulig. Etter 3. årstrinn kan det være for sent å ta igjen det tapte (Torgesen, 2002).

Tabellen nedenfor viser de ulike kartleggingsverktøy som skolene bruker på alle elever i de kommunene jeg har intervjuet lærere. Rødt kryss indikerer dysleksivennlig skole, mens sort kryss er grunnskole som ikke har sertifisert seg. Tabellen viser helt klart at en dysleksivennlig skole foretar flere kartlegginger, og der de fleste er satt til småtrinnet. Dysleksivennlig skole har et stort fokus på tidlig innsats, og der det fremkommer at effekten av tiltak reduseres med 70 prosent fra 1. til 5. trinn (Solem, 2015).

| | 1.trinn | 2.trinn | 3.trinn | 4.trinn | 5.trinn | 6.trinn | 7.trinn | 8.trinn | 9.trinn |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Nasjonal prøver i lesing | | | | | X X | | | X X | X X |
| Kartlegging leseferdighet | X X | X X | X X | | | | | | |
| Carlsten Leseprøve | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Diktat, Kåre Johnsen | | X X | X X | X X | X X | X X | X X | | |
| Arbeid med ord | X X | X | X | X | X | X | X | | |
| KTI-test | X | X | | | | | | | |
| Bokstavprøven, Bokstavnavn og bokstavlyd | X | | | | | | | | |
| Kartleggeren | | | | | | | | X | X |
| Ordkjedetest | | | X | X | X | X | | | |

Tabell 2.3 viser ulike kartleggingsverktøy som blir benyttet ved lærerinformantenes skole.

Formålet med kartleggingsprøvene er å oppdage elever som trenger ekstra oppfølging i faget. Hvis det viser seg at det er elever som skårer under aldersadekvat leseferdighet, er det viktig at de får et tilbud som de har krav på. Ved å gjennomføre kartlegging i en tidlig fase av

opplæringen, kan det bidra til å hindre frafall senere i opplæringstilbudet, med rett tilrettelegging til alle elever.

2.4.2 Individuell opplæringsplan (IOP)

Alle elever som mottar spesialundervisning har etter Opplæringslova (1998, § 5-5) rett til en individuell opplæringsplan. IOP skal vise mål for og innhold i opplæringen og hvordan den skal drives.

En IOP skal utarbeides etter enkeltvedtaket om spesialundervisning, og være et arbeidsverktøy for pedagogene. Det er utarbeidet en rekke maler for arbeid med IOP.

Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har ikke ønsket å fremheve en enkel mal, men har uttalt at en mal for en IOP skal inneholde en form som er enkel og forståelig.

Utfyllingen skal være enkel og ha en oppbygging som er logisk. Opplæringstilbudet til eleven skal vise helhet og sammenheng, og være et redskap som skal gi grunnlag for en evaluering (Aarnes, 2013).

Utdanningsdirektoratet påpeker at for den enkelte elev som mottar spesialundervisning skal en IOP sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. I en IOP skal det fremkomme mål, innhold, og hvordan undervisningen skal drives. Innholdet henger nøye sammen med målene. Målene eleven skal opparbeide seg i de ulike fagene må være formet slik at det viser den kompetansen som en tar sikte på. Klassens mål og ferdigheter skal ligge til grunn når skolen ser på aktuelle tiltak for at eleven skal kunne nå kompetansemålene for trinnet. Det kan også for noen elever være aktuelt å avvike fra læreplanen for faget. Innholdet henger nøye sammen med mål, og utformes på bakgrunn av målene. Organisering av opplæringen, bruk av tid, bruk av personalressurser, læremidler og utstyr er momenter som kan være aktuelt å ha med i forhold til hvordan opplæringen skal drives. Skolen skal årlig avgi rapport der det fremkommer hvilken hjelp som er gitt, og en vurdering av elevens utvikling etter Opplæringslova (1998, § 5-5). Relevante spørsmål i denne sammenheng kan være hva som har fungert og ikke fungert i opplæringen. Hvordan har elevens utvikling vært, sett i forhold til de tilrettelagte målene. Videre må det vurderes om det er behov for justeringer, eller er målene fortsatt relevant. Andre justeringer kan være organiseringen eller arbeidsmåter, og er det fortsatt behov for spesialundervisning. Hvis det er behov for justering av IOP underveis, kan skolen foreta endringer dersom det er innenfor det som er fattet i enkeltvedtaket. Hvis ikke må skolen skrive et nytt enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Arne Aarnes (2013) gir etter min oppfatning et tydelig bilde på utformingen av en IOP. Med utgangspunkt i eleven som han betegner som unik, er det viktig at vi gjør oss opp en mening i det videre opplæringsstilbudet og aktuelle mål ut fra elevens muligheter og drømmer. Han sammenligner eleven med en «orienteringsløper». De nasjonale målene er lagt ut som poster i terrenget i form av kompetansemål for den vanlige elev. For den enkelte elev er stien som skal følges skissert som hovedmomenter og sluttmaal i læreplanverket. Dersom noen orienteringsløpere ikke har tilfredsstillende utbytte av å følge den vanlige løypen, er det gitt adgang til å fastsette nye mål med vedtak om spesialundervisning, dersom målene i læreplanverket ikke er oppnåelig. Da kan det vurderes ulike stier og måter for å komme frem til målet, dersom ikke de vanlige veiene fører frem. Hvis en elv eller et bratt område skulle være en hindring, må det vurderes om en kan komme raskere frem ved å gå en omvei via ei bru eller et slakkere parti istedenfor å sette seg fast (Aarnes, 2013).

Evaluerings av elevens læringsutvikling og egenskaper ved opplæringen inngår som en viktig del av kartleggingen. Elevene har minst en gang i halvåret rett til en utviklingssamtale med kontaktlærer om sin utvikling i forhold til kompetansemålene i fagene. Foresatte har også rett til minst to årlige samtaler der det gis informasjon om elevens faglige utvikling, og om elevens innsats i timene. Dette fremkommer i forskriftene til Opplæringslova § 20-3 som omhandler foreldresamarbeid i grunnskolen (Forskrift til Opplæringslova, 2006c). Elever med spesialundervisning og IOP skal i tillegg til underveisvurderingen ha veiledning i forhold til den opplæringsplanen som er utarbeidet for dem (Nilsen, 2011).

2.5 Organisering av undervisningen

Etter Opplæringslova (1998, § 8-2) fremkommer det at elevene skal være i basisgruppen/klassen i så stor grad at deres behov for stabilitet og sosial tilhørighet blir ivarettatt. Dette gjelder også for elever som mottar spesialundervisning. Det skal fremkomme av elevens enkeltvedtak hvis opplæringen skal skje utenfor den ordinære klassen. For elever som ikke har enkeltvedtak på hvordan undervisningen skal organiseres, er det i strid med opplæringsloven og gi dem opplæring utenfor klassen (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Skolen skal gå inn for å ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov i pedagogikk, innhold og organisering. I skolens møte med den enkelte skal menneskets unike verdi legges til grunn for en inkluderende opplæring. Læring stimuleres i et samspill fordi det er en aktiv prosess som skjer mellom lærer og elev og mellom elever. Forskning viser at skoler som oppnår gode læringsresultater, er skoler som har et godt læringsmiljø. I den såkalte

lærereffekten, der lærer lettere kan tilpasse opplæringen ut fra en organisatorisk nivåddifferensiering i forhold til elevens faglige nivå er en vanlig teoretisk antagelse. Forventninger til læring er mindre i undervisningsgrupper utenfor klassen, og kan påvirke læringsutbytte, som igjen kan gi negativ selvoppfyllende profetier for faglig svake elever. Forskning viser også at medeleveeffekten blir svekket, der sterke elever ikke lengre kan påvirke de svake elevene i en positiv retning. En annen negativ situasjon for denne elevgruppen er at de ofte ikke tilføres bedre pedagogiske ressurser fordi de ender opp med fagpersoner som ikke har den nødvendige kunnskapen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Selv om det er mange fordeler med å gjennomføre opplæringen i hel klasse, mener flere teoretikere at for noen elever kan dette skape utfordringer. I følge Høyen & Lundberg (2012) vil elever med dysleksi trenge mye direkte undervisning der en voksen kan gi direkte rettledning, forklare, peke ut, fester oppmerksomheten, opprettholder interessen og konsentrasjon. I et klasserom vil lærer gå videre nå de mener de fleste har nådd et rimelig mestringsnivå.

Hagtvatn, Frost & Refsdahl (2012) argumenterer for utfordringer ved å gjennomføre opplæringen i fellesundervisningen. De mener at elever som får en tilrettelagt spesialpedagogisk eller en tilpasset opplæring i hel klasse, der oppgavene er enklere enn klassen som helhet har ofte problemer med å gjennomføre oppgavene selvstendig i samlet klasse. For lærer kan også det være utfordringer å holde regien på fellesundervisningen, og samtidig gi enkeltelever tilstrekkelig individuell støtte. Elever med store lese- og skrivevansker kan få noe tilpasset opplæring i fellesundervisningen som kan gi noe intensiv støtte, men ofte har denne elevgruppen behov for tilpasninger som er større enn det som over tid er mulig å få tid til i fellesundervisningen. Elever i mellomtrinnet har som regel tilegnet seg uhensiktsmessige strategier som også må avlæres. Noen elever kan melde seg ut av læringsfellesskapet ved å utagere eller ignorere lekser, for å flytte oppmerksomheten bort fra lesingen. For å gi disse elevene mere trygge rammer for å gjennomføre lese- og skriveøvelser som ligger på et leseutviklingsnivå som eleven mestrer, kan intensive lesekurs i en mindre gruppe utgjøre en forskjell (Hagtvatn, Frost & Refsdahl, 2012).

Ryvold (2008) viser til forskning som også uttaler at intensive lesekurs på tre til seks måneder kan være gunstig for de elevene som trenger ekstra oppfølging fordi de har utviklet skriftspråkvansker. Denne form for organisering innebærer at elevene går glipp av andre fag i denne perioden. De må også være innstilt på å yte en stor arbeidsinnsats både på skolen og

hjemme i dette tidsrommet. Denne form for organisering fremfor spesialundervisning som pågår i årevis, der elevene har hatt en til to uketimer utenfor klassen har vist seg og hatt en større effekt. Elevene er i større grad innstilt over en kortere periode, i tillegg har ferdighetsutviklingen vedvart etter kurset, mens spesialundervisning over tid, ikke viser samme faglige fremgang (Ryvold, 2008).

Det er ingen organiseringsmetode som man kan si er rett å bruke for alle elever med spesifikke lese- og skrivevansker da det vil være individuelle behov. Noen elever kan ha behov for opplæring i en mindre gruppe, andre vil ha behov for enetimer (Lyster, 2012). Høien & Lundberg (2012) mener en- til en- undervisning er å foretrekke dersom lesevanskene er svært alvorlige, og mindre grupper bør ikke overstige fire elever. Uansett er det viktig å ta eleven selv med på råd i forhold til hvordan undervisningen skal organiseres da det ikke har noe hensikt i å påtvinge en organiseringsmodell eleven ikke ønsker, da dette kan hindre læringsprosessen (Lindboe, 2017).

Gruppeundervisning og en- til en- undervisning kan gi en større effekt. Spesielt en- til en- da ingen elever er like, og tilretteleggingen blir da enklere. Elever som er kommet kort i lesingen har ofte følelsesmessige problemer, og kan være vanskelig å nå inn til når det er flere elever til stede. Har elevene oppmerksomhetsproblemer kan en- til en- undervisning være viktig. Likevel må ikke tilrettelagt spesialundervisning i klassen undervurderes. Fordelen med at lesesvake elever kan få opplæring i klasserommet er at de vil inngå i læringsfellesskapet. Skal en slik form for organisering gi positiv effekt vil det kreve en effektiv differensiering, god planlegging, og lærerne som skal jobbe med de lesesvake elevene må ha et nært samarbeid. Skal lesesvake elever oppnå og få adekvat hjelp innenfor den ordinære klasseromsundervisningen må lærerne inneha god kunnskap, slik at de kan indentifisere lesesvake elever (Høien & Lundberg, 2012).

2.6 Pedagogiske tiltak

Elever med spesifikke lese- og skrivevansker er ofte fonologiske usikre, og de bruker gjerne lang tid for å knekke den alfabetiske koden. For å videreutvikle sine leseferdigheter er de også avhengige av presis og relevant instruksjon og trening på meso- og mikronivå. Hvis ikke leseutviklingen tilpasses utviklingstrinnet og læreren gir den riktige støtten på det riktige tidspunktet kan dette medfører en sårbarhet hos eleven hevder Frost, Ottem & Hagtvet (2014). Videre mener de at barn vil gjerne bli stående fast i en alfabetisk eller logografisk strategi. I

en slik situasjon utvikler de fleste barn kompenserende strategier som på kort sikt tilslører deres strev, for eksempel ved å gjette eller arbeide påfallende raskt.

De fleste elever med dysleksi har alvorlige rettskrivningsvansker, som synes å vedvare selv om de tilegner seg en bedre leseferdighet (Høien, 2014; Lyster, 2012). Ifølge Høien & Lundberg (2012) finnes ofte stavefeilene i forbindelse med skriving av irregulære ord, men feilmønsteret kan variere.

Høien & Lundberg (2012) hevder at en genetisk disposisjon kan motvirkes, gjennom forebyggende tiltak, men den kan også bli forsterket gjennom samspillet med miljøet, hvis ikke familien og skolen bevisst motarbeider dens innflytelse. Det er pedagogiske tiltak som fremmer lese- og skriveferdigheter. Undervisning som er systematisk og eksplisitt, gir best læringsresultater.

Torgersen (2002) påpeker at ved avvikende leseutvikling er det avgjørende viktig å styrke presis fonologisk avkodning. I opplæringssammenheng framstår lesing og skriving som et av de viktigste målene i Kunnskapsløftet (Kunnskapsløftet, 2016). Hensikten med å lese er og forstå det en leser, hvilket betyr at man tilegner seg budskapet og meningen i en tekst. Når man hurtig, nøyaktig og med liten anstrengelse kan tilegne seg meningsinnholdet i en tekst, er man en god leser (Torgersen, 2002).

Ordavkodingen krever ofte stor ressursinnsats for den lesesvake eleven. Det blir som å sykle i motvind, anstrengende og tungt. Pedagogiske tiltak som kan avhjelpe elever med lese- og skrivevansker bør ha et mål for freden som er attraktiv. Hvordan man kan hjelpe den lesesvake eleven til og nå et automatisert ferdighetsnivå der kravene til ressursinnsats er minimale vil være et viktig pedagogisk spørsmål ifølge Høien & Lundberg (2012).

Kompensatoriske teknikker som støtte via databasert syntetisk tale eller bok pluss bånd kan bli aktuelt å ta i bruk. Å gjøre teksten bedre egnet både med hensyn til visuell, typografisk og språklig utforming er andre måter å minske innsatsen på. Illustrasjoner kan også være viktige. Det handler ikke bare om å lette lesingen, det pedagogiske arbeidet må foregå på en bred front. Lesesituasjonene må oppleves som viktige og verdifulle. Tekstene som velges bør være engasjerende og relevante med tanke på spørsmål som opptar unge mennesker (Høien & Lundberg, 2012).

2.6.1 Læringsstrategier

I leseforskningslitteraturen møter vi ordet lesestrategi. I følge Bråten (1996) kan moderne kognitiv teori innenfor spesialpedagogiske tiltak føres tilbake til Vygotsky. Internalisering av kognitive strategier, og prinsippet om gradvis overføring av disse strategiene, fra åpen sosial samhandling via ytre verbalisering til internalisert tanke er tiltak som er forenelig med Vygotskys teori. Hensiktsmessige strategier som eleven klarer å lære seg å bruke i problemløsningssituasjoner, har vist seg å være en lovende spesialpedagogisk metode. Eleven lærer seg nyttige strategier av lærer, som den senere kan anvende alene. Lærer verbaliserer strategiene og eleven gjentar. Strategien inngår som en varig ferdighet hos eleven når den er blitt internalisert (Bråten, 1996).

Frost & Nilsen (1994) har presentert sin vurdering av barns læreforutsetninger i leseutviklingen. I denne vurderingsformen kan eleven benytte støttestrategier for å få vist sitt potensiale, og for å vise hvilken hjelp eleven har størst utbytte av. Et eksempel er når eleven skal indentifisere at ordet «sol» har tre lyder. For å hjelpe eleven, blir det lagt tre kort under ordet for å vise at ordet inneholder tre lyder. Hjelper ikke dette tiltaket, forteller lærer at ordet har tre lyder. Videre får elev presentert første lyd i ordet, så andre, og til slutt tredje lyd. Utgangspunktet er at elev skal ha så lite hjelp som mulig. Denne teorien kan videreføres til Vygotskys teori, at når eleven har vist sin selvstendige kunnskap, sitt aktuelle nivå, kan eleven i samarbeid med en pedagog videreutvikle sitt potensiale. Dette kan gi interaktiv undervisning ut fra vurderingsarbeidet for en bestemt elev (Frost & Nilsen, referert i Bråten, 1996).

Fellesbetegnelsen for elever med dysleksi er at de har problemer med det skrevne ordet (Høien, 2014). For uten denne betegnelsen er de ulike. Det foreligger forskjeller i leseutfordring, læringsmålene og livssituasjon. Derfor er det vanskelig å si hva som fungerer som gode lærings- og mestringsstrategier for den enkelte elev. Elever med dysleksi må gjøre seg noen valg for hva som er nyttige strategier for dem for aktiv samhandling med muntlig og skriftlige tekster. Det blir stilt store krav til personlig leseferdighet i vårt skole- og utdanningssystem, og til å orientere oss i et komplekst og leseintensivt samfunn. Lesing er bare en metode for læring. Gjennom å lytte kan man også lære. For personer med dysleksi fremmer dette en viktig lærings- og mestringsstrategi. Ved å benytte lydbøker trenger de ikke å lese alt selv, de kan velge å lytte noe som kan gi glede, tekstopplevelser og kunnskap. Selv om elever velger å lytte til tekst, er det like viktig å benytte læringsstrategier her så vel som i

lesing. Informasjon fra en tekst må bearbejdes og organiseres, der betydningen av ord og hvilken sammenheng de inngår vil være sentralt (Engen, 2008).

Engen (2008) hevder også at elever med dysleksi som gjennom mange år har blitt utrygge i forhold til egen leseferdighet og læreforutsetning, må trygges i troen på egen læreevne. For å hjelpe disse elevene til å benytte egnede læringsstrategier, kan det være nødvendig å starte og innhente informasjon om hva de kan, og hvordan de har tilegnet seg denne kunnskapen. Ved å bevisstgjøre dem de strategier de allerede har tatt i bruk uten å tenke over dette selv, kan bidra til en positiv utvikling i å bruke de samme læringsstrategier opp mot andre læringsmål.

Å danne seg et overblikk over en tekst før en begynner å lese kan være utfordrende for en dyslektiker. Usikkerheten, eller manglende erfaring medfører at de leser hele teksten, istedenfor å rasjonalisere teksten ved å skille det vesentlige fra det uvesentlige. Å kunne ta makten over teksten er en mestringsstrategi elever med dysleksi trenger å få erfaring med. De trenger ikke bli sittende fast i vanskelige ord, de kan velge bort deler av teksten, benytte lydbok eller finne visuelle presentasjonsmåter i ulike medier (Engen, 2008).

Laberg (2006) viser til norskfaget i ungdomstrinnet som representerer flere hundre fagspesifikke ord bare i dette faget. Det handler om å veilede elever med dysleksi til å gjøre seg kjent med fagets språk, noe som omhandler noe annet enn elevens hverdagspråk. Betydningen av ordet må presenteres og forklares. I tillegg vil fagspesifikke ord være vanskelig å avkode og å skrive for elever med dysleksi. Som regel kan dette være ord som er lavfrekvente, lange, og med konsonantopphopninger. Det vil være en trygghet for elevene og kunne forholde seg til noen angrepsstrategier for å kunne mestre i større grad (Laberg, 2006). Engen (2008) foreslår at eleven kan lese vanskelige ord flere ganger i tilfelle det er bokstaver man har lest feil. For å få ordene lest opp kan det være nyttig med en penneskanner, eller se om ordet kan forklares ut fra sammenhengen ved å lese eller lytte litt videre i teksten.

I forhold til skriveprosessen beskriver Engen (2008) viktigheten av at skriving handler om å formidle et budskap. For elever med dysleksi kan formidlingen bli fraværende, da oppmerksomheten blir knyttet til rettskriving av ord. Engen mener at elevene må trygges i at budskapet er alltid viktigere enn formen. Retteprogram på PC-en vil være et godt redskap for elever som strever med skriving (Engen, 2008).

Skaalvik & Skaalvik (2015) mener det er viktig å bli kjent med elevens mestringsnivå i faget for å kunne tilpasse opplæringen. Ved faglig tilpassing vil det være viktig å gi realistiske

utfordringer og kommentere fremgang og forbedringer underveis, slik at eleven føler at han er på rett vei, og innsatsen fører frem. For at eleven skal utvikle forventninger om mestring, må eleven få erfaring med mestring av oppgaver i skolen. Positiv selvoppfatning er avgjørende for elevens motivasjon. Utfordringene bør være overkommelige med god innsats og veiledning. Samtidig er det gjennom utfordringer at eleven vokser, lærer og utvikler seg mestringsforventning. Det er nødvendig at det foreligger en god relasjon mellom lærer og elev for at lærers oppmuntring skal ha noe betydning for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

For at eleven skal oppleve mestringsforventninger må skolen tilpasser opplæringen for alle elever. Elevenes ståsted og forutsetninger må tilpasses lærestoffet, undervisningen og arbeidsoppgavene. Ifølge Vygotskij består opplæringen av både instruksjon, forklaring, demonstrasjon og egen øvelse og aktivitet. I sin egen aktivitet vil eleven trenge støtte og veiledning gjennom sin nærmeste utviklingszone. Dette blir betegnet som stillas. Støtten og veiledningen bør gis på en slik måte at eleven selv finner løsningene ved at de får tilstrekkelig med hint, forklaringer, korrigeringer og oppmuntring. Den sosiokulturelle læringsteori er opptatt av at eleven skal være medspiller eller lagspiller for å utvikle kompetanse. Dette skjer gjennom samtale eller dialog. Å lede eleven til å mestre aktiviteten/oppgaven på egen hånd gjennom støtte vil være lærers oppgave å finne elevens nærmeste utviklingszone. Pedagogene bør også fungere som emosjonell støtte i tillegg til den faglige støtten. I forhold til å oppmuntre eleven, påpeke fremgang, skape tro på egen læring og stimulere eleven til ikke å gi opp vil være en viktig støttefunksjon for lærer. Dette kan betegnes som emosjonell støtte, eller et emosjonelt stillas. Selv om den faglige støtten ikke er i like stor grad til stede vil det fortsatt være viktig å gi eleven videre emosjonell støtte for å ha tro på seg selv og forventninger om å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.6.2 Repetert lesing

Repetert lesing er den eneste kjente modellen som i all forskning konsekvent fremhever barns leseflyt. En amerikansk studie gjennomgikk 77 forskningsstudier av repetert lesing publisert mellom 1990 og 2000. For at barn skal få et større kjennskap til ukjente ord, vil gjentatt lesing gjøre flere tidligere ukjente ord til kjente ord. Leseflyt er viktig og har stort betydning for leseforståelsen, som er målet i leseprosessen. De elevene som oppnår god forståelse leser som regel en tekst raskt og uanstrengt. Ifølge Shinn (1989) fremkommer det i flere undersøkelser en korrelasjon mellom mål på leseforståelse og leseflyt så høy som mellom 80 og 91, som indikerer en høy sammenheng (Shinn, referert i Klinkenberg, 2005).

Elever som har god leseflyt opplever lesingen som både lystbetont og medfører at de leser mer. Elever som strever med å opparbeide en god leseflyt, der lesingen blir langsom, nølende, og anstrengt, strever vanligvis med leseforståelse. Disse barna blir ofte frustrert og det reduserer motivasjon og resultatet blir at de leser mindre (Klinkenberg, 2005).

Ortografisk avkoding består i direkte og umiddelbar identifisering av et stavemønster, som den skriftlige representasjon av et kjent ord. Ortografisk ordidentifisering krever at ordet er lest før og at det er dannet en mental ortografisk representasjon av det i leksikon i langtidshukommelsen. Fra da av kan ordet leses som en helhet direkte fra minnet uten lydering. Synet av bokstavmønsteret aktiverer direkte ordets mening (Høien & Lundberg, 2012).

Forskningen viser at effektiv lesing av enkeltord der rask, sikker og automatisert ferdigheter i å kunne avkode de fleste ord ortografisk, er avgjørende for å oppnå god leseflyt. Når en elev har lest ordet flere ganger, dannes det en hukommelsesforestilling, en kode av bokstavrekka i ordet. Eleven vil senere huske hvordan ordet skal leses, uten og lydere.

Identifikasjonshastigheten vil også øke for ordet som blir lest flere ganger (Klinkenberg, 2005).

For at elever med dysleksi skal kunne danne et større og bedre ortografisk leksikon, må de ha hjelp til å gjøre flere ord til kjente ord hevder Klinkenberg (2005). Dette vil forbedre leseflyt som igjen skaper bedre leseforståelse. Lærere må vurdere hvilken form for leseøvelse som vil være mest effektiv for å bedre ordavkodingsferdigheten og bygge opp ortografisk avkodingsferdighet. Leseflyt kan måles ved å ta tiden under lesing, der antall riktige leste ord i minuttet gir en oversikt over leseflyten til et barn. Carlsten leseprøve måler blant annet elevens leseferdighet. Ordavkodingsferdighet, evnen til effektiv lesing av enkeltord gir grunnlag for god leseflyt. Å identifisere enkeltordene i en tekst sikkert raskt og automatisk, er kjernen i leseflyt. Ord som er lest flere ganger ved tidligere anledninger, har dannet en hukommelsesforestilling av bokstavrekka i ordet, og innebærer at barnet gjennomfører en ortografisk avkoding. Det er gitt beskrivelse av 27 måter å organisere repetert lesing på. Lesingen kan foregå i klasse, gruppe eller som ene- undervisning (Klinkenberg, 2005).

2.6.3 Helhetslesing

Når elevene har sporet av fra god leseutvikling og trenger og settes på rett spor igjen, er helhetslesing en egnet arbeidsmåte (Frost, referert i Godøy & Monsrud, 2008). Helhetslesing

er ikke en metode, men en ramme for leseundervisning. Arbeidsmåten kan anvendes uansett hvor eleven har sporet av, etter at det er foretatt en kartlegging som viser elevens vansker. Helhetslesing er delt inn i 3 arbeidsområder. Språkets innhold blir jobbet med i fase en, mens i fase to arbeides det med å styrke elevens avkodingsferdighet på detaljnivå. Hvilke detaljer er avhengig av elevens behov. Til slutt samordnes fase en og to i fase tre, der teksten leses flere ganger, slik at automatiseringen kan finne sted (Godøy & Monsrud, 2008).

2.6.4 Aski Raski

Aski Raski+ er et databasert lesetreningsprogram som gir elevene øvelse i å avkode enkeltord hurtig og rett. Avkoding er den tekniske delen av lesingen. For å ha full forståelse av en tekst, forutsettes det at en kan avkode ord automatisk. Programmet egner seg også godt som trening på orduttale. Aski Raski+ har sin teoretiske forankring i professor Høien sin teori for hva som er normal leseutvikling. Aski Raski+ er først og fremst laget med tanke på barn, unge og voksne som har vansker med å avkode ord. Ved hjelp av ”Kartlegging”, kan en finne ut på hvilket trinn en elev er og hvor på trinnet han er. Tiltak kan da settes inn akkurat der hvor vanskene er. Jo tidligere tiltak settes inn, dess større er sjansen for å lykkes.

Aski Raski+ består av over 2000 øvelser på å avkode enkeltord, fra første bokstavinnlæring til eleven klarer å avkode vanskelige og lange ord. Aski Raski+ kan brukes individuelt, i en liten gruppe eller i hel klasse. Ved å jobbe individuelt kan eleven jobbe akkurat på de områder som kartleggingen viser er nødvendig for å bli en bedre teknisk leser. Det er helt nødvendig at lærer sitter sammen med elev og hører at ordene avkodes rett. I en mindre gruppe kan elevene hjelpe og oppmuntre hverandre. De som er kommet litt lengre kan føle at de blir en ressurs for de andre elevene. Noe av det samme prinsippet vil være i hel klasse. Alle elevene hører og ser det samme, og de som føler seg usikre kan lære av de andre.

Ask (2008) mener at hvis en elev øver en halv time hver dag i to-tre måneder med Aski Raski+, vil det gi lesetekniske resultat. Motivasjon og leselysten øker når de får se at de klarer å avkode større og større deler av ord mer og mer automatisk. For å jobbe intensivt og hardt, må eleven være motivert. Noen må jobbe hardere enn andre for å prestere bedre. De oppdager også etter hvert at det går bedre å avkode sammenhengende tekst.

Å lære å lese må prioriteres høyt, og i perioder kan innsats på det feltet måtte gå på bekostning av andre fag. Etter å ha satset alt på Aski Raski+ i en avgrenset periode på tre måneder har mange elever gjort fine lesetekniske fremskritt. I tillegg til å øve på skolen, kan

det være lurt å ha lekse i Aski Raski+. Skulle det vise seg at eleven ikke viser fremskritt etter å ha øvet med Aski Raski+ en halv time hver dag i et halvt år og det ikke fremkommer fremskritt, er det ikke hensiktsmessig og fortsette. Dette kan indikere at eleven har alvorlige spesifikke lese og skrivevansker. Disse elevene vil trenge kompensatorisk hjelp i form av lydbøker, bruk av PC og god støtte fra lærere, foresatte, og medelever slik at de får med seg det andre elever tilegner seg gjennom tekstlesing. Aski Raski+ inneholder egen kartlegging (Ask, 2008)

2.6.5 Kompensatoriske hjelpemidler

Det er utviklet ulike verktøy som kan støtte elever som viser vansker i forhold til lesing og skriving. Lingit er et verktøy som kan hjelpe de som strever med lesing og skriving på norsk, engelsk, fransk, spansk og tysk. For dyslektikere har Lingit utviklet programmene Lingdys, Texpilot Pluss og Lingpilot for Mac, og er godkjent som hjelpemiddel fra NAV. I denne sammenheng vil jeg se nærmere på produktene Lingdys og Lingright da dette er verktøy som er blitt benyttet av mine informanter (Lingit, udatert, a). Jeg vil også nevne kort om CD-ord da dette er et alternativt verktøy for de som strever med lesing og skriving.

Lingdys er et lese- og skriveprogram som er utviklet for å hjelpe personer med dysleksi eller andre former for lese- og skrivevansker. Programmet inneholder kombinasjoner av funksjoner som gir god hjelp til lesing og skriving. Med stavekontroll kan elevene kontrollere om teksten er skrevet riktig mens de skriver, eller når teksten er ferdigskrevet. Ved å trykke på et ikon vil det komme opp et vindu med forslag på mulige riktige ord. Dette medfører at de i større grad kan konsentrere seg om innholdet i skriveprosessen. Stavekontrollen ivaretar flere behov. Oppretting av flere feil i et ord, ord som er stavet veldig ukorrekt, ord som er skrevet på dialekt, og visuelle feil, der bokstavene likner på hverandre. Ordlistestørrelse, brukerregler og brukerord kan også tilpasses brukerens behov.

Andre funksjoner i Lingdys er ordfullføring, som gir deg mulighet til å få bedre flyt i lesingen. Her foreslår programmet forslag ut i fra sammenhengen i teksten, før du er ferdig med å fullføre ordet. Noen ganger kan det være vanskelig å komme på det riktige ordet, og da er det mulig å slå opp ordet i en ordbok. Ordboken gir deg betydningen av ordet, og man får sett dem i bruk. I tillegg kan teksten bli lest opp i ordbøkene. Elevene kan få lesestøtte ved å få teksten opplest med en syntetisk stemme. Flere elever opplever at det er lettere å oppdage feil i egen tekst ved å høre skrivefeilene enn å se dem (Lingdys, udatert, b).

Lingright er den engelske versjonen av Lindys, og er utviklet for norskspråklige personer som har ulike utfordringer med å lese og skrive engelsk. Det er store forventninger til at elevene skal beherske det engelske språket både muntlig og skriftlig, da dette er det fremmedspråket nordmenn bruker mest. Også dette programmet gir god hjelp til både lesing og skriving, og har kombinasjoner av programmets funksjoner som ivaretar de ulike behov. Stavekontrollen retter opp ord som er skrevet mer lydrett. Eksempel på dette kan være at rait som blir omgjort til right eller write. Lingright har også funksjoner som ordfullføring, ordbøker og lesestøtte (Lingit, udatert, c).

Lingspeak er et tilleggsprogram som følger med i både Lingdys og Lingright programmet. Lingspeak gir brukerne mulighet til å få lest opp alle funksjonene på skjermen. Dette vil gjøre det lettere for elevene som har lese- og skrivevansker til å sette seg inn i de ulike funksjonene ved og kan få lest opp dokumenter, ikoner og symboler. For den enkelte elev vil dette være mindre tidkrevende, og de kan lettere oppdage feil i skrevet tekst (Lingit, udatert, d).

CD-ORD er et annet verktøy som kan benyttes for de som strever med lese- og skrivevansker. Programmet finns på bokmål, ny-norsk og flere andre språk. Ut fra de opplysningene som fremkommer synes det som om at CD-ORD inneholder de samme funksjonene som Lingit presenterer i sine program. Forskjellen ligger i oppbyggingen av hvordan man får benyttet de ulike verktøyene. For eksempel så har CD-ORD en flyttbar verktøylinje (Vitec, udatert).

For de elevene som har dysleksi, eller av ulike grunner strever med å lese i grunnskolen eller i den videregående opplæringen, tilbyr Statped gratis utlån av lydbøker. Elevene kan selv bestille bøker, eller få hjelp fra foresatte, skole eller andre fagpersoner. Statped oppfordrer likevel skolen eller andre fagpersoner til å hjelpe elevene med å søke, og bli kjent med systemet. I tillegg må skolen bekrefte at eleven har behov for lydbøker. Foreligger det en sakkyndig vurdering kan også PPT være behjelpelig med å søke, og gi nødvendig dokumentasjon. Det finnes også muligheter for å låne andre typer lydbøker som, barne- og ungdomsbøker, faktabøker, aviser og tidsskrifter (Statped, 2018, 20. februar).

En Daisy-lydbok er spesielt egnet for lærebøker, den er digital og enkel å navigere i. Du har mulighet til å kunne bla raskt til den siden eller det kapitlet du ønsker, i tillegg kan du plassere et bokmerke der du befinner deg. Lydboken kan lastes ned på en bærbar DASY-spiller med cd eller minnekort, mac, pc, nettbrett eller mobil. I denne type lydbok har eleven mulighet å lese og lytte samtidig (Statped, 2018, 27. februar).

2.7 Skole- hjem samarbeid

I forskriftene til Opplæringslova § 20-1, heter det at skolen skal sørge for samarbeid med hjemmet. Dette innebærer at eleven skal være i fokus og sørge for en faglig og sosial utvikling. For å styrke utviklingen av gode læringsmiljø og skape læringsresultater er foreldresamarbeid en viktig ressurs (Forskrift til Opplæringslova, 2006a).

For å skape gode læringsvilkår for hver eneste elev i tillegg til å skape et godt læringsmiljø i gruppa og på skolen er samarbeidet mellom skole og hjem viktig. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. Den faglige og sosiale utviklingen til eleven og hvor godt eleven trives vil stå sentralt i samarbeidet, og bygger på en gjensidig kommunikasjon. Samarbeidet mellom skole og hjem vil endre karakter og form etter hvert som eleven blir eldre og får større ansvar for egen læring og utvikling, men samarbeidet vil allikevel være viktig i hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015, 25. august).

Ifølge LaRouque, Kleiman & Darling (2011) er det ikke bare eleven som drar nytte av et positivt skole- hjem samarbeid. Foreldrene vil også oppnå å få mer informasjon om undervisningen og forhold knyttet til sitt barns læring, og de blir bedre kjent med læreren. I tillegg medfører et økt samarbeid med foreldrene at de blir mer positive til skole og utdanning. Lærerne får gjennom foreldresamarbeidet bedre innsikt i elevens behov og fungering, og kan derfor støtte eleven på en mer tilpasset måte i skolehverdagen. Foreldre og lærere vil gjennom positive samarbeidserfaringer utvikle en større felles forståelse av barnets behov og kan på den måten bli bedre i stand til å støtte barnets læringsprosess, både hver for seg og sammen (LaRouque, Kleiman & Darling, 2011).

Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan bidra i større grad til at barn skal få muligheten til å realisere mulighet for læring utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet (Nordahl, 2007). Samarbeidet mellom skole og hjem må bygges på likeverd og gjensidighet. Skolen må vise hensyn til foreldrenes behov, og ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon, og ikke bare bygge samarbeidet ut fra skolens premisser (Nordahl, 2007)

Topping (2002) hevder at det er spesielt viktig med et godt samarbeid i forbindelse med opplæringen av elever med dysleksi. For å fremme elevens leseferdigheter er det mange foresatte som ønsker å bidra. Det er foreldrene som kjenner barnet best, og det er ofte de som merker først at barnet har lesevansker. Foresatte bruker mest tid sammen med barnet, kan

sammenlikne med andre søsken, og si noe om lesevaner går igjen i familien. Et godt skole-hjemsamarbeid er viktig for å sikre kontinuitet i undervisningen. Skolen bør utnytte foresattes vilje til å samarbeide, men det fordres at skolen veileder hjemmet i forhold til hva de skal gjøre, og omfanget av lekser (Topping, referert i Høien, 2014).

Ut ifra vurderingen skolen foretar angående elevens lese- og skrivevaner bør det ifølge Rygvold (2008) drøftes med foresatte. I tillegg bør aktuelle tiltak som iverksettes i forhold til hvordan en kan støtte den videre språkutviklingen, og hvordan eleven skal lykkes med å lese og skrive bør diskuteres med foresatte. For elever som strever er det verdifullt at foresatte kan hjelpe skolen med å jobbe for å fremme leselyst hos eleven. Lesestimuleringstiltak der barnet og foreldre har felles lesestund, og lager avtale om hvilke bøker de skal lese og når. Det er viktig at foresatte og barnet prater om innholdet og ukjente ord underveis og etterpå (Rygvold, 2008).

Utvikling av skriftspråklige ferdigheter utvikles av allerede eksisterende fenomener i barnets miljø. Å leve i en skriftspråklig kultur kan automatisk gi eksponering av skriftspråket gjennom TV, logoer, aviser og reklamebrosjyrer. Motivasjon for skrift vil allikevel variere, alt etter hvilken grad dette er naturlig og viktig del av familiens hverdag. Dette er i tråd med Vygotskys syn på læring, som en helhetlig sosiokulturell prosess hvor kulturelle bestemte ferdigheter gradvis overføres fra andre og internaliseres (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

En internasjonal undersøkelse som ble gjennomført i 2006 viste at foreldrenes engasjement har en positiv effekt på leseutviklingen, hvis foreldrene blir involvert i undervisningen. Ulik sosio-økonomisk status kunne ikke påvises at det hadde noe betydning. Direkte undervisning ved å lytte når barnet leser og lese for barnet var forhold som ble kartlagt. Når foreldrene direkte involverte seg i leseundervisningen, hadde det to ganger større effekt enn når foreldrene passivt lytter til barnets lesing. Videre fant analysen ut at effekten var seks ganger større ved aktiv undervisning enn lesing for barnet (Senechal, 2006).

Det året barn fyller 6 år starter de i grunnskole. Skolen vil være barnas arbeidsplass i 10 år fremover, og de resultater de oppnår der vil ha stor betydning for deres videre liv. Skolegang er nødvendig og verdifull for barn. Det er derfor viktig at foreldrene engasjerer seg i forhold til barns skolearbeid, da dette vil ha en positiv innvirkning på barnas motivasjon og interesse for skolen. Ved at foreldrene viser interesse for barns liv i skolen og frem snakker skolen vil bidra til at engasjement og interesse etableres, opprettholdes og forsterkes. Ifølge Nordahl (2007) kan dette gjøres ved at foreldrene for eksempel jevnlig spør hva de holder på med i

timene, er det noe som oppleves vanskelig osv. For å kunne stille de rette spørsmålene vil det vær viktig å les ukeplan, se i lærebøkene og gjøre seg kjent med hvilke tema de jobber med. Videre holde seg oppdatert når det er prøver i de ulike fagene, eller ulike større prosjekter de jobber med. Foreldrene kan oppleve at barna ikke bestandig svarer utfyllende på spørsmål fra foreldrene, men det er likevel betydningsfylt å fortsette med å vise interesse. Gjør man ikke det kan barn lett oppfatte at skolen ikke er så nødvendig for oss. Det vil være hensiktsmessig å være positiv innstilt til lærere og det som inngår i skolen i spørsmål og samtale med barna. Skolen blir da en arena som er viktig å være på. Hvis foresatte ikke har en god innstilling til skolen, og fremmer positivitet kan elevene miste interessen for skolen. Det vil ikke tjene elevene i deres læreprosess fremover i skolen.

Nordahl (2007) mener også at de aller fleste barn vil i større eller mindre grad trenge hjelp til leksegjøring. Hvis foreldrene viser interesse og engasjement vil det være å bistå dem i lekse arbeidet. Uansett er det viktig at foreldrene bidrar så godt de kan, selv om de føler seg usikre. Et område alle foreldre kan bidra innenfor, er lesing. Barn har lettere for å bli gode lesere om de selv har blitt lest for. Å oppfordre barn til å lese, og snakke om innholdet vil være positivt for leseutviklingen. Lesing er ikke bare viktig i norskfaget, lesing inngår i de fleste fag i skolen. Lesing vil være elementær i hele skoleforløpet. For å bidra til motivasjon vil det være viktig å gi ros og oppmuntring. Alle foreldre har noe å bidra med, og de vil være en avgjørende ressurs for barna sine, uavhengig av status og utdanningsbakgrunn.

Nordahl (2007) hevder at det vil også i løpet av disse årene være verdifullt at elevene får innarbeidet gode rutiner som skaper gode arbeidsvaner for et godt læringsutbytte. Dette gjelder både hjemme og på skolen. Når det opparbeides gode rutiner over tid vil dette skape arbeidsvaner. Hva som er gode arbeidsvaner vil være ulikt for den enkelte elev. Noen vil ha behov for ro, mens andre foretrekker mer lyd rundt seg. Enkelte elever lærer godt mens de hører på musikk. Å jobbe alene fungerer bra for noen, mens andre liker å samarbeide med medelever (Nordahl, 2007).

I følge internasjonal forskning er det mange tegn som tyder på at et positivt samarbeid mellom skole og hjem er viktig for elevens læring. Det vil også være flere faktorer enn samarbeid mellom hjem og skole som kan påvirke elevenes skolefaglige prestasjoner og sosiale utvikling. Det kommer også fram en klar sammenheng mellom foreldrestøtte og elevens opplevelse av sin situasjon i skolen. Avgjørende betydning for alle elevers læringsutbytte er særlig knyttet opp til læreren (Hattie, 2009).

2.8 Kunnskap hos lærere

Ifølge Høien (2007) er skolene avhengig av lærere som har kunnskap og er engasjerte, og som har tro på at eleven kan lære å lese. I tillegg må undervisningsopplegget være bygd på en helhetlig vurdering av eleven, noe som krever at man har god innsikt i elevens sterke og svake sider. Det vil også kreve at lærerne har kunnskap om ulike metoder og treningsoppgaver som kan anvendes alt etter resultatet av diagnostiseringen. Det er nødvendig at lærere og andre som jobber rundt elever med dysleksi har tilegnet seg god nok kunnskap om diagnosen (Referert i Høien, 2014). Også Hattie (2009) fremhever viktigheten av engasjerte og kunnskapsrike lærere som kjenner eleven godt, slik at de kan hjelpe elevene med å utvikle gode læringsstrategier ut fra elevens nivå og muligheter. Han mener i tillegg at jo større utfordringer en elev har, jo større er sannsynligheten for at eleven trenger gode tilbakemeldinger, og da er det enda viktigere at det er en lærer som har kunnskap for å vise den riktige veien for å klare utfordringene med suksess (Hattie, 2009).

Lærerne har stor betydning for elevenes læringsutbytte, og i Barneombudets fagrapport fra 2017 fremkommer det at flere elever opplever å ikke få den hjelpen de trenger på grunn av manglende kompetanse hos enkelte lærere. En elev uttalte:

«Jeg har hatt lærere som har hjulpet meg til å ta et svært steg på et skoleår, men jeg har også hatt lærere som har fått meg til og stått stille et helt år. Jeg tror de har kaldt meg dum. Jeg var jo bare «dum» (Lindboe, 2017 s. 20).

Diagnostiseringsarbeidet vil gi verdifull kunnskap, men i tillegg er det også nødvendig å tilegne seg kunnskap som bygger på en totalvurdering hos den enkelte elev (Refsdahl, 2012). For å kunne gjøre riktige vurderinger for å iverksette treningsoppgaver og metoder som kan anvendes, er det også viktig å innhente informasjon som sier noe om situasjonen til den enkelte elev. Slik type informasjon kan bygge på hvilken hjelp eleven har fått tidligere, og effekten av hjelpeundervisningen. Helsemessige faktorer som kan være med på å påvirke lese- og skrivevanskene og foreldrenes engasjement og involvering når det gjelder elevenes skolearbeid er nyttig å ha kjennskap til. I tillegg er det forsket på at mange elever som sliter med dysleksi har utviklet emosjonelle vansker. I slike tilfeller kan det være hensiktsmessig å ha mest fokus på å styrke elevens sterke sider, og ha som mål og forbedre de svake sidene. Det er viktig at lærerne følger med på hvilken effekt undervisningen har, og der undervisningen endres i takt med elevens utvikling og læring. For å øke elevmotivasjon kan

det være en fordel at lærerne rådfører seg med eleven når det gjelder det pedagogiske opplegget. Mange elever føler at skolen foretar en rekke beslutninger som gjelder dem, uten at de blir rådspurt (Høien, 2014).

Når elevene starter i 4 klasse vil lesestoffet bli mer avansert og øke i mengde. En logografisk leser vil få store utfordringer i å beherske lesingen. Etter hvert som elevene lærer bokstavene, er det viktig å sjekke at eleven begynner å avkode ord fonologisk, da det er svært vanskelig å forandre leseatferden. Skal en logografisk avkoder starte i fra 4. klasse med å avkode ord fonologisk vil det være både tidkrevende og ressurskrevende. En logografisk leser henter mye støtte i bilder for å forstå hva teksten handler om. Det vil forekomme mange feil på små ord, og lange ord leses like hurtig og rett som småord, fordi de har mange visuelle holdepunkter. Eleven avkoder ikke-lydrette ord like rett som de lydrette. Leser hurtig og unøyaktig, og har mange feil på endelser av ord (Hagtvet, Frost & Refsdahl, 2014; Torgersen, 2002).

For at en elev skal ha mulighet til å oppnå faglig utvikling er det viktig at undervisningens faglige innhold i vanskelighetsgrad bare ligger et hakk over elevens allerede eksisterende nivå. For at undervisning skal bli til læring, er det nødvendig at eleven befinner seg i et støttende klima og miljø og i en form de kan forstå. Hvordan undervisningen blir gjennomført er av stor betydning for elevens forståelse og videre utvikling. Pedagoger trenger kjennskap til pedagogiske prinsipper for å kunne tilpasse undervisningen for den enkelte elev (Bråten, 1996).

Kunnskap om hvordan opplæringen kan tilpasses er en forutsetning for å finne forklaringer når undervisningen ikke fungerer optimalt, men det er også viktig når det går bra. Denne erfaringen er bra å ta med seg i videre planlegging av undervisningen. I en opplæringssituasjon er det større mulighet for suksess hvis pedagogiske prinsipp blir benyttet som nyttige redskaper for elevens skolefaglige læring. Vygotsky mener det er nødvendig å tilrettelegge for mediert læring, som er et viktig metodisk prinsipp. Dette er en undervisning som er preget av dialog mellom elev og pedagog, men oppfordrer også til samarbeid og samhandling mellom elevene (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Det kommer stadig ny forskning og mer kunnskap om dysleksi (Lyster, 2012; Høien & Lundberg, 2012). Hvordan lærere forholder seg til denne informasjon, fremkommer i en intervjuundersøkelse gjennomført av Klette & Carlsen i 2012. De intervjuet 10 nyutdannede lærere om hvordan de opplevde oppgaven med å oppsøke ny kunnskap. Svarene som fremkom viser at det er vanskelig for lærerne å sette av tid til å holde seg oppdatert på ny

kunnskap på grunn av organiseringen av skolehverdagen, i tillegg til ledelsens manglende engasjement for deres klasseromspraksis (Klette & Carlsen, 2012). Ifølge Hattie (2009) er det viktig at ledelsen ved skolen engasjerer seg i klasseromsundervisningen.

Det er fortsatt mange elever som forlater grunnskolen med utilstrekkelige leseferdigheter. Torgersen (2002) mener at selv om vi ennå ikke forstår betingelsene som må være på plass for å hindre lesevansker hos alle barn, eksisterer nok kunnskap til å kunne redusere antall elever som strever med leseferdigheter i grunnskolen. Han mener det må foreligge noen endringer i måten det jobbes på ved å jobbe mer effektivt for at lærere tilegner seg ferdigheter og kunnskaper som kommer de svake elevene til gode. Bedre prosedyrer må på plass for å oppdage elever som strever på et tidlig tidspunkt i leseutviklingen. I tillegg må undervisningen være intensiv, eksplisitt og gi støttende instruksjon til de elevene som trenger det (Torgersen, 2002).

2.9 Dysleksivennlig skole

I 2005 startet Dysleksi Norge et prosjekt som skulle gi skolene mulighet til å bli en «dysleksivennlig skole». Det er nå 22 skoler i Norge som har sertifisert seg siden 2005. Organisasjon fokuserer på en rekke kvalitetsindikatorer for god tilpasset opplæring og hjelper skolene til å jobbe på en måte som støtter alle elever. En viktig komponent for å gi elever et inkluderende og aksepterende miljø er teknologi i undervisningen. I tillegg til engasjerte lærere, kartlegging og presise tiltak er Norge kommet langt.

Dysleksi Norge har også fokus på tidlig innsats ved at elever får hjelp i tidlig alder. De mener også det er viktig å ha med seg prinsippet hele tiden, slik at uansett hvilket trinn eleven befinner seg på må en raskt sette inn aktuelle tiltak, evaluere og endre på tiltak som ikke fungerer. Nulltoleranse for mangelfullt læringsutbytte er en av de grunnleggende ideene bak en dysleksivennlig skole.

Mange elever med lese- og skrivevansker opplever at gleden ved å gå på skolen blir mer og mer borte, fordi mestringsfølelsen uteblir med lengre avstand hver gang. Akkurat dette beskriver Samuel Massie i boken sin «Hold fast». Han har dysleksi og konsentrasjonsvansker og ble en skoletaper:

Jeg husker første skoledag. Jeg hadde gledet meg til den dagen i et helt år. Jeg VILLE så gjerne lære! Jeg skulle lære å lese, skulle lære å skrive, jeg skulle til og med lære løkkeskrift, og verst av alt, jeg gledet meg til å stå opp tidlig hver dag for å gå på

skolen. Hvor ble det av den gutten? Hva har egentlig skjedd siden den gang? (Solem, 2015, s. 72).

Kriterier som skolen må jobbe med for å bli vurdert, bygger på en systematisk satsning på elever som strever, gjennom forankring i skoleledelsen. Det må foreligge gode planer om kompetanseheving til lærere innenfor lese- og skrivevansker og IKT hjelpemidler. Et godt læremiddeltilbud der alle elevene har tilgang til alt fagstoff, og et psykososialt miljø der gode rutiner et innarbeidet. Kartlegging er også satt i fokus, der resultatet blir ivaretatt gjennom prosedyrer og rutiner for igangsetting av tiltak. Et god skole- hjemssamarbeid er viktig, og regler for tilrettelegging ved eksamen og prøver må skolen ha gode rutiner på. De senere år har organisasjon arrangert nettkurs for å heve kompetansen rundt lese- og skrivevansker. Det arrangeres også foreldrekurs og studieteknikk kurs for personlige medlemmer (Solem, 2015)

3.0 Design, vitenskapsteori og metode

Kapittelet inneholder en redegjørelse for valg av design og metode, og hvorfor jeg bruker den metoden for å finne svar på min problemstilling, som er: *Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen for elever med dysleksi*. Det handler også om de vitenskapsteoretiske perspektivene fenomenologien og hermeneutikken som belyser min analyseprosess før, under og etter at empirien ble innhentet. Videre handler dette kapitlet om prosessen om innhenting av datamaterialet og min rolle i studien. I dette kapittelet vil jeg også sette fokus på validitet, sentrale etiske aspekt og analysearbeidet. Så langt det lar seg gjøre, forsøker jeg å knytte oppgavens teori til gjennomføring av egen forskningsundersøkelse.

3.1 Design

Ut fra min problemstilling, om hvordan kan skolen tilpasse opplæringen for elever med dysleksi, var neste steg å velge forskningsdesign. Forskningsdesign er en plan som forteller hvordan problemstillingen skal besvares og belyses. Dette innebar at jeg måtte legge en plan for hvordan jeg tenkte å arbeide med prosjektet. Her var det viktig å tenke på hva jeg skulle studere, hvem som kunne være aktuelle informanter, hvor undersøkelsen skulle finne sted, og hvordan prosjektet skulle utføres (Thagaard, 2009).

3.1.2 Case design

Ved valg av hvilke design jeg skulle benytte måtte jeg tenke gjennom formålet med forskningsprosjektet. Yin foretrekker å benytte teori som grunnlag for en casestudie, og mener det er ingen fasit for hvordan en casestudie skal gjøres. Spørsmålet kan være om man skal ta utgangspunkt i en eksisterende teori, og videreutvikle denne, eller er utgangspunktet å utvikle en ny teori. Kjennetegnene til casestudie er at gjennom detaljert og omfattende datainnsamling hentes det inn mye informasjon over kortere eller lengre tid fra noen få enheter. (Yin, referert i Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Case design egner seg for bruk av ulike kilder og ulike former for datainnsamling, der kvantitative og kvalitative data kan kombineres. Ordet case kommer fra det latinske ordet kasus. Ordet tilfelle kan i mange sammenhenger erstatte case. Da jeg har valgt dysleksi som fenomen for min masteroppgave, er det fordi jeg ønsket å studere enkelttilfeller der jeg kunne fordype meg, for å få en større forståelse rundt tilretteleggingen for denne elevgruppen ut fra eksisterende teori. Videre ønsket jeg ikke å studere under kontrollerte betingelser, men slik dysleksi forekommer i den virkelige verden (Fugleseth & Skogen, 2012).

Undervisningsformer som er systematisk og eksplisitt gir best læringsresultater, viser nyere forskning. Ifølge Høien & Lundberg (2012) er lydene i språket, og rettskrivningsvansker de primære vanskene i tillegg til et redusert arbeidsminne, og andre sekundære vansker. Ut fra de vanskene denne elevgruppen har, har jeg fordypet meg i hvordan tilpasset opplæring fungerer i den virkelige verden.

Siden jeg har forsket på enkelttilfeller, kan forskningsprosjektet betegnes som en singelcase. En sammensatt singelcasedesign hvor jeg har fått informasjon fra to analyseenheter, som i dette tilfellet er lærere og elever. Informasjon fra enkeltindividene har skapt meg en helhet innenfor casen (Yin, 2014).

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Med utgangspunkt i min problemstilling, har jeg valgt et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. For å få en dypere forståelse av fenomenet dysleksi, har jeg studert og forsøkt å forstå informantenes livsverden, noe som står sentralt i fenomenologien. Hermeneutikk betyr å fortolke. Når jeg med utgangspunkt i egen forståelse fortolket den informasjon jeg tilegnet meg, og den konteksten det ble fortolket i, har jeg beveget meg mellom helhet og del under hele mitt forskningsprosjekt (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi er en kvalitativ forskningsdesign og en filosofi som oftest refereres til den tyske filosofen, Edmund Husserl. Individets erfaringer og allerede eksisterende teori vektlegges. Ut fra den filosofiske retningen handler det om hvordan man lærer ut fra hvordan sansene våre oppfatter situasjonen. Fenomenologi som kvalitativ design kan forklares med erfaringer og en forståelse mennesket tilegner seg ut fra et fenomen. Forståelsen av fenomenet står sentralt. Ut fra fenomenet dysleksi var målet å få økt forståelse av og innsikt i den dyslektiske livsverden sett gjennom elevs og lærernes øyne (Husserl, referert i Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Elevene har tilegnet seg noen erfaringer i løpet av grunnskolen i forhold til den tilpasningen de har mottatt i grunnskolen ut fra deres lese- og skrivevansker. I tillegg innehar lærere erfaringer om hvordan de har valgt å tilpasse opplæringen for elever med diagnosen dysleksi. For å forstå hvordan hver og en har håndtert den dyslektiske verden, må vi forstå mennesket. Det er mennesket som former virkeligheten, ikke omvendt. Når jeg gikk inn i dette

forskningsfeltet, måtte jeg skape meg en forståelse av den informasjon jeg fikk tilgang til og tolke denne ut fra informantenes erfaringer (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr «læren om tolkning», der forståelse og fortolkning står sterkt i kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Fortolkning har en sentral plass i Hermeneutikken. Hermeneutikken konsentrerer seg om et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende, ved å vektlegge viktigheten av å fortolke menneskers handlinger. Fenomener kan fortolkes på flere nivåer fordi en hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet. Prinsippet hermeneutikken bygger på, er en mening som bare kan forstås i lys av den konteksten vi studerer en del av, der vi skjønner delene i lys av helheten (Thagaard, 2009).

Jeg har fått kjennskap til elever og læreres erfaringer i forhold til hvordan opplæringen kan tilpasses elever med dysleksi. For at en lærer skal kunne tilpasse opplæringen for elevene, må de inneha ha kunnskap om dysleksi. Jeg har prøvd å belyse kunnskapen lærere og elevene selv har for å kunne møte de utfordringer diagnosen medfører. Hvordan informantene velger å angripe vansken dysleksi ut fra både et elevperspektiv og lærerperspektiv. Når jeg gikk inn i intervjusituasjon med lærere og elever var det med et åpent sinn. Jeg hadde ikke bestemt meg for hvordan jeg skulle tolke det som ble sagt eller hva jeg kom til å finne ut. Men jeg gikk heller ikke inn i en intervjusituasjon uten en forståelse og med uvitenhet om dysleksi, for jeg relaterte det lærere og elever sa til min egen oppfatning rundt temaet.

Når jeg gikk i gang med å tolke informasjon fra informantene har jeg beveget meg mellom helhet og del. Min forforståelse for dysleksi hadde jeg med meg når jeg fortolket opplysningene jeg fikk av mine informanter, og som igjen ga meg en ny forståelse. Men jeg var også åpen for nye innfallsvinkler. Ved å analysere og tolke deler av mitt materiale pendlet jeg hele veien mellom ulike typer av forståelse. Desto mer jeg leste gjennom intervjuet desto mer forstod jeg. Dette illustrerer den hermeneutiske sirkel. All fortolkning består i stadig bevegelser mellom helhet og del (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

3.2.3 Kvalitativ metode

Ved valg av en kvalitativ metode, ønsket jeg å bruke intervju som metode. Jeg var ute etter en dypere mening til lærere og tidligere elevers oppfatning av hvordan opplæringen tilpasses ut fra diagnosen dysleksi.

Dette er en forskning som innebar nær kontakt mellom meg og informantene. En nær kontakt gjorde det mulig å få frem nyanser og kompleksitet, der informantenes subjektive opplevelser og meninger ble tolket og lagt til grunn i vurderingen av det materialet som forelå. Ifølge Høien og Lundberg (2012) trenger elever med diagnosen dysleksi en tilpasset opplæring for å kunne delta sosialt og faglig i og utenfor klasserommet. I en kvalitativ tilnærming er det viktig å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, som i denne sammenheng var dysleksi. Videre vil en kvalitativ tilnærming gi meg grunnlag for fordypning i fenomenet dysleksi (Thagaard, 2009).

Ut fra valgt problemstilling valgte jeg å bruke en kvalitativ tilnærming. De mest brukte metodene er intervju og deltagende observasjon innenfor kvalitative fremgangsmåter. Forskeren har mulighet til å etablere en direkte kontakt med personene som skal studeres i både deltagende observasjon og intervju. Det var da heller ikke kvantitativt eller statistisk forhold jeg var ute etter, men derimot en dypere innsikt og forståelse av betydningen for en optimal tilrettelegging for at elever med dysleksi skal kunne lykkes i både sosial og faglige sammenhenger. For å få et best mulig materiale, er relasjon mellom forsker og informanten viktig. Fortolkning har en sentral plass innenfor kvalitative metoder for å oppnå en forståelse av de fenomener som studeres. I mitt forskningsprosjekt der jeg har valgt fenomenologi og hermeneutikk som fortolkende metoder, har dette danne grunnlaget for den forståelsen jeg utviklet i forhold til tilpasset opplæring for elever med diagnosen dysleksi i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009).

3.2.4 Intervju

Lærere og elevers erfaringer i forhold til dysleksi og tilpasningene rundt denne vansken ønsket jeg å få kjennskap til. Moustakas hevder at opplevelser ikke kan observeres da fenomenologisk forskning er ute etter å forstå meningsfulle, konkrete forhold som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Opplevelsene er gjennomlevd, og måten å få tak i opplevelsen på, er å samtale om dem (Moustakas, referert i Postholm, 2010). Ved fenomenologiske studier er intervju den eneste datainnsamlingsstrategien som kan tas i bruk ifølge Postholm (2010).

Jeg har intervjuet ungdommer som har diagnosen dysleksi, og som er elever i videregående skole. Elevenes tilbakemelding og oppfatninger av den tilpasningen de fikk i grunnskolen, ga meg en forståelse av hvordan de erfarte skolehverdagen ut fra deres dyslektiske vansker. Jeg opplevde at disse ungdommene hadde en selvinnsett i deres vanske og behov. Informasjon

som elevene ga meg, ble forstått i lys av den informasjon jeg fikk av lærerne, noe som bidro til en større helhetlig og dypere forståelse.

Ved å intervjuere lærere og elever var målet å få frem informantenes erfaringer, og avdekke deres opplevelser, sett ut fra vitenskapelige forklaringer. Jeg forsøkte å «forstå den dyslektiske verden» sett ut fra intervjupersonenes perspektiv. Det finnes ulike former for intervjuer, basert på hvilket formål man er ute etter. Det kan også være vanskelig å skille de ulike intervjuformene, da de kan gå litt inn i hverandre. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale, og bygger på dagliglivets samtaler. Det foregår en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som opptar dem begge. Menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon blir en gjensidig avhengighet mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009).

Strukturen jeg valgte på intervjuet vil ha betydning for de svarene jeg ønsket å oppnå. Et ustrukturert intervju har et gitt tema, og spørsmålene tilpasses underveis. I utgangspunktet mente jeg at en ustrukturert fremgangsmåte egnet seg ikke så godt til mitt prosjekt, ut fra at jeg ønsket å ha mulighet til å sammenlikne informantenes svar i etterkant. Et strukturert intervju er en annen fremgangsmåte der det krysses av for faste svaralternativer, og der både tema og spørsmål er fastlagt på forhånd. Jeg valgte likevel å se bort fra et strukturert intervju selv om svarene her enkelt kan sammenliknes, tar kortere tid, og der jeg kan analysere spørsmål for spørsmål, noe som gjør analysearbeidet enklere og mindre krevende (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju med utgangspunkt i min intervjuguide. Med denne form for intervju hadde jeg mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen ut fra de opplysningene jeg fikk fra informantene, da spørsmålene er mer åpne. Intervjupersonens livsverden og fortolkninger av meningen med fenomenet er beskrivelser denne formen for intervju søker informasjon om (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2.5 Utvalg av informanter

Ved utvelgelse av informanter i en kvalitativ studie, handler det om å gjøre et strategisk utvalg. Et strategisk og teoretisk utvalg handler om at de utvalgte informantene har kvalifikasjoner eller egenskaper som er relevant for undersøkelsens problemstilling og kan knyttes opp til utvikling av teori eller styres av relevant teori i kvalitative studier (Thagaard, 2009).

Formålet med prosjektet var å undersøke hvordan lærerne tilpasset opplæringen for elever med diagnosen dysleksi. Jeg har foretatt et utvalg av informanter som ble relevante for min problemstilling. I forhold til populasjon er det ikke mulig å generalisere resultatet av svarene, da undersøkelsen baserte seg på et lite antall av denne gruppen, men det kan kanskje gi en pekepinn på hvordan man kan trekke paralleller i lignede saker. I kvantitative undersøkelser er utgangspunktet for valg av informanter ikke representative, men basert på hensiktsmessighet. Hensikten er å få mest mulig kunnskap om fenomenet, som i dette tilfellet er rettet opp mot tilpasninger rundt elever i skolen med dysleksi (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Informantene som jeg har intervjuet måtte oppfylle noen kriterier for at jeg skulle kunne få mest mulig relevant informasjon. Før jeg startet prosjektet hadde jeg en klar formening om hvilket trinn lærerne skulle tilhøre. De måtte ha erfaring i å tilpasse opplæringen for elever med dysleksi, og inneha kunnskap om diagnosen. Elevene måtte ha fått påvist diagnosen dysleksi i grunnskolen slik at de hadde opparbeidet seg en erfaring i forhold til den tilretteleggingen de hadde fått.

Som jeg har nevnt tidligere, hadde jeg en formening om at det vil kunne være hensiktsmessig å intervju ungdommer som er ferdig med grunnskolen. Ungdommene hadde tatt et skritt videre, bitt eldre, stiftet nye bekjentskap og fått oppleve hvordan de mestrer vanskene sine i videregående opplæring i motsetning til grunnskolen. De lærere jeg hadde valgt hadde alle lang erfaring i å jobbe med elever som har dysleksi. To av lærerne jobbet ved en dysleksivennlig skole.

3.2.6 Utarbeiding av intervjuguiden

Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i problemstillingen, der jeg var interessert i å få gode beskrivelser, med mest mulig informasjon om de temaer jeg ønsket å belyse. Den første fasen i kontakten med mine informanter er svært viktig for å etablere en god relasjon og et tillitsforhold. I starten av intervjuguiden valgte jeg å formulere spørsmål som skulle bidra til en myk start, og oppleves komfortabelt for informantene å svare på. Etter hvert ble det aktuelt å introdusere temaet som skulle belyses for å rette oppmerksomheten mot det jeg ønsket å få vite mer om, i dette tilfellet tilpasset opplæring for elever med dysleksi.

Intervjuobjektens erfaringer og betraktninger ønsket jeg størst mulig fokus på. Med utgangspunkt i intervjuguide skulle jeg stille informantene de relevante spørsmål som var utarbeidet på forhånd, men der jeg også hadde mulighet til å komme med

oppfølgingsspørsmål der jeg ønsket en større utdypning. Hensikten var at jeg fikk den informasjon jeg ønsket ut fra undersøkelsens problemstilling og formål. I hovedsak ønsket jeg å få vite mest mulig om hvordan man kan tilpasse opplæringen best mulig til denne elevgruppen. Jeg var også nysgjerrig på om det kunne foreligge andre faktorer som er viktig å ta hensyn til i en tilrettelegging for elever med dysleksi. I den sammenheng hadde jeg et avslutningsspørsmål til både lærere og elever i forhold til hva de mente kunne gjøres annerledes med tanke på å gi elever med dysleksi en bedre skolehverdag. Lærerinformantene ved den dysleksivennlige skolen fikk et ekstra avsluttende spørsmål i forhold til hva de mente var forskjell ved å være en dysleksivennlig skole (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Hos elevene kunne kanskje noen spørsmål gi en følelsesmessig reaksjon. Jeg måtte være meg bevisst når det passet å stille spørsmålene, og når det ikke var aktuelt gå enda dypere inn i noe som er sårbart. Som intervjuer er det viktig å vise interesse og respekt, og være åpen om sine egne reaksjoner. Mot slutten av et intervjuet er det viktig å tenke på å tone ned emosjonelle temaer, og stille mere generelle spørsmål. Det er også viktig å informere informantene mot slutten om hvor mange spørsmål som gjenstår når det er to eller tre igjen. Avslutningsvis er det viktig å spørre informantene om det var noe de ønsker å tilføye (Thagaard, 2009).

3.2.7 Intervjusituasjonen

For å oppnå et godt resultat var relasjon mellom meg og informantene avgjørende. Det var viktig å tenke gjennom rammen rundt intervjusituasjon, da dette vil ha betydning for resultatet. I intervjusituasjon var målet å skape en mest mulig avslappet atmosfære for informantene. Informantene fikk ut fra denne tanken bestemme hvor og når intervjuet skulle finne sted. For å bli minst mulig forstyrret, valgte jeg bevisst å skru av mobiltelefon, i håp om at informanten skulle gjøre det samme. Hvorvidt min klesstil var av betydning er vanskelig å si, men valgte å kle seg mest mulig nøytral for ikke å skape usikkerhet. Jeg prøvde å være meg bevisst mitt eget og informantenes kroppsspråk. Å fremme en naturlig interesse overfor det informanten fortalte var en viktig faktor, men samtidig observere eventuelle reaksjoner. For å vise en slik interesse passet jeg på å være fokusert på informanten, ved å holde blikkontakt, nikke eller liknende for å bekrefte nonverbalt at jeg var interessert og fulgte godt med i det som ble sagt. I tillegg til at jeg kom med kommentarer gjerne i form av korte ytringer som: hm, akkurat, ja osv. Da jeg foretok et delvis ustrukturert intervju, var jeg ikke fastlåst til et fast oppsett, men hadde en større fleksibilitet til å gå i dybden av det jeg ønsket å vite mere om. I tillegg kunne jeg komme med oppfølgingsspørsmål og bestemme rekkefølgen

underveis ut fra hver enkel informant. Når man skal foreta et delvis ustrukturert intervju var det en stor fordel å komme godt forberedt, der jeg hadde øvet meg på andre i forkant (Johannesen, Tufte, & Christoffersen).

Lydopptak er den vanligste formen for å dokumentere et intervju. Det er nesten umulig og skal huske det som blir sagt under intervjuet. For ikke å gå glipp av viktig informasjon brukte jeg opptaker under mine intervju, og kunne da ha fullt fokus på informantene (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

3.3 Analyse og tolkning

Da jeg hadde fått samlet inn alt av materiale, måtte jeg få satt det i et system som ga oversikt over det datamaterialet som forelå. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) kan transkribering beskrive som transformasjon av muntlige fortellinger til skriftlige fortellinger hvor intervjuene struktureres i tekstform for å skape oversikt og systematikk for den videre analysen. Denne struktureringen er en del av analyseprosessen. Ved å analysere intervjuene, måtte jeg finne ut hvilke data jeg satt med. Her måtte jeg foreta en reduksjon og samle det inn i ulike deler, altså foreta koding og kategorisering, for slik å sortere det jeg fant som relevant informasjon fra informantene inn under de ulike kategoriene. Dette gjorde datamaterialet mer forståelig og håndterlig. Postholm (2010) kaller dette for en deskriptiv analyse.

Jeg som forsker foretar denne prosessen for at de data jeg har skal gi meg en mening. Helheten blir plukket i stykker for deretter å bli analysert. Målet er at det skal kunne gi meg en dypere helhetlig forståelse for hvordan tilpasninger for elever med dysleksi som fenomen kan utøves på en best mulig måte. De ulike delene analyseres for å forstå kompleksiteten og helheten bedre, og kan også forstås som den hermeneutiske sirkelen, og som gjør seg gjeldende i hele forskningsprosessen (Postholm, 2010).

Det var viktig å ta utgangspunkt i min problemstilling for å gjøre analysearbeidet lettere. Inndeling av intervjueteksten, meningsenhetene og sentrale uttrykk og sitater ble gjort med utgangspunkt i intervjuguidens inndeling. Her ble meningsenhetene kategorisert både innen det enkelte intervju og innenfor alle intervjuene. Det var utsagnene og deler av dialoger som ble trukket frem under meningskategoriene som ble analysert videre og kategorisert. De mest interessante funn fikk et større fokus, mens andre data ble vektlagt i noe mindre grad. Analysearbeidet har også være basert på teoretiske antagelser.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet brukes innenfor kvantitativ forskning som kriterier for kvalitet. I mitt forskningsprosjekt har jeg foretatt kritiske vurderinger på at forskningsarbeidet er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, i tillegg til gyldigheten av de tolkninger jeg kom frem til. Troverdighet står sentralt (Thagaard, 2009).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om å håndtere data mest mulig nøyaktig. Hvilke data man velger å bruke, og måten de blir samlet inn på, samt hvordan man velger å tolke og analysere er viktige momenter for reliabiliteten (Johannesen, Tufte, og Christoffersen, 2010). Reliabilitet omhandler også konsistens og troverdighet av forskningsresultatet. Hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere senere, handler om svarene intervjuobjektene gir til en annen forsker blir endret på (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvis andre forskere undersøker samme fenomen, og kommer frem til samme resultat, tyder det på at reliabiliteten min er høy. Jeg kan også velge å gjenta den samme undersøkelsen med samme gruppe med noen ukers mellomrom. Hvis resultater blir det samme, ville undersøkelsen hatt større reliabilitet. Hvis det var en kvantitativ undersøkelse jeg skulle foreta ville sjansen for reliabiliteten vært større. Da det er intervju jeg har brukt som metode var jeg avhengig av at informantene ga like mye av seg selv hver gang (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010)

Det var viktig at jeg gjorde gode refleksjoner over konteksten for innsamling av data. Relasjon til informantene ville være avgjørende for resultatet. I min forskningsprosess har det være viktig å jobbe med størst mulig nøyaktighet for å oppnå mest mulig pålitelig data. Spørsmålet er hvor gode data har jeg klart å få tak i. Verdiene av resultatene bør inneholde kvalitet, slik at den kan overbevise den kritiske leser. Reliabiliteten kan styrkes hvis det er flere forskere som samarbeider og kan diskutere avgjørende beslutninger sammen. Da jeg har gjennomført forskningsprosjektet alene har jeg fått en kollega med kjennskap til dysleksi å vurdere fremgangsmåtene i prosjekter (Thagaard, 2009).

3.4.2 Validitet

Ved å stille spørsmål om de tolkninger jeg har kommet frem til, er gyldige i forhold til fenomenet dysleksi som jeg har studert, er knyttet validitet (Thagaard, 2009). Ifølge Kvale (2009) er det flere spørsmål som trengs å besvares for å finne ut hvor valid forskningsprosjektet mitt er. Et relevant spørsmål er hvorvidt problemstillingen min er

besvart? Er den belyst gjennom bruk av aktuell teori, samt resultatet av de spørsmålene jeg har stilt? (Kvale, referert i Fuglesth & Skogen, 2012). Ut fra valg av informanter, har jeg klart å opparbeide en god nok relasjon, slik at jeg har fått absolutt best mulig informasjon? (Fuglesth & Skogen, 2012). Ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen, kan jeg styrke validiteten. Jeg har også valgt å la en som har kunnskap om fenomenet dysleksi om og kritisk vurdere mine analyser. Man kan stille seg undrende og forsøke om alternative perspektiver kan gi en relevant forståelse. Hvis alternative tolkninger er mindre relevante, forsterkes verdien av egne tolkninger (Thagaard, 2009).

3.4.3 Etiske betraktninger

I mitt forskningsarbeid ble jeg involvert i nære menneskelige prosesser, som i deres naturlige setting kan være utfordrende og vanskelig for dem. Allerede i forberedelsesfasen foretok jeg noen valg som vil kunne komme til å berøre andre mennesker. Det vil si at etiske prinsipper måtte være gjennomgripende i hele mitt forskningsforløp (Postholm, 2010).

Jeg avventet med å ta kontakt med aktuelle informanter til jeg hadde fått godkjent mitt forskningsprosjekt ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenester AS (NSD). Den første henvendelsen foretok jeg pr. telefon, deretter sendte jeg hver og en et samtykkeskjema hvis de ønsker å delta i undersøkelsen. For å rekruttere informanter tok jeg i første omgang kontakt med ungdommer som har vært elev ved skolen jeg jobber. Ved å kontakte disse benyttet jeg snøball- eller nettverksrekrutteringen, da muligheten for at disse ungdommene kjente til flere som har dysleksi var tilstede. Lærere måtte ha erfaring i å jobbe med elever med denne diagnosen, og også her brukte jeg bruke samme rekrutteringen (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

I første omgang måtte jeg sende inn meldeskjema til NSD, for å få godkjent mitt forskningsprosjekt. Da jeg skulle intervjuere lærere foretok jeg en henvendelse til rektor ved den enkelte skole for å presentere mitt forskningsprosjekt, og spurte om tillatelse for å intervjuere aktuelle lærere. Som nevnt tidligere tok jeg i første omgang kontakt med informantene pr. telefon, da det kunne være enklere for informantene å si nei hvis de ikke ønsker å delta. Hvis det var aktuelt for dem å stille som intervjuobjekt, sendte jeg et brev til hver og en der jeg nøyaktig forklarer hva de har sagt ja til å være med på. I følge Moustakas skal informantene få en fullstendig informasjon om hensikten med forskningen og forskningsprosjektets krav til dem i en fenomenologisk forskning. Det var også svært viktig å opplyse om at opplysningene skal behandles konfidensielt. I tillegg fikk de informasjon om at

de kunne trekke seg fra prosjektet når de måtte ønske det (Moustakas, referert i Postholm, 2010). Personopplysningsloven stiller også krav til samtykke.

Som nevnt måtte jeg som forsker foreta noen etiske vurderinger gjennom hele mitt prosjekt. Både i forhold til hvilken informasjon som skulle gis på forhånd, men også avveininger under selve intervjuet, der måtte jeg være sensitiv i mitt forhold til situasjon og intervjuobjektene i denne konteksten (Postholm, 2010).

Elevene jeg har intervjuet er over 15 år, og da er det ikke behov for innhenting av fullmakt fra deres foresatte så fremst at det ikke er sensitive opplysninger som vil fremkomme. Da jeg intervjuet elevene i forhold til den tilpasningen de opplevde å få i grunnskolen ut fra deres dyslektiske vansker, kunne det være at dette vakte minner som kan være vanske å håndtere. For de av elevene som var under 18 år valgte jeg allikevel å få en fullmakt fra foresatte for å være på den sikre siden jf. Personopplysningsloven (2001, §8).

Jeg har gitt informantene fiktive navn som vil fremgå i sitatene i analysedelen, og på denne måten blir de anonymisert. Navnene jeg har valgt å bruke på lærerne er Helle, Else, Kristine, Vilde, Henny og June. Elevene omtales som Åge, Nora og Ståle.

Kort oppsummert har jeg presentert grunnleggende beskrivelser for hvordan jeg vil oppnå denne kunnskapen fra start til mål. Jeg har beskrevet hvorfor jeg mener at en kvalitativ tilnærming vil passe best for mitt forskningsprosjekt for innhenting av den kunnskapen jeg var ute etter. For å ivareta informantene på en best mulig måte har jeg argumentert for viktige etiske prinsipper. I tillegg er viktigheten av validitet og reliabilitet beskrevet.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet presentere jeg og drøfter det som kom frem i min undersøkelse ut fra problemstillingen: *Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen for elever med dysleksi?*

Problemstillingen er operasjonalisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke erfaringer har lærere i forhold til å tilpasse undervisningen for denne elevgruppen?*
2. *Hvilke erfaringer har elevene selv i forhold til den tilpasningen de har mottatt i grunnskolen?*

Dysleksi betegnes vanligvis som en fonologisk svikt. Svikten kan vise seg på ulike måter og i ulik grad, både ved lesing og skriving (Lyster, 2012). Vanskene viser seg ikke bare i norskfaget, men i samtlige fag der det foreligger lesing og skriving (Nordahl, 2009). Jeg har intervjuet seks lærer og tre elever. Jeg vil først gi en presentasjon av tilbakemeldingene fra pedagogene, før jeg frembringer svar fra elevene. Empirien vil bli belyst opp mot aktuell teori, og der jeg ønsker å sammenlikne opplysningene jeg har fått av lærere opp mot elevenes erfaringer av den tilpasningen de ha fått i opplæringen når de var elever i grunnskolen. To av pedagogene jobbet ved en dysleksivennlig skole. Her vil det også være interessant å se om det foreligger forskjeller i hvordan dysleksivennlige skoler jobber opp mot denne elevgruppen, i forhold til skoler som ikke er medlem i Dysleksi Norge.

Mine funn vil bli presentert ut ifra de svarene jeg fikk av informantene. For å belyse min problemstilling har jeg valgt å dele inn empirien i fem kategorier som omhandler: kartlegging, organisering, tiltak, skole- hjem samarbeid og kunnskap, en inndeling som tar utgangspunkt i intervjuguiden. Til slutt sammenfatter jeg det hele i en oppsummering og noen tanker om veien videre.

4.1 Hvilken informasjon er viktig å innhente i kartlegging av elever med dysleksi?

Ut fra teori som er belyst var det interessant å innhente informasjon fra lærerne om hvordan de kartlegger eleven ut i fra en kvantitativ, kvalitativ og dynamisk metode, for å kunne tilpasse opplæringen for elever med dysleksi på en best mulig måte. Ved å sammenlikne svarene elevene gir på hvordan de opplevde denne prosessen kan kanskje gi et bilde av likheter og ulikheter samt kvaliteten rundt kartleggingen. To av informantene jobbet ved en

dysleksivennlig skole. Om de vektlegger kartleggingen på andre måter var også interessant å sammenligne med de øvrige lærerne i denne sammenheng.

For å kunne hjelpe en elev som strever med lese- og skriveopplæringen, er det ifølge teorien nødvendig å skaffe seg en så god oversikt over problemene som mulig. Hvor eleven befinner seg i sin utvikling og hva som synes å hindre en videre fremgang er viktige momenter som må belyses (Lyster, 2012; Høien & Lundberg, 2012; Refsdahl, 2012).

4.1.1 Lærernes uttalelser

Samtlige lærere formidler at de tar utgangspunkt i Logoskartleggingen som er foretatt. Test oppgavene i Logos måler delferdigheter innenfor leseflyt, leseforståelse, lytteforståelse, begrepsforståelse, avkodingsferdigheter, ulike delprosesser bak avkodingsprosessen og rettskriving. Høien (2014) viser til at effekten av spesialpedagogiske tiltak blir størst dersom de pedagogiske tiltakene som iverksettes bygger på en grundig diagnostisering av lesevanskene har nyere forskning klart å påvise. For å få en større klarhet i vanskene bruker de resultatene som fremkommer av Logoskartleggingen som gir en innsikt i elevens sterke og svake delferdigheter i leseferdigheten (Høien, 2014).

I de tilfeller eleven er tilmeldt PPT blir sakkyndig vurdering benyttet som en veiledning i det videre opplæringstilbudet til eleven (Opplæringslova § 5-3). Det ble også formidlet andre faktorer i kartleggingen som informantene mente hadde betydning for en god tilrettelegging, og som vil bli videre presentert.

Informant Helle og Else hadde flere fellestrekk i forhold til videre kartlegging der man får avdekket viktig informasjon før man iverksetter aktuelle tiltak. Jeg velger å presentere lærer Helle sine uttalelser, og som er illustrerende for informantenes tanker om hvilke kartlegginger som er viktig å foreta for å kunne tilpasse opplæringen for elever med spesifikke lese- og skrivevansker ut ifra følgende:

Når jeg får opp elever på mellomtrinnet er det viktig å få kjennskap til hvordan leseutviklingen har vært på småtrinnet. Det er viktig å få klarhet i når eleven fikk diagnosen, og hva som har vært de største utfordringene for eleven. Et godt samarbeid mellom elev og lærer er viktig for å få kjennskap til eleven, da det ikke finnes noe fasitsvar på hvordan eleven lærer best. Elever med dysleksi kan lett bli frustrert og sint, spesielt om de også har konsentrasjonsvansker.

Ut ifra det lærer formidler tolker jeg at hun er opptatt av å få kjennskap til elevenes faglige ferdigheter ved å søke opp tidligere resultater, og relevant informasjon som kan ha betydning for elevens videre faglig utvikling. Hattie (2009) mener tidligere resultater og tidligere læreres erfaring av elevens faglige ferdigheter står sentralt i overgang til nytt trinn. I følge Hagtvvet, Frost & Refsdahl (2014) kan dette gi en oversikt over hvor langt eleven er kommet i sin leseutvikling og hvor eleven er sporet av fra den normale leseutviklingen.

Hun sier det fins ikke noe fasitsvar, at kjennskap fås gjennom samtale med eleven. Slik jeg forstår informanten forsøker hun i dialog med eleven å avdekke viktig informasjon om hvordan lærer kan veilede eleven i videre opplæring. Dette er sammenfallende med den sosiokulturelle teori på læring og utvikling, der språket og samhandling mellom mennesker står sentralt. For at eleven skal oppnå en systematisk kunnskapsutvikling må opplæringen bygge på et samarbeid mellom elev og lærer. For å fremme elevens videre utvikling, styrer og veileder lærer elevens egne kognitive prosesser, og utnytter de muligheter som ligger i den sosiale situasjonen. Alle elever har et utviklingspotensial utover det de kan klare å løse på egen hånd, som betegnes som den nærmeste utviklingssonen (Hagtvvet, Frost & Refsdahl, 2014). Videre forteller informanten om emosjonelle forhold som kan påvirke opplæringen som er i tråd med Bru (2008) sin teori om de belastninger lese- og skrivevansker kan medføre.

Informant Kristine ser på de kartleggingene som er foretatt, og mener disse forteller veldig mye. Hun foretar sine vurderinger på bakgrunn av denne informasjon, og vektlegger motivasjon som en viktig faktor. Hva skal til for at eleven skal bli en god leser, og føle mestring? Hun forteller videre:

Ut fra informasjon som foreligger har jeg samtale med eleven der samtalen omhandler elevens interesser. Interessene knytter jeg opp mot valg av bøker for å løse dem inn i leseverden. Jeg er ikke så sikker på om alle vet at de har dysleksi. Jeg «baller» det litt inn, men de opplever at de har et problem med å lese i forhold til andre. Jeg skulle ønske at IOP/årsrapport var mer konkret og utfyllende, at det fremkom mere tydelig hvilke metoder og materiell som har vært benyttet og hva det konkret har vært jobbet med og resultatet av dette. Årsrapport forteller noe om veien videre. Dette må jeg selv finne ut av.

Jeg fikk inntrykk av at elevens interesse blir fremhevet av lærer. En opplæring som bygger på elevens interesse kan bidra til en lystbetont opplæring og økt leselyst. Flere teoretikere hevder at det er viktig og la eleven få medvirke i forhold til hva de ønsker å lese. Dette kan medføre større grad av leselyst og mestring hos eleven. Ved å knytte interessene til eleven inn i

opplæringen vi det kunne ha en positiv effekt på elevens leseferdighet (Høien, 2014, Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2012).

Slik jeg forstår informanten savner hun en mer utfyllende individuell opplæringsplan der det skal fremkomme hvilke mål det har vært jobbet med, innhold i opplæringen, og hvordan undervisningen skal drives (Utdanningsdirektoratet, 2017b). IOP skal være et arbeidsverktøy som skal gi grunnlag for evaluering (Aarnes, 2013). Ifølge Hattie (2009) vil tidligere informasjon om elevens faglige utvikling være viktig i overgang til nye lærere.

Jeg sitter igjen med et inntrykk av at lærer i samtale med elevene velger å ikke sette fokus på hvorfor elevene sliter med lese- og skrivevanskene, da hun formidler at hun «baller» det litt inn. Ifølge Hellendoorn & Ruijssenaars, (2000) fremheves betydningen av å gi god informasjon om hva det innebærer å ha diagnosen dysleksi da det kan bidra til mindre sårbarhet hos eleven. Å vite at en kan ha like gode forutsetninger som andre på de fleste andre områder, og at lese- og skrivevansken er en avgrenset vanske vil kunne ha en positiv betydning (Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000).

To av informantene jobbet ved en dysleksivennlig skole hadde sertifisert seg for logoskartleggingen og utførte selv testingen. Skolen hadde ingen automatikk i å tilmelde PP-tjenesten hvis eleven innfridde kriteriene for en dysleksidiagnose. Var vanskene så store at eleven sto i fare for å ikke klare kompetansemålene i ulike fag, meldte de eleven til PPT for en vurdering. I tillegg til logoskartleggingen foretar skolen også en læringsstrategi kartlegging som benyttes i samtale med eleven, der skole og elev reflekterer i lag om hva som vil være gode strategier for eleven. En av disse to informantene forteller:

Elever som strever med lesing og skrivning har noen ganger kjørt seg inn i fastgrodde mønstre, og da legger de seg til noen tungroddede strategier, som vi sammen må finne ut av. Jeg ønsker også å finne ut av elevens tempo i faglige sammenhenger. Eleven kan lære mye, men i hvilke tempo? I samtale med elev forsøker jeg også å kartlegge elevens interesser, ønsker og behov. Elever som får diagnosen dysleksi reagerer ulikt. Noen blir lettet over å få et svar på de vanskene de har, mens andre blir lei seg og trenger litt mer tid på å akseptere dette. Skolen jobber mye med åpenhet rundt det å ha dysleksi, noe som har hatt god effekt. De som har behov for en tettere oppfølging får tilbud om dette.

Slik jeg tolker det lærer formidler setter hun fokus på lærestrategier, som hun sammen med elev prøver å finne gode løsninger på. Hvordan elevene kan tilegne seg lese- og skriveferdigheter på en hensiktsmessig måte, eller avlære uheldige læringsstrategier hvis

elevene benytter strategier som er lite formålstjenlig. For elever med spesifikke lese og skrivevansker er det viktig å få kartlagt nyttige strategier. Dette er i tråd med Tønnesen, Bru & Heiervang, 2008, Høien & Lundberg, 2012, Refsdahl, 2012, Lyster, 2012 som fremhever viktigheten av at elever lærer seg gode strategier for å kunne lære seg det som står i en tekst. Mange elever med dysleksi har tatt i bruk kompensatoriske strategier ved at de gjetter seg frem til ordet ut fra bilder, illustrasjoner eller kontekst.

Lærer gir uttrykk for at hun er opptatt av elevens tempo i opplæringen. Korttidsminnet er sentralt når grafemene i skrevne ord skal kodes om til en lydsekvens. For elever som benytter den fonologiske strategien, vil dette være tidkrevende. Både i lesing og skriving kan dette medføre vansker med å få med seg innholdet i teksten. I denne sammenheng kan ifølge Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2012 kompensatoriske hjelpemidler som lydbok og retteprogram være hensiktsmessig å benytte. Andre tiltak kan være redusert mengde fagstoff og litteratur innenfor elevens interesseområde.

Lærer formidler at elevene reagerer ulikt når de får diagnosen dysleksi. Mitt inntrykk er at lærer prøver å imøtekomme elevene ut fra deres reaksjon. Når elevene over tid opplever flere faglige nederlag kan dette for noen medføre lav selvfølelse. Andre er lettet over å få et svar på hvorfor de strever med lesing og skriving. Dette som sies her kan relateres til Hagtvet, Frost & Refsdahl, 2014; Bru, 2008 der de hevder at lese- og skrivevansker kan medføre lav motivasjon, selvtillit og dårlig tro på fremtiden. For noen kan det føles mer belastende enn lesevanskene i seg selv. Det er naturlig i denne sammenheng og sette fokus på hele individet, og som er forenelig med Refsdahl (2012) som hevder at det vil være positivt for hvordan skolen best kan legge til rette for elevens vansker og behov med tanke på å se hele individet, og ikke bare vansken i seg selv.

Informant 2 ved den dysleksivennlige skolen forteller i tillegg om sine erfaringer av den tilbakemeldingen hun får fra elevene som setter ord på hva de opplever som vanskelig i sin skolehverdag.

Elevene uttrykker at det er vanskelig å lese ord, og spesielt lange ord er ekstra vanskelig. For andre elever er skriftlig produksjon den største utfordringen. De ønsker å skrive ordet slik de utaler det, da det er enklere. Når jeg innhenter informasjon er det blant annet viktig å involvere elevene i egen læringsprosess. De får finne litteratur som de har lyst å lese, for å motivere til leselyst.

Informanten forteller at eleven selv setter ord på dyslektiske vansker der ordavkodingen og det å formulere seg skriftlig er vanskelig. Dette er i sammenheng med Høien & Lundberg (2012) der de hevder at hvis feilfrekvensen øker i takt med ordlengden styrker den teorien om at det foreligger en fonologisk svikt. I tillegg finner en oftest feil på irregulære ord, fordi elevene ønsker å skrive dem lydrett. For å motivere elevene får de selv velge bøker som de har lyst til å lese. Jeg oppfatter at lærer er ute etter opplysninger som kan bidra til større grad av mestring i opplæringen, og som kan bidra med motivasjon og leselyst hos eleven. Ifølge Høien & Lundberg (2012) vil dette medføre en positiv effekt for elevens lese- og skriveferdigheter.

Informant Vilde forteller at også hun benytter resultat av Logoskartlegging, innhenter annen relevant informasjon via samtaler med elevene og har elevens motivasjon i fokus. Hun skiller seg noe ut fra de andre informantene ved at hun fremhever viktigheten av hvordan det bør jobbes ut fra elevens sterke og svake sider.

Jeg mener det er viktig å gå spesifikt inn på det som er vanskelig for å kunne hjelpe eleven optimalt. Jeg gir eleven gode forklaringer på hvorfor det er viktig å jobbe med det som er mest utfordrende. Elevens sterke sider bygger vi videre på. Åpenhet om diagnosen er viktig, da elevene med dysleksi kan få hjelp av medelever når de jobber i gruppe.

Ifølge Logos-testen er målsettingen å forbedre de svake ferdighetene og utnytte de sterke og det hun sier kan derfor relateres til Høien og Lundberg, (2012). Ved tester forsøker man å få en større innsikt i elevens sterke og svake sider, en innsikt som gir grunnlag for pedagogiske tiltak for den enkelte elev. Det lærer formidler kan også sees i sammenheng med Hattie (2009) som hevder at elevene har større mulighet til å oppnå gode resultater hvis lærer har høye forventninger til elevene. Da kreves det at lærer har opparbeidet seg en god relasjon til eleven.

I forhold til den sosiokulturelle teorien kan også medelever bidra til den proksimale utviklingssonen for å styrke utviklingen til eleven som strever i sin faglige utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Et annet moment i denne sammenheng er at opplæringen kan medvirke til et inkluderende felleskap. Elever som støtter hverandre i arbeid og læring kan bidra til et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017).

4.1.2 Elevenes uttalelser

Alle tre elevinformantene informerer at de fikk dysleksidiagnosen da de gikk i småtrinnet. Selve Logoskartleggingen opplevde samtlige informanter gikk greit. Videre kartlegging rundt deres vansker ble formidlet noe ulikt.

Elevinformant Åge forteller at han gikk i 2. klasse da det ble oppdaget at han hadde vansker med å lese. I forhold til medelevene var han sen med å knekke lesekoden. Det ble iverksatt hjelpetiltak, og da han gikk i 4. klasse fikk han diagnosen dysleksi. Han selv tenkte ikke over dette til å begynne med, men oppdaget at han leste dårligere enn de andre. Det ble ikke gitt noen opplysninger i forhold til hans sterke og svake sider. Følte han skilte seg ut, og det var ikke på en god måte. Elev forteller:

Jeg fikk lite og ingen informasjon, bare at jeg hadde dysleksi og det måtte jeg leve med. Fikk en følelse av at jeg var dummere enn de andre. Dette gikk ut over arbeidsmotivasjon og førte til at jeg gjorde mindre. Lærerne ble sinte og irritert da jeg hadde en provoserende atferd. Jeg ble en bråkmaker, og følte meg ofte sur og irritert for at jeg ikke fikk det til. Norsktimene var verst, der nektet jeg til slutt å gjøre det jeg skulle. Til slutt følte jeg ikke skolen var noe for meg, ble bare provosert av å være der. Den negative atferden førte til at jeg fikk flere venner. Jentene synes jeg var tøff, og de andre guttene hadde respekt for meg. Det var først i 8. klasse at jeg innså at vansken var at jeg leste sakte og ikke kunne skrive fort. Det var ikke hode det var noe galt med. I 9. klasse begynte jeg å ta tak i skolearbeidet.

Når Åge sier at han følte seg dummere enn de andre, tolker jeg det slik at lese- og skrivevansker skapte både faglige og emosjonelle utfordringer for han. Ifølge Høien & Lundberg vil elever som opplever mange og vedvarende nederlag med læring, utvikle handlingsmønster for å beskytte sitt selvbylde mot den skammen nederlagene skaper. Disse handlingene kan for andre være uforståelig, da de heller skader enn bidra til en positiv faglig fremgang. God informasjon om hva det innebærer å ha dysleksi kan ifølge Hellendoorn & Ruijsenaars, (2000) bidratt til en skolehverdag som kunne forhindre elevs emosjonelle vansker.

For å videreutvikle sine leseferdigheter er eleven også avhengige av presis og relevant instruksjon og trening på meso- og mikronivå. Hvis ikke leseutviklingen tilpasses utviklingstrinnet og læreren gir den riktige støtten på det riktige tidspunktet, medfører dette en sårbarhet hos eleven. (Referert i Hagtvat, Frost & Refsdahl, 2014).

Elevinformant Nora forteller at begge foreldrene har dysleksi. Når hun begynte å streve med lesing og skriving var mistanken raskt til stede på at det kunne foreligge en dysleksidiagnose. Det er 30-50 prosent sjanse for at foreldrene har lesevaner, dersom et barn har dysleksi (Shaywitz, referert i Høyen & Lundberg, 2012). Hun ble kartlagt og fikk diagnosen i 4. klasse og forteller videre:

Det følte godt å få en forklaring på hvorfor jeg strevde med lesing og skriving. Jeg fikk en bedre tilpasset opplæring. Min foresatte hjelper meg når jeg føler det er behov for det.

Nora sier hun fikk en forklaring og en bedre tilpasset opplæring som kan tyde på at kartleggingen har vært både kvantitativ, kvalitativ og dynamisk kartlagt (Refsdahl, 2012). Hun formidler en god støtte fra foreldrene, som ifølge Hellendoorn & Ruijssenaars (2000) kan medføre at vansken er lettere å akseptere, og gir hjelp i opplæringssituasjon.

Hos elevinformant Ståle hadde foresatte mistanke om at han hadde lese- og skrivevaner før han startet på skolen. Dette ble formidlet til lærerne, men ble ikke tatt i før i tredje klasse. Ble da kartlagt og fikk diagnosen dysleksi etter mye pådriv fra foreldrene. Selv om kartleggingen viste tydelig at det forelå en dysleksidiagnose, var ikke lærerne overbevist. Han forteller:

Jeg har bestandig jobbet hardt med skolearbeidet, og fått mye hjelp fra mine foreldre noe som medførte gode faglige prestasjoner. Jeg ble kartlagt 4 ganger før lærerne kunne akseptere at jeg hadde diagnosen dysleksi. Følte mistanken om feildiagnostisering ble urettferdig. Jeg brukte lang tid på å lese, og innholdet var vanskelig å få med seg. I tillegg hadde jeg mange skrivefeil. Hadde ikke så mye å si om tema var interessant eller ikke. Hvis jeg skulle se en engelsk film ennå mens jeg gikk i ungdomsskolen, måtte jeg se filmen to ganger for å få med meg innholdet, da jeg ikke klarte å lese teksten fort nok. Opplevde at vennene mine hadde mer fritid til å være sammen, men det gikk greit. Jeg kan nok takke mine foreldre for at jeg kom inn på førstevalget i videregående opplæring.

Jeg forstår det eleven sier slik at han opplever at vanskene ikke ble tatt på alvor. Det ble en kamp mellom foresatte og skolen som bidro til større frustrasjon enn hjelp. Slik jeg ser det ut fra elevs uttalelser kan det tyde på at ordavkodingen ikke var automatisert ut fra flere forhold som elev beskriver. Blant annet var lesehastigheten i ungdomsskolen så lav at han ikke fikk med seg teksten på tv. Ifølge Refsdahl (2012) er det viktig med både en kvantitativ, kvalitativ og dynamisk kartlegging av vanskene for å kunne tilrettelegge en optimal undervisning for eleven. Det er solid dokumentert at tidlig innsats gir et optimalt utgangspunkt for god lese- og skriveutvikling. Lyster (2012) påpeker at jo tidligere skolen klarer å oppdage elever som sliter

med lese- og skrivevansker, jo bedre vil den kunne forebygge at vanskene utvikler seg videre. Jeg oppfatter at foreldrene har hjulpet og støttet Ståle i opplæringen. Foreldrene blir ifølge teorien betegnet som en viktig ressurs for elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2007).

4.2 Hvordan har undervisningen vært organisert?

Jfr. Opplæringslova (1998, § 8-2) fremkommer det blant annet at elevene skal organiseres i klasser eller grupper som ivaretar behovet for sosial tilhørighet. Ved behov kan deler av opplæringa deles inn i ander grupper. Hvis opplæringen skal skje utenfor ordinær klasse, skal det fattes et enkeltvedtak. Organiseringen skal ikke skje etter elevenes faglige nivå (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Hvordan undervisningen skal organiseres for elever med dysleksi kan være vanskelig da behovene vil være individuelle. Det er allikevel viktig å ta utgangspunkt i elevens ståsted, for at opplæringen skal være effektiv. Lærernes kunnskap om lese- og skriveutviklingen er avgjørende for at skolen både får avdekket hva som er grunnleggende i elevens vanske og hvordan lærer ut fra denne kunnskapen best kan organisere lese- og skrivetreningen til den enkelte elev (Lyster, 2012).

Hvordan lærerinformantene har valgt å organisere undervisningen for elever med spesifikke lese- og skrivevansker, og hva de vektlegger som viktige faktorer i denne avgjørelsen kan ha innflytelse på elevens faglige utvikling (Høien & Lundberg, 2012). Hvordan organiseringen har vært for elevinformantene, og om det foreligger noen likhetstrekk vil være interessant å sammenlikne.

Elevmedvirkning blir betegnet som viktig i elevens skolehverdag (Lindboe, 2017).

Med bakgrunn fagrapporten fra Barneombudet ønsker jeg å belyse denne påstanden i forhold til organisering av undervisningen ut fra mine informanter. Svarene fra lærerne vil bli presentert etterfulgt av hvordan opplæringen organiseres. Elevenes besvarelse i denne sammenheng oppsummeres i elevens totale besvarelse vedrørende organisering.

4.2.1 Lærernes uttalelser

På spørsmål om organisering av undervisningen for elever med dysleksi svarte fire av lærerne at opplæringen har vært både innenfor tilpassa opplæring og spesialundervisning, mens to av informantene har gjennomført undervisningen for denne elevgruppen innenfor spesialundervisning. Tre av informantene forteller at spesialundervisningen har vært

organisert i gruppe eller eneundervisning. Resterende av lærerinformantene har ulike organiseringsformer alt etter elevens behov og tilgang på ressurser. Andre forhold rundt organiseringen som mestring, utbytte av opplæringen og struktur er momenter som blir formidlet.

Informant Helle og Vilde organiserte undervisningen i gruppe eller en til en i varierende grad. Lærer Helle forteller i tillegg hennes tanker rundt organisering av undervisningen:

Jeg mener det er en fordel at elever med spesifikke lese- og skrivevansker har en IOP. Det vil da bli satt større fokus på mål, innhold og organisering, som medfører en tettere oppfølging av elevens vanske. Jeg opplever at elevene føler det tryggere å motta undervisningen utenfor klasserommet i eneundervisning eller i mindre gruppe. Inntrykket mitt er at elevene mestrer i større grad i mindre gruppe. Jeg mener det er en bedre utnyttelse av ressursene at spesialpedagog kan jobbe ute av klassen med elever som trenger ekstra oppfølging.

Hvis en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har han rett til spesialundervisning etter Opplæringslova (1998, § 5-1). Ifølge Opplæringslova (1998, § 1-3) har alle elever rett til tilpasset opplæring ut fra deres evner og muligheter. Grensen for hvor langt en lærer klarer å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev kommer ifølge Aarnes (2013) blant annet an på elevtallet i gruppa, ekstra lærertimer, tilgang på hjelpemidler og bruk av ulike arbeidsmåter. Rygvold & Ogden (2008) hevder at kvaliteten på den ordinære undervisningen, samt skolens ressurser og kompetanse kan ha innvirkning på om elever vil ha behov for spesialundervisning. Mitt inntrykk er at lærer opplever å ha større kontroll over opplæringen til den enkelte elev som mottar spesialundervisning. Elevens behov blir satt i et system for å sikre opplæring etter Opplæringslova (1998, § 5-1).

Trygghet, mestring og større utnyttelse av ressursen er begreper lærer blant annet bruker når hun beskriver sine tanker rundt organisering av undervisningen for elever med dysleksi. Teorien anbefaler ulike organiseringsformer alt etter graden av vansken (Høien & Lundberg, 2012; Høien, 2014; Hagtvatn, Frost & Refsdahl, 2014). Samtidig viser undersøkelser at opplæring utenfor klasserommet ikke nødvendigvis medfører økt læringsutbytte (Lindboe, 2017; Nordahl, 2018). I henhold til Høien & Lundberg (2012) vil progresjon i opplæringen være ut fra klassens gjennomsnittlige prestasjonsnivå. Elever med dysleksi kommer ofte til kort blant annet fordi de aldri får sjansen til å nå et mestringsnivå. Samtidig hevder Høien & Lundberg (2012) at opplæring i klasse ikke må undervurderes. Ifølge barneombudets

fagrapport er det avgjørende at eleven selv blir tatt med på avgjørelsen om opplæringen skal skje utenfor fellesundervisningen (Lindboe, 2017).

Lærer Else formidler også at det er vanskeligere å få til en god organiseringsform hvis eleven ikke har ressurs. Hun seier:

Tiltak som krever repetisjon og øving er vanskelig å organisere i klasserommet som for eksempel Aski Raski. Det har vært tilfeller der jeg har benyttet friminutt for å øve med elevene. Får en elev diagnosen på slutten av mellomtrinnet eller i ungdomsskolen er det mye de skal tilegne seg av ulike hjelpemidler som fins, i tillegg til høyere faglige og sosiale krav. For å kunne organisere undervisningen til det beste for disse elevene, kreves ressurs.

Lærer beskriver utfordringer i forhold til å kunne trene individuelt med for eksempel Aski Raski+. Aski Raski + er et nettbasert verktøy der elevene lærer teknikker i å avkode enkeltord. Målet er at elevene skal bli gode til å uttale både lyder og ord hurtig og korrekt. Ved individuell trening kan eleven øve akkurat på de områder som kartleggingen viser er nødvendig for å bli en bedre teknisk leser. Programmet kan også benyttes i hel klasse, og de som føler seg usikre kan lære av de andre (Ask, 2008).

Samtidig som Else fremstiller utfordringer med å få til en god organisering som kan ivareta elevenes behov, bruker hun det handlingsrommet (friminuttet) hun har til rådighet for at elevene skal mestre og nå kompetansemålene for faget (Bjørnsrun & Nilsen, 2011). I tråd med den sosiokulturelle læringsteorien kan man kanskje hevde at det kunne vært en ide å legge til rette for at elevene kan fungere som stillas for hverandre i opplæringsprosesser, og at de slik kan fungere som en ressurs i opplæringen.

Hun beskriver også elever som får diagnosen dysleksi på et senere tidspunkt i opplæringen, og mener disse vil ha behov for ressurs for å kunne mestre faglige oppgaver. Slik jeg tolker det, har ikke tidlig innsats blitt ivaretatt for disse elevene. Tidlig innsats kan bidra til å redusere behovet for ekstra ressurser når elevene kommer på mellom- og ungdomstrinnet (Høien & Lundberg, 2012; Nordahl, 2018).

Informant Kristine jobber med elever som har spesialundervisning i gruppe eller en til en. Hun vektlegger struktur i timene noe hun gir uttrykk for på denne måten:

Viktig med god struktur på timene. Jeg lager mappe til eleven, der vi jobber etter et fast felles opplegg først, for så at elevene jobber individuelt. Når elevene jobber individuelt med skriveøvelser, får jeg en oversikt på om de forstår det de leser.

Slik jeg forstår lærer gir hun uttrykk for at elever med dysleksi har et større behov for struktur i opplæringen. Dette er sammenfallende med Lyster (2012) sin teori om at elever med dysleksi trenge en mer systematisk innlæring av skriftspråket, og med større grad av støtte og veiledning for å hjelpe dem inn i tekstens innhold og mening. Å sikre struktur i arbeidet er viktig for mange elever for å lykkes i opplæringen. Det vil være helt sentralt at elevene vet hvordan de skal gå frem for å lære det som forventes å læres. Dette vil igjen skape trygghet hos den enkelte elev (Hagtvatn, Frost & Refsdahl, 2014, Lyster, 2012).

Lærerinformantene fra den dysleksivennlige skolen forteller om opplæring som kan organiseres i klasse, gruppe og en til en. Skolen gjennomfører lesekurs på alle trinn hvert år over 4 uker. I tillegg organiserer skolen ulike lesekurs for å gi ekstra opplæring i leseprosessen. Skolen har en egen leselærer på småtrinnet som tar ut elever for lesetrening. For elever på mellom- og ungdomstrinn organiserer skolen et intensivt lesekurs (ILK). Kurset går over 12 uker, som 4 av elevene ved skolen får tilbud om å være med på. Kurset gjennomføres 2 ganger i året. Skolen har satt av en egen lærerressurs til dette kurset, eget rom med helt eget opplegg. Kurset er for alle elever, men elever med dysleksi kan bli prioritert, eller der det foreligger en mistanke om en diagnose. Etter en kartlegging av Logos, kan kurset kjøres før det gjøres en ny retest av Logos. Lærer Henny forteller videre:

Jeg merker god fremgang hos disse elevene, men det er også viktig at strategiene de lærer jobbes videre med. Skolen har bra med ressurser og vi klarer å ivareta elevene ut fra deres behov. Jeg tenker at den beste hjelpen kan skolen gi dem i en mindre gruppe.

Opplysningene fra lærer er sammenfallende med Hagtvatn, Frost & Refsalhs (2014) teori i forhold til både effekt og videre oppfølging av intensive lesekurs. Å gjennomføre en leseopplæring innenfor rammen av fellesundervisningen på mellomtrinnet kan være både etisk, faglig og organisatorisk vanskelig. Det kan være flere elever med ulike behov, og dette vil være krevende for en lærer å makte dette. Når en elev gjennomfører et intensivt lesekurs over 10 uker, er det vanskelig å ta igjen flere års etterslep. Men man kan komme godt i gang med å snu en akselererende ond sirkel. Det er derfor viktig at elevene får en videre oppfølging på de områder som er nødvendig. Utfordringer med å gjennomføre et intensivt lesekurs er at eleven må være innstilt på at det vil kreve en del av eleven selv, samtidig vil eleven gå glipp av andre fag i denne perioden. Det er likevel en metode som ifølge teorien gir større grad av mestring over en kortere periode (Hagtvatn, Frost & Refsdahl, 2014).

Informant June tilføyer:

For uten intensive lesekurs prøver jeg å organisere opplæringen mest mulig innenfor klassens rammer og muligheter. Jeg opplever at dyslektikere er muntlig sterk, og har god utbytte av å være med på felles gjennomgang og diskusjoner i klassen, fordi det er deres kompensasjon for lesevanskene.

Ut fra det lærer formidler sitter jeg igjen med et inntrykk av at June er opptatt av sosial tilhørighet, noe som er med på å fremme et godt læringsmiljø. Dette er viktige verdier som blir vektlagt i Opplæringslova (1998, § 8-2). I forhold til elever med dysleksi fremkommer det i teorien at det er viktig å fremheve og utnytte elevens sterke sider (Høien & Lundberg, 2012). I dette tilfellet fremheves og utnyttes elevens muntlige ferdigheter i fellesundervisningen.

4.2.2 Hvilke innflytelser har elevene på organisering av undervisningen?

Å fremme en organiseringsform som ikke eleven selv ønsker, kan virke mot sin hensikt og redusere elevens læringsutbytte (Høien & Lundberg, 2012; Lindboe, 2017). Det var derfor interessant å spørre lærerne om elevenes medbestemmelsesrett i forhold til om opplæringen skal organiseres i klassen, i gruppe eller en til en, og hvordan organiseringsformen fremmes for eleven. Om besvarelsen ble samsvarende med elevinformantenes tilbakemelding vil kunne si noe om graden av elevmedvirkning med tanke på organisering.

4.2.3 Lærernes uttalelser

Samtlige lærere forteller at som regel er det lærer som bestemmer hvordan undervisningen skal organiseres på mellomtrinnet. Hvis det er elever som ikke ønsker å jobbe ute av klassen, blir dette tatt hensyn til. Det er viktig å gi en god forklaring på hvorfor de vil profitere på en opplæring utenfor fellesundervisningen. Fire av informantene tenker at det er viktig med forutsigbarhet som handler om tid og sted. Lærernes inntrykk er at de fleste elevene syns det er greit å få opplæring utenfor klassen. Jeg vil utdype fire av lærernes synspunkter i denne sammenheng.

Hva lærerne videre uttrykte som viktig i denne sammenheng formidles av lærer June ved den dysleksivennlige skolen:

Jeg prater med elevene og forteller dem hvorfor jeg vurderer situasjonen slik. Får eleven til å tenke og forstå at dette er noe de vil ha nytte av for å bli bedre, også fordi motivasjon er viktig.

Slik jeg tolker det, retter lærer fokuset på elevens utfordringer og hva skolen kan bidra med. For at eleven skal komme videre, vurderer skolen i noen tilfeller at eleven får best utbytte av en tettere oppfølging i en mindre gruppe. I forhold til medbestemmelse kan god informasjon bidra til at elever medvirker i større grad til samme avgjørelse som skolen mener er best for eleven. Hvis eleven føler medbestemmelse i forhold til sin egen opplæring kan dette bidra til større grad av motivasjon og trivsel hos eleven (Lindboe, 2017).

Lærerinformant Henny fra den dysleksivennlige skolen forteller også:

Det er viktig at det er forutsigbart for eleven, at det ikke kommer som noe overraskelse på hvordan undervisningen skal organiseres. Struktur og hva lærer forventer av elever er viktig å avklare. Det er også viktig å avklare elevs forventninger til skolen. Dette er ting som blir gjennomgått i forbindelse med skole- hjem avtalen. Hvis eleven ikke føler seg komfortabel med situasjonen kan det hindre ønsket effekt. Hvis skolen oppdager at eleven gruer seg til å få opplæring utenfor klassen, må en finne ut av dette sammen, og foreta nødvendige endringer.

Slik jeg ser dette utsagnet legger lærer til rette for at eleven skal få mulighet til å medvirke i viktige avgjørelser som organisering av undervisningen med gode forberedelser og avtaler (Lindboe, 2017). Skolehverdagen til en elev med dysleksi kan være uforutsigbar og strevsom. For å gi disse elevene mere trygge rammer som gjør det mulig å samtale om vanskelige temaer og gjennomføre lese- og skriveøvelser som ligger på et leseutviklingsnivå der eleven opplever mestring, kan smågruppebasert lesekurs utgjøre en forskjell (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014).

Else og Kristine er noe avvikende fra de andre. Lærer Else mener:

Om elevene skal bestemme selv om de skal få organisert undervisningen ute av klasserommet mener jeg kommer an på elevens selvinnsikt. Det kan være vanskelig for eleven å bestemme dette selv. Spesielt de som har fått diagnosen på et senere tidspunkt, klarer ikke bestandig å se hva som er det beste for dem. Elevene må noen ganger prøve å gjøre noen erfaringer for å se om dette fungerer for dem. De ser ikke nyttingverdien av dette, og da mener jeg elevene ikke kan få bestemme selv. Men samtidig viktig at det blir positivt for dem.

Lærer Kristine tror at:

Utviklingen er kommet dit at det er mindre stigmatiserende å få opplæring ute av klassen nå enn for noen år tilbake. De blir ikke lengre stemplet som dum og det handler ikke om elevens intelligens.

I forhold til beskrivelsen til lærer Else og Kristine vil jeg referere til ett innlegg i Barneombudets fagrapport 2017:

Følte meg veldig dum. Mine foreldre sa: «Nei da, du er dyslektiker», men jeg følte meg jo dum. Følte meg mye dummere enn de andre, fordi jeg ikke kunne lese før i femte klasse og sånt. De har lest i mange år, og jeg knakk ikke koden. Sliter fortsatt med det at jeg føler meg dum. (Lindboe, 2017 s 37).

I Barneombudets fagrapport 2017 kommer det fram at det fortsatt fins elever som føler seg stigmatisert. Rapporten fremhever viktigheten av at elever blir hørt og hevder at manglende medvirkning går ut over både trivsel og faglig utbytte. Det belyses i rapporten at flere elever gir uttrykk for frustrasjon over at de ikke får informasjon eller får sjansen til å uttale seg (Lindboe, 2017).

4.2.4 Elevenes uttalelser

To av elevinformantene er usikre på om opplæringen har vært innenfor tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Hos den tredje har det vært litt begge deler. Samtlige elevinformanter har fått opplæring i gruppe, men i ulikt omfang. I forhold til medbestemmelse på hvordan undervisningen skulle organiseres fikk de ikke bestemme dette selv i småtrinn- og mellomtrinnet. På ungdomstrinnet fikk de bestemme dette selv.

Elev Åge forteller:

I norsk var jeg ute på gruppe fra 2. klasse, og i engelsk fra 4. klasse. Jeg fikk informasjon om at jeg skulle få opplæring i en mindre gruppe i disse fagene, men ingen god forklaring. Frem til ungdomsskolen fikk jeg ikke bestemme dette selv, mens i ungdomsskolen måtte jeg selv etterspørre om jeg kunne få være med i en mindre gruppe i engelsk, da jeg oppdaget at medelevene var på et høyere nivå enn det jeg var.

Ifølge det elev formidler oppfatter jeg at eleven fikk ingen innflytelse i forhold til medbestemmelse av hvordan opplæringen skulle organiseres, i tillegg uteble en god forklaring på hvorfor denne undervisningsformen var nyttig for han. Dette er sammenfallende med Barneombudets fagrapport 2017 som blant annet belyser elevmedvirkning. Elever få i liten grad være med på å medvirke i opplæringen. Barneombudet fremmer sin bekymring for at skolen ikke etterlever plikten til å la elevene medvirke. Det er elevene som sitter med førstehåndskunnskap om sine egne begrensninger og utfordringer (Lindboe, 2017). Eleven måtte selv etterspørre en tettere faglig oppfølging i engelsk på ungdomstrinnet, noe som ble

innvilget. Han fikk her medvirke, men samtidig bør skolen inneha god kunnskap der de foretar en faglig vurdering ut fra elevens behov (Høien & Lundberg, 2012).

Elevinformant Nora fikk opplæring i en mindre gruppe i norsk og matematikk fra 1. til 7. klasse. Hun meddeler:

Jeg syntes det var greit å være i en mindre gruppe, og at vi var flere og ikke bare meg:

Slik jeg oppfatter Nora var hun komfortabel med å få deler av opplæringen i en mindre gruppe. Arbeid med avkodning vil mest sannsynlig være best å gjennomføre i mindre gruppe, da det som skal læres krever ekstra oppmerksomhet (Refsahl, 2012, Høien & Lundberg, 2012). Ifølge Opplæringslova (1998, § 8-2) ble sosial tilhørighet ivaretatt for eleven ved at det var flere elever i gruppen, noe hun satte pris på.

Organisering av undervisningen til elev Ståle har vært veldig mye forskjellig. Det har også variert fra år til år hvor mye tilrettelegging han har fått. Noen år har det ikke vært noe mens andre år litt mer. Han uttrykker:

Ressursene ble ikke tilstrekkelige, og jeg fikk ikke den hjelpen jeg trengte. Følte noen ganger at det kun var for at skolen kunne skrive i papirene at jeg hadde fått hjelp i form av organisert undervisning.

Jeg tolker situasjon eleven refererer til som manglende kunnskap i forhold til hans spesifikke lese- og skrivevansker, eller tilgang på ressurser. Både kunnskap om lese- og skriveopplæring, og riktig ressurstilførsel er viktige momenter for å kunne organisere opplæringen til den enkelte elev på en tilfredsstillende måte (Høien & Lundberg, 2012). Ut fra de opplysninger som elev presenterer kan dette tolkes som at hans behov ikke er blitt ivaretatt ifølge Opplæringslova (1998, § 5-1 & § 3-1). Også for elev Ståle var ikke elevmedvirkning satt i fokus. (Lindboe, 2017).

4.3 Hvilke tiltak benyttes i opplæringen?

Å lage et undervisningsopplegg som kan passe for alle elever med dysleksi er vanskelig siden alle dyslektikere er forskjellige og har ulike behov. Det finnes en rekke forslag til tiltak som lærerne kan benytte i opplæringen til elever med spesifikke lese- og skrivevansker.

Totalvurderingen av testresultatet i tillegg til en kvantitativ og dynamisk kartlegging vil avgjøre hvilke tiltak som er aktuelle for den enkelte elev (Refsdahl, 2012). Lærers engasjement og det å skape motivasjon til elever som ofte har mistet troen på at de kan mestre lese- og skrivevanskene er svært viktig (Høien og Lundberg, 2012). For å gi elever med

spesifikke- lese og skrivevansker mulighet til å lykkes, må man ifølge Lyster, 2012, Høien & Lundberg, 2012, Hagtvet, Frost & Refsdahl, 2014 gi denne elevgruppen mestringsfølelse gjennom en god tilpasset opplæring og en eventuell spesialpedagogisk tilrettelegging som tar utgangspunkt i elevens lese- og skrivenivå.

4.3.1 Lærernes uttalelser

Samtlige informanter formidler at PC blir benyttet i opplæringen, men i ulikt omfang og formål. Lærerinformantene ved den dysleksivennlige skolen er spesielt opptatt av å gi elevene gode datakunnskaper da de mener PC er et viktig arbeidsverktøy for elever med dysleksi. Jevnlig bruk og oppdatering i bruk av PC mener de er nødvendig. Henny forklarer:

Skolen gir elevene intensivt kurs i forhold til å bruke PC som et arbeidsverktøy i forhold til de ulike grunnleggende funksjonene som å lagre, lage mapper, osv, i tillegg til kompensatoriske hjelpemidler som Lingdys og Lingright og lydbøker. Foresatte får også tilbud om dette kurset. Målet er at de skal bli superbrukere på de hjelpemidlene som fins.

Jeg oppfatter at skolen ivaretar opplæringen av kompensatoriske hjelpemidler både til elever og foresatte, slik at de skal kunne ha mulighet til å kompensere for sine dyslektiske vansker. PC blir betegnet som et viktig hjelpemiddel for elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Digitale læringsressurser har som formål å kompensere for vanskene, slik at disse ikke hindrer læring. Elevene har i større grad mulighet til å delta på lik linje med de andre medelevene (Statped, 2018, 16. april). Elever med dysleksi i grunnskolen kan søke Nav om tilskudd på 3200 kroner til kjøp av PC eller nettbrett, dersom behovet er dokumentert av PP-tjenesten, logoped eller lignende (Nav, 2013, 30. september).

Lingdys og Lingright er spesielt utviklet for elever med dysleksi, og har funksjoner som stavekontroll, ordfullføring, ordbøker og lesestøtte. Funksjonene hjelper elevene i skriveprosessen, slik at de kan fokusere på innholdet i større grad (Lingit, udatert, b; Lingit, udatert, c). Lydbøker er også et kompensatorisk hjelpemiddel der eleven kan lytte til hvordan teksten avkodes, i tillegg kan en lydbok avlaste eleven i lesing (Høien & Lundberg, 2012). Alle elevinformantene hadde benyttet Lingdys og Lingright og lydbøker. Av lærerinformantene var det kun Kristine som uttrykte at elevene benyttet denne form for støtte i svært liten grad fordi:

Det foreligger for lite opplæring til at elevene kan føle seg trygge på å bruke programmene. Også foreldrene vil trenge veiledning for å hjelpe barna sine.

Slik jeg forstår informanten er ikke kunnskapen på dette området god nok ved denne skolen. Elevene vil ikke få den hjelpen de har behov for, og når hun sier det ligger for lite opplæring til at elevene skal føle seg trygge, tolker jeg det slik at hun mener det kan medføre tap av mestringsfølelse. Lese og skriveprogrammer som gir god støtte til lesing og skriving blir betegnet som et viktig kompensatorisk hjelpemiddel for elever med dysleksi (Lyster, 2012; Høien & Lundberg, 2012; Høien, 2014). Å lytte til en lydbok, mens eleven følger med i teksten, kan dette føre til økt leseflyt. Eleven får høre hvordan teksten skal leses med god intonasjon og trykklegging. Samtidig får eleven umiddelbar tilgang til korrekt uttale av de ordene som eleven selv ikke er i stand til å avkode (Høien, 2014).

Lærerinformant Helle og Else sier de benytter lesetreningsprogrammet Aski Raski. De bruker også repetert lesing for å fremme leseflyt hos elevene. Når en elev har lest ordet flere ganger, dannes det en hukommelsesforestilling, en kode av bokstavrekke i ordet. Eleven vil senere huske hvordan ordet skal leses, uten og lydere (Klinkenberg, 2005). Elever med diagnosen dysleksi vil som regel trenge lengre tid for å formidle kunnskapen sin ved prøver, og kan få lese- og skrivehjelp eller muntlige prøveformer kan for noen elever være aktuelt.

Lærer Helle utdyper tiltakene ytterligere:

Jeg opplever Aski Raski som et nyttig treningsprogram på mellomtrinnet. Jeg benytter mye repetert lesing, også i ungdomsskolen. Samtidig opplever jeg at elevene syntes det blir fort barnslig og unyttig. Kanskje man kan bruke repetert lesing som bygger mer på fagtekster. For at elevene skal få vist hva de kan, er det viktig at de får muntlige prøver, og skrivehjelp.

Ut fra det lærer formidler er det grunn til å tro at hun opplever Aski Raski som et formålstjenlig treningsprogram. Programmet er et databasert lesetreningsprogram som består av 2000 øvelser fra første bokstavinnlæring til å avkode vanskelige og lange ord. Programmet bygger på Høiens teori om hva som er normal leseutvikling (Høien, 2014). Aski Raski tilbyr mange øvelser for å fremme leseferdighet, i tillegg kan man ved hjelp av Aski Raski kartlegging sette inn tiltak akkurat der hvor vanskene er (Ask, 2008).

Repetert lesing er en øvelse hun liker godt å benytte, mens elevene synes det blir fort barnslig og unyttig. Den viktigste mekanismen i repetert lesing er å fremme utviklingen av et større ortografisk leksikon. Tekstene må være på et lesbarhetsnivå der eleven kan lese minst 90 % av ordene uten å måtte lydere (Klinkenberg, 2005). Elevene kan oppleve at de går glipp av fagtekster, når de må øve på tekster som ikke inngår i fellesundervisningen. Hagtvatn, Frost &

Refsdahl, (2014) hevder at elever med dysleksi må jobbe hardere enn medelevene, samtidig er tekstene enklere, og det må jobbes på andre måter noe som kan være vanskelig å akseptere. Når en fagtekst skal tilpasses vil dette medføre merarbeid for lærerne. Teksten må omskrives og forenkles, noe som flere lærere har liten erfaring med. Å benytte fagtekster vil kunne skape større mestringfølelse for den enkelte elev selv om den forenkles (Hagtveth, Frost & Refsahl, 2014). Å bruke repetert lesing basert på fagtekster er noe lærer vurderer.

For ikke å begrense elevens utvikling kan de få skrivehjelp ved prøver, eller få ta prøver muntlig. Dette er i tråd med Opplæringslova (1998, § 1-3), der det fremkommer at eleven skal få tilpasset opplæringen ut fra elevens evner og forutsetning.

Lærer Else formidler i tillegg erfaringer med konkretiseringsmateriale og visualisering av undervisningsopplegget i klassen. Kompensatoriske hjelpemidler benyttes også. Hun forteller:

I klasseromsundervisning bruker jeg mye film og bilder i tillegg til tekst. Jeg har god erfaring med at konkretiseringsmateriale er et nyttig hjelpemiddel som alle elevene kan ha nytte av. Lydbøker har de også mulighet til å benytte seg av. Jeg merker at de elevene som har fått diagnosen på et senere tidspunkt i opplæringen vegrer seg i større grad til å benytte kompensatoriske hjelpemidler.

For lesesvake elever kan lesing være anstrengende og tung. Det er viktig og ikke avgrense elevenes læringsmuligheter selv om det kan være strevsomt. Høien & Lundberg (2012) peker i denne sammenheng på at ressursinnsatsen i opplæringen kan reduseres ved å tilpasse opplæringen med visuelle holdepunkter som film, bilder i tillegg til lydbøker. Jeg oppfatter det slik at hun legger til rette for en undervisningsform som skaper mindre grad av stigmatisering ved at hun benytter hjelpemidler som alle elevene kan ha nytte av.

Kompensatoriske hjelpemidler virker uvant for elevene som har fått diagnosen på et sent tidspunkt i opplæringen. God opplæring og informasjon av hjelpemidlene vil være nødvendig for at elevene skal føle seg komfortable og se nytteverdien av hjelpetiltakene. Hun nevner også en forskjell hos de elevene som har fått diagnosen på et senere tidspunkt i opplæringen. Jeg tenker at elevene har opplevd mange nederlag på veien, der tidlig innsats ville gjort en forskjell for disse elevene (St.meld. nr. 16 (2006-2007; Lyster, 2012; Hagtveth, Frost & Refsdahl, 2014; Høien & Lundberg, 2012).

Lærer Kristine er opptatt av å finne elevens ståsted i forhold til lese- og skriveferdigheter. Hun benytter også Aski Raski og repetert lesing, men har stort fokus på å skape leseglede hos elevene. Hun har også fokus på tidlig innsats og variasjon. Hun sier videre:

Etter mange år i yrket opplever jeg at variasjon i undervisningen er viktig. Jeg legger til rette for en felles leseopplevelse på gruppa der alle elevene leser samme bok, som vi kan drøfte sammen etterpå. I tillegg leser elevene bøker innenfor sine interessefelt. Vi benytter også Akka bakka bonka rakka. Har lesehjul hver gang der alle må lese ordene for å oppøve ordbilder. For skrivetrening benyttes de mest høyfrekvente ordene i det norske språk. Disse ordene må de skrive inn i en diktat etterpå.

Lærer løfter her frem at hun benytter ulike tiltak i leseopplæringen som felles leseopplevelse, tekster innenfor elevens interessefelt og ulike læreverker for å skape leseglede og variasjon i opplæringen. Dette kan sees i sammenheng med Høien (2014) som sier at gjennom mye lesing av varierte tekster oppnås også automatisering av ordavkodningen. Det er da en forutsetning at tekstene er tilpasset elevens alder, avkodningsferdighet og ikke minst interesser (Høien, 2014). Jeg forstår det hun sier slik at lærer har fokus på elevens interesser for hva de liker å lese. Ifølge Høien & Lundberg (2012) skaper dette engasjement og kan oppleves som viktig og verdigfult. Om felles leseopplevelse ved å lese samme bok vil være et pedagogisk korrekt tiltak for elever med dysleksi kan vel diskuteres. Elever med dysleksi kan være på ulike nivå i sin leseutvikling. Ved å lese samme tekst kan dette for noen elever være mer anstrengende enn for andre, og motsatt vil kanskje teksten være for lite utfordrende for å fremme en god leseutvikling hos andre (Høien og Lundberg, 2012). Læreverket Akka, bakka, bonka, rakka er beregnet for småtrinnet (Cappelen Damm, udatert). Om dette skaper meningsfylte lesesituasjoner for elever på mellomtrinnet er jeg ikke så sikker på, og noe som ifølge Høien & Lunberg, 2012 betegnes som viktig i opplæringen.

Elevene øver på ordbilder. Elever med dysleksi har problemer med å indentifisere enkeltlydene i et ord på grunn av en fonologisk svikt. Å oppøve ordbilder, betyr å lære å kjenne igjen hele ord, fremfor å måtte avkode ordene bokstav for bokstav. De fleste tilegner seg ortografiske kunnskaper etter å ha lest det samme ordet flere ganger, mens dyslektiske elever vil trenge ekstra øving for å tilegne seg ordbilder. De mest høyfrekvente ordene er de som oftest går igjen i tekst. Mange av de høyfrekvente ordene er ikke lydrette, som for eksempel meg, deg, jeg, her og må læres som parate ordbilder (Høien, 2014; Høien & Lundberg, 2012).

Lærer Vilde tilrettelegger også undervisningen med daglige øvelser av høyfrekvente ord som elevene leser og skriver, i tillegg benytter hun memoryspill for å øve inn parate ordbilder. Hun mener videre at det er viktig at elevene hun har ute i gruppe får jobbe med samme fagstoff som medelevene. Det benyttes en norsktime i uken til å jobbe med tematekster fra kunnskapsfagene i gruppen, før fagstoffet blir presentert i klassen. Elevene som er på gruppe

får en innføring, og kan i større grad være deltagende i fellesundervisningen. For lesetrening blir elevene tatt ut 5-10 min hver dag til individuell lesetrening. Lærer er opptatt av relasjon, trygghet og gode tilbakemeldinger i opplærings situasjonen. Vilde formidler at hun bruker 2-3 timer hver dag til forberedelser. Hun beskriver tiltakene nærmere:

Jeg lager memoryspill i både norsk og engelsk ut fra tema og nivået eleven befinner seg på. Jeg utarbeider sammendrag av fagstoffet i de muntlige fagene som naturfag, KRLE og samfunnsfag som de skal opp i eksamen i på ungdomsskolen. Dette benytter jeg til repetert lesing. I sammendragene tar jeg bort ord som de må trene ekstra på. Vi samtaler om begreper og innhold. I tillegg bruker jeg mange bilder og film for at elevene skal ha knagger å henge fagstoffet på. Elevene får individuell lesetrening ut fra sitt nivå. Det er viktig å gi elevene positive tilbakemeldinger, da dette skaper trygghet og et godt samarbeid mellom elev og lærer.

Beskrivelsene av tiltak forteller meg at lærer forbereder undervisningsøktene godt og planlegger ut fra elevens nivå, som er forenelig med Vygotskys tenkning, der kjennskap til elevens forutsetninger står sentralt. Lærer må ha kunnskap til elevens utviklingsnivå for å kunne velge den forsterkningen som vil gi den beste lærereffekten for hver enkelt elev. God planlegging medfører større grad av inkluderende opplæring ut fra elevens forutsetninger og behov (Lyngsnes & Rismark, 2016).

Lærer tilrettelegger for repetert lesing med sammendrag fra fagtekster i kunnskapsfagene, der hun trekker ut ord som er utfordrende og som det øves ekstra på. For meg minner dette om helhetslesing. Helhetslesing er en arbeidsmåte som kan bidra til å bedre lese- og skriveferdighetene i forhold til avkoding og leseforståelse. Med utgangspunkt i disse prinsippene kan eleven arbeide med tekster der innholdet er hentet fra de muntlige fagene. Tekstene må være tilpasset det nivået eleven er på i leseutviklingen. I helhetslesing er det tre faser. Den første fasen omhandler det språklige og innholdsmessige i teksten. I den andre fasen er det fokus på detaljarbeid for å oppøve en bedre lesing av utvalgte ord i teksten. I tredje fase er det samordning av de to første fasene, og repetert lesing bidrar til lesing med flyt og forståelse (Godøy & Monsrud, 2011). Slik jeg ser det vil denne form for opplæring medføre større grad av mestring for elevene. De får øve på de samme fagtekstene som medelevene, og er i større grad forberedt til timene og en eventuell eksamen i ungdomsskolen.

Vilde legger til rette for lystbetonte læringsøker ved og blant annet benytte memoryspill. Memoryspill går ut på at to og to brikker med samme ord legges ned på bordet med ordet vendt mot bordplaten. Målet er å få flest stikk med likt ordbilde. Elevens alder og interesse er avgjørende for hvilke ord man velger. For å skjerpe elevens iakttagelsesevne kan det være

hensiktsmessig og anvende ord som likner hverandre, eller ord som eleven forveksler. Denne form for øving har vist seg og ha god effekt når en skal øve inn parate ordbilder, og ved å la eleven vinne, skaper dette mestring og økt selvbilde (Høien, 2014; Høien & Lundberg, 2012). Slik lærer fremstiller beskrivelsene tilrettelegger hun ut fra elevens nivå, og har fokus på et godt samarbeid. Støttende læringsstillas er en prosess som foregår når en mer kompetent person hjelper en annen til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå. I dette tilfellet er lærer elevens nærmeste utviklingssone, der samspillet i undervisningen kan betraktes som det beste utgangspunktet for læring. En forutsetning er å kjenne til elevens nivå, og målet er å videreutvikle dette (Lyngsnes & Rismark, 2016).

Ved den dysleksivennlige skolen er lesekurs tiltak skolen benytter både i klasse og i mindre gruppe. Lærer Henny forklarer:

Vi gjennomfører lesekurs på alle trinn hvert år som går over 4 uker. Elever på mellom- og ungdomstrinnet som har sporet av i leseutviklingen får tilbud om intensive lesekurs som går over 12 uker. Skolen jobber generelt i forhold til å hjelpe elevene å tilegne seg gode strategier i lesing og skriving, og noe som spesielt blir vektlagt ved kursene. Her jobbes det blant annet med stavelser, rettskriving, lytteøvelser og kompensatoriske hjelpemidler.

Ut fra lærers beskrivelser tolker jeg at lesing er skolens satsningsområde. Forskning viser at tiltak som er tidsavgrenset, intensiv og målrettet har en positiv innvirkning på opplæringen. Eleven får en mer effektiv undervisningsform, med god struktur og klare mål innenfor et avgrenset tidsrom. Elevene opplever fremgang etter kort tid, noe som medfører større grad av mestringsfølelse. Elever som kommer opp på mellomtrinnet med svake leseferdigheter kommer ofte i en vanskelig situasjon, da det tradisjonelt sett legges stor vekt på faglige resultater og ikke leseopplæring. For å styrke lese- og skriveferdigheter kan et intensivt lesekurs bidra til å snu en negativ utvikling. (Hagtvet, Frost & Refsdahl, 2014; Høien, 2014). Utfordringen med å gjennomføre et intensivt lesekurs vil være at elevene gå glipp av andre fag i det tidsrommet lesekurset pågår. Men på sikt vil effekten kunne bidra til en bedre opplæringssituasjon som ifølge Lyster (2012) beskrivelse ved at oppmerksomheten kan først rettes mot forståelsen av det som leses og mot selve formidlingsprosessen i det som skal skrives, når ordidentifiseringen, avkodingen og stavingen av ord skjer uten anstrengelse (Lyster, 2012).

Lærer June ved den dysleksivennlige skolen forteller om tiltak som hun tilrettelegger for i klasserommet, med fokus på læringsstrategier som passer best for eleven. Mestring, variasjon

i oppgaver og finne lesestoff som eleven interesserer seg for er viktige tiltak. Hun utdyper dette nærmere:

Mange av elevene er sterk på lytting. Noen ønsker å lese selv. Noe har sagt at de lærer best ved å høre på lærer. At jeg forteller eleven hva som står i boka fungerer best for andre. Å rydde tanker ved å bruke tankekart er en strategi som noen elever bruker. For å øve på parate ordbilder lager jeg ordkort. Etter hvert skal de prøve å lese ordene fortrest mulig. En annen variant er å ta ett ord og lage sammensatte ord. Eksempel: skole som kan settes sammen til skolebuss, ungdomsskole osv, med fokus på skole og lydene i skole. Etter hvert skal eleven klare å lese skole hurtig og korrekt:

Beskrivelsene forteller meg at hun er opptatt av å finne tiltak som passer til den enkelte elev gjennom strategikartlegging som nevnt i punkt (4.1.1.) Hun gir inntrykk av at hun hjelper elevene med å bevisstgjøre hvilke strategier som fungerer best for dem gjennom refleksjon og samtale. Da er det mulig at strategibegrepet blir til bevisste framgangsmåter som kan velges, overvåkes og justeres når noe ikke fungerer som det skal (Refsdahl, 2012). Ut fra den sosiokulturelle læringsteori og pedagogisk praksis fremhever Vygotsky at læring skjer gjennom språklig aktiviteter. Elevens utviklingsmuligheter, der forholdene legges til rette slik at eleven kan ta i bruk sin nærmeste utviklingszone. En forutsetning er å kjenne elevens nivå. Den hjelpen læreren gir, må være tilgjengelig etter elevens behov, settes inn til riktig tid og i et omfang som er tilpasset elevene, er med på å bygge stilas. På samme måte som lærer Vilde tilrettelegger lærer med lystbetonte tiltak ved å lage konkurranse der hun lager ordkort med høyfrekvente ord, og sammensatte ord, i tillegg til at elevene får velge lesestoff innenfor sine interesseområder. For at en elev skal oppleve mestring er det viktig at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevens forutsetninger (Skaalvik & Slaalvik, 2015).

4.3.2 Elevenes uttalelser

Alle elevinformantene fikk tilbud om å benytte lydbøker, men likte ikke å bruke dem. Stemmen opplevdes monoton og da ble det vanskelig å få med seg det som ble lest.

Elevinformant Åge har ikke hatt noe spesiell opplæring utenom klassen på hvordan han kunne utvikle sine lese- og skrivevansker. Han fant dette ut selv:

Jeg opplever at jeg lærer best ved å se og lese. Lesingen tar lang tid, men jeg husker godt. Når det er bilder til teksten hjelper dette veldig på. I 8. klasse hadde jeg så lav lesehastighet at jeg ikke fikk med meg teksten på tv. Den største utfordringen er at jeg bestandig har slitt med å skrive notater. Jeg ble aldri god til å skrive på data, da det kun var jeg som brukte PC. Jeg følte jeg skilte meg ut og likte ikke det. Tiltakene var

tilbud om lydbøker og en opplæring som var lagt opp mer visuelt når jeg var i en mindre gruppe.

Slik jeg forstår det Åge sier, har han etter hvert funnet egnede læringsstrategier som hjelper han i en opplæringssituasjon. Ifølge Høien & Lundberg (2012) kan kompensatoriske hjelpemidler og visuelle holdepunkter bidra til en mindre ressurskrevende læringssituasjon for elever med dysleksi. Samtidig kan strategier være til hinder for god lesing og læring (Refsdahl, 2012). Når visuelle holdepunkter blir avgjørende for en god læringssituasjon kan det tyde på at eleven er kommet inn i en ond sirkel. Dette er en elev som fikk diagnosen i småtrinnet og ennå i 8. klasse var lesehastigheten så lav at han ikke klarte å lese teksten på tv. I følge forskningen er det 80 prosent sjanse for å overvinne lesevanskene dersom det blir iverksatt hjelpetiltak på et tidlig tidspunkt i opplæringen. Dette kan tyde på at eleven ikke har fått en opplæring som han hadde krav på. Jeg fikk inntrykk av at visuelle holdepunkter var et tiltak som ble benyttet ute av fellesundervisningen. Dette er en tilrettelegging som også kan benyttes i hel klasse. Elev har bestandig slitt med å skrive notater. Forskning viser at skrivevansker vedvarer opp i voksen alder (Lyster, 2012; Høien & Lundberg, 2012).

Elev Nora jobber mye, og gjør gjerne litt ekstra for å lære seg fagstoffet bedre. Også hun opplever at visuelle hjelpemidler som bilder og film gjør det lettere å få med seg fagstoffet, samtidig er det av betydning at lærerne forklarer/foreleser med innlevelse. Hvordan hun tilegner seg fagstoffet beskriver hun nærmere:

Jeg lærer best ved å skrive ned mye av det læreren sier. Jeg skriver og tegner for å kunne repetere etterpå. Når jeg leser til prøver, leser jeg mens jeg noterer. Jeg føler lesekapasiteten er blitt bedre, men selv om jeg leser teksten flere ganger har jeg problemer med å huske det jeg har lest. Jeg fikk ekstra hjelp ved at lærerne på gruppa leste teksten for meg ved prøver. Jeg hadde trening med Aski Raski i ungdomsskolen.

Slik jeg tolker elevens beskrivelser har hun utviklet leseferdigheten ved å notere og repetere, og har på denne måten fått opparbeidet seg en bedre ordavkodning. Å lese det man skriver, og skrive det man leser har en god effekt på lese- og skriveutviklingen (Refsdahl, 2014). Hun opplever likevel at hun ikke husker så godt det hun leser, noe som kan tyde på at avkodingen ikke er automatisert. Den fonologiske strategien kan kreve mye oppmerksomhet, selv om strategien gjør leseren i stand til å uttale nye ord. Konsekvensen av dette er et belastet arbeidsminne der avkodingen foregår langsomt, og som i neste omgang hindrer leseforståelsen. Irregulære ord og ord med konsonantopphopninger vanskeliggjør bruken av den fonologiske strategien (Høien & Lundberg, 2012, Høien, 2014). Jo tidligere hjelpetiltak

settes inn, jo større er sjansen for å lykkes. Aski Raski som er et arbeidsverktøy for å bedre avkodningen ble iverksatt først i ungdomsskolen. På mellomtrinnet fikk hun lesehjelp ved prøver. Beskrivelsene forteller meg at tidlig innsats har ikke blitt ivaretatt.

Elev Ståle fikk Lingdys og Lingright først i 8. klasse. Kvaliteten på hjelpetiltak har variert. Han beskriver opplæringen i grunnskolen:

1.-4. klasse fungerte dårlig med ingen form for tilrettelegging. Jeg fikk benyttet lydbøker på mellomtrinnet. Det meste har jeg lært meg selv. Jeg lærer best ved at noen kan forteller meg innholdet i teksten på en god måte, at det ikke bare blir lest opp. I 6. klasse fikk jeg en spesialpedagog som tok tak i mine dårlige engelskkunnskaper. Jeg følte jeg lærte meg litt mer engelsk.

Som beskrevet under kartlegging er dette en elev som ble retestet flere ganger fordi lærerne ikke var overbeviste på at det forelå en dysleksidiagnose. Tidlig innsats har etter min oppfatning ikke blitt iverksatt, noe som kan reduserer sjansen for å overvinne lesevanskene viser forskningen (Høien, 2014; Høien & Lundberg, 2012) Jeg oppfatter at skolehverdagen har vært anstrengende og tung for denne eleven. Han fikk fra mellomtrinnet tilbud om kompensatoriske hjelpemidler, som kan gjøre lesingen litt mindre strevsom, og der elev får høre hvordan ord avkodes riktig. Spesialpedagog hadde tatt tak i faget engelsk. Kunnskap kan her også være en gjeldende faktor (St.meld. nr. 16 (2006-2007, 2006; Lyster, 2012; Hagtvet, Frost & Refsdahl, 2014; Høien & Lundberg, 2012).

4.4 Hvordan har skole- hjem samarbeid fungert?

Skole- hjem samarbeidet bygger på et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ å legge til rette for samarbeidet. Formålet med foreldresamarbeidet i hele grunnopplæringen er regulert i forskriftene til Opplæringslova § 20-1, der det presiseres at eleven skal stå i fokus for foreldresamarbeidet. Hovedmålet for samarbeidet skal være god oppfølging av elevens sosiale og faglige utvikling. Både elevens sosiale og faglige utvikling er viktig for elevens motivasjon og trivsel, og medvirkende faktorer for at eleven skal fullføre opplæringen (Forskriftene til Opplæringslova, 2006a).

Hvilke faglig utvikling eleven har i forhold til opplæringsmål og hvordan hjemmet kan medvirke til å fremme måloppnåelsen til eleven, skal hjemmet få informasjon om. I tillegg skal hjemmet ha informasjon om arbeidsmåter og vurderingsformer som blir brukt, og hvordan opplæringa er lagt opp. For å kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen i skolen,

må det legges til rette for at foreldrene får nødvendige opplysninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). I denne sammenheng vil hovedfokuset dreie seg om oppfølging av lekser.

4.4.1 Lærernes uttalelser

Samtlige lærerinformanter mener at det er viktig med et godt skole- hjemmsamarbeid, og tror at det har en positiv effekt på den faglige utviklingen.

Teorien støtter denne antagelsen: For elever med dysleksi er godt skole- hjemmsamarbeid spesielt viktig for den lesesvake eleven. Foreldrenes engasjement og kunnskap rundt barnets vanske vil ha betydning for opplæringen (Høien, 2014). Også Hattie (2009) mener foreldrenes involvering i barnas skolegang har en klar effekt på elevenes læringsutbytte. De foreldrene som har sterkest betydning for elevens læring, er de foreldrene som opptrer støttende og er aktivt deltakende. Hun understreker videre at det vil være mange foreldre som ikke vil greie å involvere seg i barns læring eller samarbeid med skolen om de ikke får nødvendig veiledning og støtte fra skolen (Hattie, 2009).

Tre av informantene mener samarbeidet kunne vært enda bedre. Lærere som vil jobbe mer systematisk med skole- hjemmsamarbeidet, er lærere som mener at alle foreldre er en ressurs som besitter nyttig informasjon om eleven og elevens liv, og som også er nyttig for elevens læringsprosess (LaRouque, Kleiman & Darling, 2011). Nordahl (2007) hevder også at barn som får god støtte fra foreldrene når det gjelder skolen, har en tendens til å ha barn som har bedre relasjoner til både lærere og medelever, og som dessuten trives bedre enn de barna som opplever noe mindre foreldrestøtte hjemme. Samtlige lærere mener at den beste oppfølgingen foreldrene til elever med dysleksi kan bidra med er lesing. Les til barnet, barnet til foreldrene og samtale om innholdet. Hvordan de tilrettelegger for et godt skole- hjemmsamarbeid fremkommer noe ulikt hos noen av dem.

Lærer Helle er en som mener at samarbeidet kunne vært bedre. I noen tilfeller kan foreldrene ha lærevansker selv, og da kan de være avhengig av et tett samarbeid med skolen for å klare å hjelpe barnet sitt best mulig. Hun beskriver dette videre:

En bedre dialog der det er fokus på hva eleven skal gjøre og hva som forventes av foreldrene. Det står i opplæringsloven at det er foreldrene som har hovedansvaret for barns læring i skolen. Hun mener dette kan diskuteres da mange foreldre ikke har den nødvendige kunnskapen som skal til.

Slik jeg forstår informanten ønsker hun et tettere samarbeid for å styrke elevenes faglige prestasjoner, ved å veilede foresatte til å kunne bidra i større grad. Det er mange foreldre som er usikre på hvordan de skal ta del i barnas skolegang (Nordahl, 2007). LaRouque, Kleiman & Darling, (2011) peker på flere forhold som kan bidra til at foreldre vegrer seg for å opprettholde et samarbeid med skolen. Dette kan være at foreldrene er usikker på hva de skal gjøre. Manglende samarbeidskompetanse og/eller kunnskap om hva samarbeidet krever av foreldrene, eller manglende opplevelse av å bli verdsatt eller invitert inn i et skole-hjemsamarbeid (LaRouque, Kleiman & Darling, 2011). Jf. Forskriftene til Opplæringslova § 20-1 skal skolen sørge for samarbeid med hjemmet (Forskrift til opplæringslova, 2006a).

Lærer formidler at ifølge Opplæringslova (1998, § 2-1) er det foresatte som har hovedansvaret for opplæringen. Slik jeg fortolker loven har barn og unge plikt til, og rett til en offentlig grunnskoleopplæring til eleven har fullført tiende skoleår. Dersom en elev uten å ha rett til det har fravær fra den pliktige opplæringen, kan foreldrene eller andre som har omsorg for eleven straffes med bøter dersom fraværet kommer av at de har handlet forsettlig eller uaktsomt. I Opplæringslova (1998, §1-1) fremkommer det blant annet at opplæringen i skolen skal være i et samarbeid og forståelse med hjemmet der eleven skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Slik jeg ser det har foreldrene ansvar for at barna får opplæring, men selve opplæringen skal være i et samarbeid med skolen, og et samarbeid skolen skal ta hovedansvaret for.

Lærer Else forteller at informasjon har variert i forhold til graden av vanskene. For uten konferansetimer kan det foreligge ekstra møter der det er nødvendig, og ellers er det mulig å kommunisere via for eksempel SMS. Hun refererer også til at det er foresatte som har ansvar for at lekser blir gjort, men at de da er avhengig av god informasjon fra skolen, hvis ikke kan det bli vanskelig. Videre mener hun at foresatte bør få god opplæring i å bruke hjelpemidlene slik at de kan hjelpe barna sine, og at dette er et ansvar ledelsen ved skolen må ta. Hun sier:

Elever med dysleksi vil bruke lengre tid på lekser, og da kreves det at det er engasjerte foresatte som har kunnskap og er til stede. De trenger hjelp til å øve til prøver, helst snakke seg gjennom fagstoffet. Jeg mener elevene trenger mest hjelp til å strukturere leksene. Brukes det for lang tid på lekser må det gjøres et utvalg av hva som skal gjøres. Eksempelvis mindre spørsmål, lese sammendrag eller nøkkelsetninger av en tekst.

Ut fra disse uttalelser tyder det på at Else savner et større engasjement hos foresatte i forbindelse med elevens opplæring. Å forvente at foresatte skal inneha kunnskap om lese- og

skrivevansker for å kunne hjelpe til med lekser kan ut fra teorien bli utfordrende for flere foresatte. Mange foresatte vil være avhengig av god informasjon fra lærer og trygges i deres rolle for leksegjøring. Det som sies her kan relateres til Nordahl, (2007), der han hevder at de aller fleste barna vil i større eller mindre grad trenge hjelp til leksegjøring. Hvis foreldrene viser interesse og engasjement vil det være å bistå dem i lekse arbeidet. Uansett er det viktig at foreldrene bidrar så godt de kan, selv om de føler seg usikre. Et område alle foreldre kan bidra innenfor, er lesing. Barn har lettere for å bli gode lesere om de selv har blitt lest for. Å oppfordre barn til å lese- og snakke om innholdet vil være positivt for leseutviklingen. Lesing er ikke bare viktig i norskfaget, lesing inngår i de fleste fag i skolen. Lesing vil være viktig i hele skoleforløpet. For å bidra til motivasjon vil ros og oppmuntring være et bra verktøy å bruke. Alle foreldre har noe å bidra med, og de vil være en avgjørende ressurs for barna sine, uavhengig av status og utdanningsbakgrunn (Nordahl, 2007; Hattie, 2009).

Kristine opplever at leksene kan blir et tidspress, og derfor er foreldrene glad for den hjelpen de kan få. Trening, bursdag eller besøk kan være en årsak til at eleven ikke har gjort leksene. Hun skulle ønsket at det var en større aksept for å gjøre lekser først, der belønningen kommer etterpå. Hun opplever at det har vært en større endring de senere årene, der lekser blir prioritert sist. Hun merker at elevene generelt er mere slitne. Lærer er med på kontaktmøtene, men tenker videre at:

Jeg burde ha hatt et møte i forkant i forhold til å gi informasjon og mine forventninger til elev og foresatte. Dette er noe jeg tenker å starte med for å få en tettere og tydeligere informasjon og for å kunne veilede foreldrene i større grad hvis det er behov for det. Foreldrene må hjelpe barna i å finne gode løsninger og motivere dem for å få gjort lekser. Mye som kan gjøres på en halv time med ro og hjelp.

Beskrivelsene forteller meg at lærer ønsker å komme i en tettere dialog med foresatte for å sette søkelyset på viktigheten at foreldre bidrar i barnas opplæring. Foreldrene må trygges av skolen til hva som forventes av dem. Alle foreldre kan bidra ut fra deres forutsetninger (Nordahl, 2007).

Det er forsket på at det kan være ulike forhold som hindrer et godt skole- hjemssamarbeid. Studier viser blant annet at kvaliteten på samarbeidet mellom skole og hjem har en sammenheng med forhold knyttet til familien. Lav utdanningsnivå hos foreldrene synes særlig å være faktorer som kan bidra til å hemme et godt samarbeid (Hattie, 2009; Nordahl, 2007). Hos elever med dysleksi går vansken som regel igjen i familien (Høien & Lundberg, 2012).

Foreldrene kan selv ha dysleksi, og opplever at de ikke mestrer oppgaven, i tillegg kan noen ha dårlig erfaringer fra egen skolegang (Nordahl, 2007; Hattie, 2009).

Lærer Vilde mener foreldrenes rolle skal være å følge opp lekser, og vise interesse. Hun mener elevene trenger mest hjelp når leksene ikke er tilpasset. Hun mener det er på skolen de skal lære og at de skal være godt forberedt til de kommer hjem. I forhold til skriveprosessene er det en fordel om foresatte ikke gir dem svaret, men stiller spørsmål og forsøker å få dem til å reflektere:

Jeg sender ukentlig oppdateringer til foresatte med informasjon i forhold til tema og hva som er viktig å øve på. I tillegg oppfordrer jeg foresatte til å gi tilbakemelding på det de opplever som vanskelig, og da er jeg åpen for endringer. Elever med dysleksi bruker mer energi på skolen og da må leksene være motiverende. Ikke for vanskelig og ikke for mye. På kontaktmøtene får foresatte en forklaring på hvorfor det opplegget skolen kjører er viktig.

Ut fra det lærer formidler legger hun til rette for et godt skole- hjemssamarbeid. Foreldrene vet til enhver tid hva som er viktig for barna å øve på, i tillegg trykker hun dem i å gi tilbakemeldinger hvis de står fast. Hun følger dette videre opp på kontaktmøtene. Lærer tar ansvar for et tett samarbeid med foreldrene, der hun ukentlig inviterer dem med på laget. Dette er sammenfallende med Nordahl (2007) sin teori der han fremhever viktigheten med at samarbeidet bygger på likeverd og gjensidighet, der skolen viser hensyn til foreldrene, og ikke bare bygger samarbeidet ut fra skolens premisser.

Lærer June opplever at hun har et godt samarbeid med foresatte, og gir foresatte selv ansvar for å regulere leksene. Hun mener det er foresatte som har utfordringene hjemme, og må vurdere situasjon der og da, noe hun har god erfaring med. Har de 2 sider å lese er det bedre at elev leser en halv side, hvis resten er bare et slit, eller de kan lytte til lydboken. Målet er at de skal få kjennskap til hele teksten. Leseleksa i norsk, eller andre fag opplever hun elevene trenger mest hjelp til. Får de tekstene lest opp, klarer de i større grad å svare på tilhørende oppgaver. Samarbeidet utdyper hun videre:

Jeg har et tett samarbeid med foresatte, noe jeg mener er veldig viktig. Jeg tror det er viktig at eleven vet at skole og hjem kommuniserer. Positiv dialog er bra for elevens læringsutbytte. Mye av den informasjon som foreldrene får, får de når eleven er tilstede. Jeg gir en grundig beskrivelse av resultatet av Logos kartleggingen, og videre rettigheter elevene har som får diagnosen dysleksi.

Hun forteller om en positiv kommunikasjon mellom lærer og foresatte som eleven får ta del i. Slik jeg tolker det er lærer opptatt av å skape tillit mellom skole og hjem. Ifølge Nordahl (2007) blir foreldre og lærer kjent med hverandre og med ulike sider ved eleven gjennom en positiv kontakt. Det vil ofte være enklere å snakke sammen om eventuelle problemer som oppstår når det fokuseres mye på det som er positivt.

Lærer Henny ved den dysleksivennlige skolen mener at elevene er avhengig av å få hjelp fra foresatte for å prestere. Lese med og lese for er viktig. Viktig at foreldrene engasjerer seg i leksearbeidet til sine barn. At de spør og viser interesse. At ikke leksene bare blir gjort fordi lærer sier det, men at foresatte viser en interesse i forhold til at det er interessant. Hun forteller videre hvordan de jobber for å få til et godt samarbeid:

Skolen har utarbeidet en skole- hjemavtale i forhold til opplysninger om diagnosen, rettigheter, forventninger skolen har til elev og foresatte, og hvilke forventninger foresatte og elev har til skolen. Avtalen skal sikre at de målene det skal jobbes opp mot blir ivaretatt på en god måte. Avtalen blir nøye gjennomgått, og fornyet en gang i året. Skolen har også fokus på å gi informasjon til foresatte om hvordan de skal lese med barna sine.

Beskrivelsene lærer formidler i forhold til samarbeid med hjemmet forteller meg at skolen ønsker å involvere foreldrene i barnas opplæring. Det er grunn til å tro at skolen har fokus på å trygge foreldrene ved å gi dem nødvendige informasjon og skape forventninger for å kunne gi et godt opplæringstilbud til elevene. Lærer forteller om forventninger som bør være avklart for alle parter for at et godt samarbeid skal fungere optimalt. Dette kan sees i sammenheng med Nordahl (2007) sine synspunkter i forhold til viktigheten av at skolen avklarer forventninger med foreldrene. Han mener alle foreldre har forventninger til skolen gjennom de erfaringer de har som foreldre i skolen, i tillegg til tidligere opplevelser fra sin egen skolegang. Ut fra dette vil alle foreldre på ulike måter ha forventninger til skolen og til det samarbeidet de skal ha med lærerne. Ikke alle disse forventningene er nødvendigvis hensiktsmessige, og det er ikke sikkert de er i samsvar med skolens forventninger til foreldrene. Av disse grunnene vil det være viktig å avklare både hvilke forventninger foreldrene har til skolen, og hvilke forventninger skolen har til foreldrene. Hvordan foreldrene bør følge opp barnas skolegang, hjelp med lekser og motsatt, hvilke forventninger foreldrene har til vektlegging av skolefag, sosiale ferdigheter og hvilke regler som bør gjelde på skolen, kan være knyttet til graden av medvirkning foreldrene skal ha, og på hvilke områder dette skal gjelde. I forhold til hvordan både foreldremøter og utviklingssamtaler skal foregå, bør det

også avklares noen betingelser omkring selve samarbeidet gjennom en dialog mellom skole og hjem (Nordahl, 2007)

4.4.2 Elevenes uttalelser

Elev Åge opplevde at han i liten grad ble involvert i samarbeidet mellom lærer og foreldrene. Hans vansker med å lese og skrive medførte også utfordring med lekser. Foreldrene hans måtte tvinge han til å gjøre lekser. Han lurte seg ofte unna, og når han prøvde brukte han veldig lang tid, spesielt på norskleksene, noe han ga uttrykk for på denne måten:

Jeg synes samarbeidet har fungert bedre mellom foreldrene mine og skole, enn meg selv og skolen. Jeg følte foreldrene mine fikk mere informasjon enn jeg fikk. Jeg synes det ble feil for det var jeg som hadde behov for hjelp. Jeg er usikker på om denne informasjon hadde en positiv innvirkning på min læringssituasjon. Jeg kunne sitte opp til 2-3 timer som 12 åring med norskleksa, i tillegg forstod jeg lite.

Ut ifra det Åge forteller er det grunn til å tro at han opplevde å komme til kort. Han skjønnte ikke hva som var «galt» med han, selv om det forelå gode forklaringer på problemet hans, men de nådde ikke frem til Åge. Leksesituasjonen ble en kamp, og tidsmessig for lang. Slik jeg ser det har ikke lærer formidlet god nok kunnskap til foresatte, slik at de kunne bistått hans behov i større grad. Selv om det forelå et samarbeid mellom skolen og hjemmet, opplevde elev at hans opplæringssituasjon ikke ble ivaretatt på en god måte. Han forstod allikevel lite. Hattie (2009) hevder at elevens opplevelse av sin situasjon i skolen vil være avgjørende for både deres faglige og deres sosiale utvikling. Mitt inntrykk er at elevens opplevelse av egne vansker og behov ble ikke fremhevet i samarbeidet mellom skole og hjem. Foreldrenes betydning for skoleprestasjoner og sammenhengen mellom foreldrestøtte og læringsmiljøet er gode argumenter for at skolen bør samarbeide med foreldrene (Hattie, 2009). Hvorfor det ikke fungerte i dette tilfellet kan blant annet handle om manglende motivasjon hos eleven. Eleven opplevde at det ble tatt avgjørelser som gjaldt han uten at han ble rådspurt. Ifølge Høien (2014) vil dette føles som om pedagogiske tiltak blir «trukket nedover hodet» på eleven, og vil ikke fremme et godt læringsmiljø. Manglende kunnskap om dysleksi, og det å se situasjonen som helhet kan også være en gjeldende faktor Refsdahl (2012). Eleven følte seg «dum» til han gikk i 8. klasse da han ikke visste hva dysleksi innebar.

Elev Nora informerer at hun har fått veldig god oppfølging av foreldrene. Naturfag var spesielt vanskelig, og når det blir vanskelig og ordene bare flyter kunne hun få panikk og da

var det godt å kunne få hjelp av foreldrene. Hun har trent mest hjelp til lesing når det har vært behov for det. I forhold til samarbeidet mellom skolen og hjemmet opplevde hun at:

Skole- hjemssamarbeidet har fungert bra, men tror ikke det har vært noe mer informasjon enn det som er normalt. Foreldrene mine har fulgt meg veldig godt opp, og dette har vært helt nødvendig for at jeg skal klare å prestere på et høyt nivå.

Mye tyder på at samarbeidet har fungert bra som hun her refererer til. Foreldrene hadde mulighet til å gi henne den hjelpen hun trengte. En annen faktor som kan ha betydning er at begge foreldrene har dysleksi, som i denne sammenheng har hatt en positiv effekt i forhold til Nora sine utfordringer i skolen. Ifølge Høien & Lundberg (2012) vet foreldrene hvor «skoen» trykker og har derfor mulighet til å kunne gi henne støtte og motivasjon.

Elev Ståle forteller også at foreldrene har vært til stor hjelp. Han mener at uten foreldrenes hjelp hadde han ikke kommet seg inn på videregående skole. Han opplyser videre:

Informasjon mellom skole og hjem var dårlig utenom foreldremøtene der det ble gitt informasjon om hva jeg burde jobbe videre med og bli bedre på. Engelsken har blitt veldig mye bedre fordi jeg i 8. klasse fikk veldig god informasjon fra lærer om hvordan jeg måtte jobbe for at jeg skulle få det til. Jeg har trent mest hjelp til både lesing og skriving. Jeg brukte lang tid på å lese.

Ut fra det Ståle forteller kunne han nok tenke seg en tettere dialog mellom skole og hjem, som kunne bidra til at han fikk den hjelpen han trengte for å prestere. Forskning viser at et nært samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til at elevene lykkes i større grad til å nå sine mål (Hattie, 2009). Engelskfaget utpeker seg i en positiv retning. Ståle opplevde at lærer tilpasset opplæringen ut fra hans vanske og behov. Eleven opplevde at han ble ivaretatt på en god måte, i tillegg kan det tyde på at lærer hadde relevant kunnskap i forhold til spesifikke lese- og skrivevansker. Hvis det foreligger en god relasjon mellom lærer og elev, og elev opplever at lærer viser forståelse og engasjement, øker læringsmulighetene dramatisk (Høien 2014).

4.5 Hvilken kunnskap har du tilegnet deg om dysleksi?

Det har vært forsket mye på lese- og skriveutviklingen både internasjonalt og i Norge. Kunnskapen om lese- og skrivevansker og forebygging av slike vansker er stadig økende (Lyster, 2012; Høien & Lundberg, 2012). Hvordan de ulike skolene skal nå denne kunnskapen kan være utfordrende. Endringer som kom med Kunnskapsløftet i 2006 viser at det ikke bare er spesialpedagoger som jobber med lese- og skrivevansker, det er lagt et langt større ansvar på den enkelte lærer. Behov for spesialundervisning vil også være avhengig av

skolens kompetanse på hvordan den klarer å legge til rette undervisningen for elever med spesifikke lese- og skrivevansker (Kunnskapsløftet, 2016).

I en artikkel (2013) hevdes det at optikere lærer mer om lese- og skrivevansker i sitt studium, enn det enkelte lærere gjør. Ved universitetet i Tromsø uttaler studentene at de selv måtte sørge for å få undervisning i lærevansker. Studieleder ved høyskolen i Oslo, Janne Herseth, uttaler at studentene skal ha kjennskap til lærevansker, og kunne se hvem som strever, men hvordan opplæringen skal legges til rette for denne elevgruppen er noe fraværende. Ifølge Kolberg (2013) stiller Kunnskapsdepartementet seg uforstående til dette, da kompetansemålene for det studentene i lærerutdanningen skal lære om dysleksi er tydelige (Østvold & Hommedal, 2013).

4.5.1 Lærernes uttalelser

På spørsmål om hvilken kunnskap lærerinformantene innehar for å kunne tilrettelegge opplæringen for elever med dysleksi hadde alle informanter en del kunnskap om, men noen av dem hevdet at kunnskapen ikke var tilstrekkelig. Tiltak, metoder og hjelpemidler som de benytter i opplæringen (se 4.3) opplever samtlige lærere at de behersker tilfredsstillende. For elevinformantene var det interessant å spørre om de hadde noe kunnskap om egen diagnose, og for å se om lærernes kunnskap har blitt videreført til elever med diagnosen dysleksi. I tillegg til spørsmål om deres kunnskap ble også samtlige informanter spurt om hva de mener kunne vært gjort annerledes for å bedre situasjon for denne elevgruppen. Lærerne ved den dysleksivennlige skolen fikk også spørsmål om hva de opplevde som fordeler med å være en dysleksivennlig skole.

Ingen av informantene gikk spesifikt inn på hva dysleksi er, men formidlet hvilken utdanning de har, hvordan de holder seg oppdatert, og tanker rundt dette.

Lærerinformant Helle og Kristine har jobbet i mange år i skolen, og føler de har en del kunnskap om dysleksi, men ikke nok. Lærer Kristine har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk for 15-20 år siden. Begge prøver og holde seg oppdatert. De er opptatt av at elevene må føle at de får hjelp. For å bedre situasjonen for denne elevgruppen trenger skolen mere ressurs. Lærer Helle forteller videre:

De metoder og hjelpemidler jeg bruker på elevene har jeg måtte lært meg selv. Har kanskje fått noe kollegaveiledning. Hadde skolen hatt mere ressurs kunne vi kanskje

hjulpet elevene ved å involvere dem i større grad i opplæringen. I tillegg til å kunne tilegne seg mer kunnskap.

Kunnskapen har lærer tilegnet seg selv, og mener at en økning i ressurs kan medføre bedre kunnskap og tilrettelegging opp mot denne elevgruppen. For meg kan det virke som om tidsmessige forhold har en betydning her. Undersøkelser viser blant annet at det er vanskelig for lærerne å sette av tid til å holde seg oppdatert på ny kunnskap (Klette & Carlsen, 2012). For å kunne ha kjennskap til hvilke tiltak som har effekt, og hvilke som ikke har det, må kunnskapen oppdateres (Nordahl, 2018).

Lærer Else ønsker seg også mere kunnskap, og mener det burde også vært et større fokus på lærerskolen om spesifikke lese- og skrivevansker. Hun har en egeninteresse for dysleksi, da det er flere i familien som har diagnose. Vent og se er alt for ofte brukt:

Hun mener kartleggingen har for lite fokus på den skriftlige delen. Foreldrene må bli lyttet til i større grad i forhold til hva som kan gjøres annerledes. Skolen må bli flinkere til å melde opp elevene tidligere. Det er flere elever som ikke får diagnosen før de kommer i ungdomsskolen.

Når det gjelder til den skriftlige delen har det vært forsket lite på selve skriveprosessen, sammenlignet med rettskriving (Lyster, 2012). Kartleggingen tar for seg rettskrivingsferdighetene til eleven, og er et av kriteriene for å få diagnosen dysleksi. Sett ut fra dysleksidefinisjonen til Høien & Lundberg (2012) er ufullstendige fonologiske representasjoner for ord og dårlig fonologisk bevissthet noe som vanskeliggjør staveprosessen. Men de utaler også at det er viktig å kartlegge elevens skriftlige arbeid for å gjøre en utvidet analyse av elevens utvikling av skriveprosessen (Høien & Lundberg, 2012; Høien, 2014). Skriftlig arbeid som eleven selv gjennomfører gjør det mulig å få klarhet i faktorer som framstillingen, progresjon, relevans og personlig stil. Santa (1995) peker på seks områder der styrke og svakheter ved innhold, organisering, personlig stil, ordvalg, setninger og konvensjoner som er viktig i forbindelse med skriftlig arbeid (Santa, referert i Høien & Lundberg, 2012). Kortidsminnet er viktig i skriveprosessen, og for en dyslektiker vil blant annet rettskrivingen ta mye av kapasiteten i skriveprosessen. Da kan det være hensiktsmessig å benytte retteprogram for å frigjøre kapasitet til skriveprosessen (Høien & Lundberg, 2012). Selv om ikke selve kartleggingen tar for seg den skriftlige delen som lærer ønsker, fins det allikevel teori som beskriver disse vanskene, og hva som kan være hensiktsmessig og fokusere på.

I forhold til hva som kan gjøres annerledes mener lærer at foresatte bør bli involvert i større grad. Topping (2002) fremhever viktigheten av et tett samarbeid med foresatte, da skolen kan utnytte den kunnskapen foresatte sitter inne med i forhold til sitt barn. Samtidig er det viktig av skolen veileder foresatte om deres rolle i opplæringen (Topping, referert i Høien, 2014). Flere i familien til lærer har diagnosen dysleksi, i tillegg er hun selv lærer. Foresatte med lav utdanning, eller som selv har lese- og skrivevansker kan oppleve at de vil ha vansker med å hjelpe barna sine i opplæringen (Hattie, 2009; Nordahl, 2007).

Lærer formidler at det er flere elever som ikke får diagnosen dysleksi før de kommer i ungdomsskolen. Jeg tolker lærers utsagn som bekymringsfullt. Det er solid dokumentert at tidlig innsats er det beste utgangspunktet for god lese- og skriveutvikling. Forskning viser at tidlig innsats er avgjørende for at elever med lese- og skrivevansker skal kunne overvinne vanskene. Ved tidlig iverksetting av tiltak har eleven i større grad mulighet til å overvinne sine lesevansker. Lesing inngår i alle fag, og ved svake leseferdigheter kan alle fag bli en utfordring for eleven (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2012; Hagtvet, Frost & Refsdahl, 2014).

Lærer Vilde bruker ca. 2-3 timer hver dag på å planlegge undervisningen. Forberedelse av fag i forkant har stor betydning for elevens mestringsfølelse. Det som kunne vært gjort annerledes er at PC utstyret kunne vært bedre. Hun forteller videre:

Kunnskapen har jeg tilegnes meg på lærerskolen, og videreutdanning i spesialpedagogikk som jeg nylig har tatt. Jeg leser mye selv om lese- og skrivevansker, og benyttet PP-tjenesten som er lokalisert i skolen hvis jeg er usikker på noe. Gammelt PC utstyr som fungerer dårlig brukes det alt for lang tid på, noe som medfører at de ikke blir brukt optimalt.

Ut fra lærers beskrivelser tolker jeg at lærer har tilegnet seg god kunnskap om dysleksi i sin utdanning, i tillegg holder hun seg oppdatert ved å lese relevant litteratur om diagnosen. Det er ledelsen og den enkelte lærer som har ansvar for å gjennomføre opplæringen slik at læringsutbyttet blir best mulig for hver enkelt elev. Dette er prinsipper som regjeringen fremhever som viktige momenter for å kunne ivareta opplæringen til den enkelte elev, og elevgruppen som helhet (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2006). Hun har også PP- tjenesten nært tilgjengelig. PP- tjenesten skal etter Opplæringslova (1998, § 5-6) blant annet bidra til å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlige behov ved å hjelpe skolen med kompetanseutvikling.

I forhold til hva som kan gjøres annerledes, forteller lærer at skolen har et lite oppgradert datasystem. PC vil være et viktig kompensatorisk hjelpemiddel for elever med dysleksi, der de blant annet har mulighet til å benytte retteprogram og lydbøker (Statped, 2018, 16. april).

Lærer Henny opplever at hun har fått en grunnleggende kunnskap i sin utdanning. I tillegg har hun jobbet 14 år i PP-tjenesten, og fikk en del kunnskap her, og 2 år som spesialpedagog i skolen har gitt henne mer kunnskap. Begge lærerne ved den dysleksivennlige skolen er Logos sertifisert, i tillegg har lærer June tatt nettkurset til dysleksi Norge og leser relevant litteratur. Begge fremsnakker intensive lesekurs. Lærer Henny utdypet dette nærmere:

Da vi er en dysleksivennlig skole har vi tilbud om å dra på en årlig samling, i tillegg til andre kurs som tilbys. Vi kan også få organisasjon til å komme til skolen for ekstra veiledning. Intensivkursene kunne det ha vært mer av, fordi erfaring og forskning viser at man får best effekt av korte intensive økter.

Skolen er en dysleksivennlig skole, der det er opparbeidet gode systemer for å ivareta elever med dysleksi. En dysleksivennlig skole har stort fokus på tidlig innsats, og nulltoleranse for mangelfullt læringsutbytte, er en av de grunnleggende ideene bak en dysleksivennlig skole.

Intensive lesekurs opplever lærer som nyttige for denne elevgruppen, og kunne tenke seg mer av disse kursene. Vi vet at elever som har svake fonologiske ferdigheter står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Forskning viser at dersom en slik elev ikke får nødvendig hjelp de første årene på skolen, vil eleven ikke innhente sine medelever og forblir en svak leser. Hvis vi skal lykkes med å snu prognosen, må undervisningen bli mer intens, og metodene må være tydeligere og mer støttende i forhold til de elevene som trenger det (Torgesen, 2002; Hagtvatn, Frost & Refsdahl, 2014).

Lærerne ved den dysleksivennlige skolen fikk også spørsmål hva de mente var fordelene med å være en dysleksivennlig skole. Begge forteller om gode systemer og retningslinjer som de må forholde seg til, og som de stadig blir minnet på av ledelsen. Lærer June har også vært lærer ved skolen når de ikke var en dysleksivennlig skole. Hun beskriver forskjellen slik:

Det er større fokus på dysleksi som er satt i et system. Undervisning til dyslektikere er god undervisning til alle! Det er ikke opp til den enkelte lærer, men det ligger i systemet at slik skal det være. Det er 10 kriterier skolen må oppfylle for å bli en dysleksivennlig skole, noe som krever litt jobb, men det har en god effekt.

I følge Kunnskapsløftet er det opp til den enkelte skole å velge tiltak og metoder for opplæringen. Ved en dysleksivennlig skole er ikke dette opp til den enkelte lærer, men organisasjon som helhet har et felles system de jobber ut fra. Dette medfører at alle elever får samme tilbud uavhengig av kunnskap hos den enkelte lærer. Kriteriene krever noe av skolen som helhet, men som gir gode resultater hos den enkelte elev. Skolens overordnede system ivaretar kriteriene både for lærer, elev og foresatte.

4.5.2 Elevenes uttalelser

Samtlige elevinformanter informerer at de har gode kunnskaper i retteprogrammene de benytter i tillegg til lydbøker. Retteprogrammene mener de er helt nødvendig for dem. De har selv måtte lære seg bruken av programmene. Utenom tilegnelse av de kompensatoriske hjelpemidlene de benytter, er det lite de selv har kunnskap om diagnosen dysleksi.

Elev Åge har mottatt lite og ingen informasjon fra skolen, det meste har han etter mange år med uvitenhet, funnet frem til noen svar selv. Han er ikke i tvil når han formidler hva som kunne vært gjort annerledes. Han sier:

Det er flere berømte personer som har diagnosen. Jeg vet at jeg blir hemmet ved at jeg ikke klarer å lese og skrive like fort som andre. Det er helt nødvendig med mer informasjon og en tettere oppfølging.

Når Åge sier at det er flere berømte personer som har diagnosen dysleksi kan det tolkes i retning av at eleven skjønner at han ikke er dum. Selv om han har diagnosen dysleksi, kan han likevel klare å prestere på et høyt nivå. Ved å få kunnskap om at han trengte tid, og at han ikke var dum, medførte blant annet at han har syv seksere i videregående skole i dag.

Elev Nora har lært at man trenger ikke være best i alt. Selv om hun har fått en bra faglig oppfølging, opplever også hun at informasjon kunne vært bedre. Spesielt synes hun at det er mangelfullt i forhold til hva hun har krav på. Hun tenker også at lærerne burde tatt mere hensyn i forhold til høytlesing. Hun ønsker at dyslektikerne skal få bestemme selv om de ønsker å lese høyt i klassen, og skal de lese bør de være forberedt. Hun utdyper dette nærmere:

Jeg har fått vite via medelever hva jeg har krav på. Har man dysleksi, og man skal lese høyt og man møter på et vanskelig ord, tenker dyslektikerne veldig mye på det ordet og glemmer teksten. Har jeg vanskelig med å utale et ord, er det det ordet som er i fokus og da glemmer jeg mye av det andre.

Nora har ikke fått tilstrekkelig informasjon fra skolen i forhold til sine rettigheter. Dette kan medføre at hun ikke får mulighet til å få vist sine faglige ferdigheter. Eleven har i tillegg opplyst at hun har hatt tilgang til PC, retteprogram og lydbøker. I følge opplæringsloven skal opplæringen på grunnskole og videregående skole tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette kan være bruk av hjelpemidler, tilrettelagte prøver og tilrettelagte lekser. Det kan sendes søknad til rektor hvis det er behov tilrettelagt eksamen. Rektors avgjørelse om tilrettelagt eksamen er et enkeltvedtak, og fattes i forskriftene til Opplæringslova § 3-32. For at eleven skal ha mulighet til å få vist sin kompetanse, er det viktig at eleven får benyttet de hjelpemidler og tilrettelegging som hun har krav på (Forskrift til Opplæringslova, 2006b).

I forhold til endringer er eleven opptatt av at elever som strever med lesing skal få bestemme selv om de ønsker å lese høyt i klassen. Jeg oppfatter det Nora sier som vegring for høytlesning for å ikke klare å avkode ordene hurtig og korrekt, noe som er utfordringen for elever med dysleksi. Høytlesning blir en negativ opplevelse for eleven, og kan medføre en negativ holdning til lesing generelt. Hvis elevene kunne på forhånd få vite hva de skal lese, kan de få muligheten til å øve. Repetert lesing kan bidra til bedre leseflyt (Klinkenberg, 2005).

Elev Ståle har lært seg at han må bare stå på. Fikk aldri noe god forklaring på hva dysleksi er. Det som har blitt formidlet etter kartleggingene er at han har god hukommelse. Har ikke selv tilegnet seg kunnskap om dysleksi. I forhold til hva som kunne vært gjort annerledes mener han:

Det meste. Jeg kan lære meg teknikker men uansett så er dysleksien der. Hadde undervisningen vært tilrettelagt fra dag en, så mener jeg situasjonen hadde vært bedre. Gått gjennom lekser, små drypp, muntlige prøver osv. Denne hjelpen fikk jeg ikke før jeg kom på ungdomsskolen, og selv da var det ikke optimalt.

Ifølge Foreman, Francis, Shaywitz, Shaywitz & Fletcher (1997) viser at dersom en elev får hjelp til å komme over sine lesevansker allerede i 1.-3. klasse vil 82 % av elevene overvinne vanskene. 46 % av elevene kan overvinne vanskene ved å få hjelp i 3.-5. klasse, og 10-15 % etter 5. klasse (Referert i Høien & Lundberg, 2012; Høien, 2014). Altså reduseres sjansen for å overvinne lesevansken jo lengre tid det tar før eleven får iverksatt korrekte tiltak. Ifølge denne teorien og elevens uttalelser sitter jeg igjen med et inntrykk av at tilpasset opplæring kom for sent i gang. Sjansen hans for å overvinne lesevanskene ble redusert da opplæringen ikke ble ivaretatt før på mellom- og ungdomstrinnet, og selv da opplevde Ståle at opplæringen ikke ble tilfredsstillende.

5.0 Avslutning

5.1 Oppsummering

Opplæringsens overordnede mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Opplæringslova § 1-1). I Norge har vi en offentlig fellesskole som gir alle elever rett til ei tilpasset opplæring. Dette innebærer ikke bare en rett til et opplæringstilbud, men også til en kvalitet på opplæringen. Skolene styres av opplæringsloven, forskrifter, kunnskapsløftet, samt meldinger og utredninger, men likevel varierer fortsatt kvaliteten på de norske skolene.

I kunnskapsløftet er blant annet lesing og skriving fremhevet som et viktig satsningsområde. Fra første årstrinn skal lese- og skriveopplæringen vektlegges (Kunnskapsløftet, 2016). Ifølge Utdanningsdirektoratet er det å kunne lese og skrive grunnleggende ferdigheter som skal prioriteres og gis spesiell oppmerksomhet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Målet med denne studien var å belyse problemstillingen:

Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen for elever med dysleksi?

Problemstillingen er operasjonalisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke erfaringer har lærere i forhold til å tilpasse undervisningen for denne elevgruppen?*
2. *Hvilke erfaringer har elevene selv i forhold til den tilpasningen de har mottatt i grunnskolen?*

Jeg vil først oppsummere forskningsspørsmålene hver for seg, for så å sammenfatte funn hos lærerne opp mot elevene. Til slutt vil jeg presentere videre refleksjoner.

5.1.1 Hvilke erfaringer har lærere i forhold til å tilpasse opplæringen for denne elevgruppen?

Samtlige lærere hadde gode erfaringer med en kvantitativ kartlegging. Ved kvalitativ kartlegging var motivasjon og mestring sentrale begreper som stod i fokus hos alle lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ved å samtale med tidligere lærere og eleven selv hadde de ulike innfallsvinkler. De fleste var interessert i hvilke strategier som kunne være hensiktsmessig å benytte, og her hadde de to lærerne fra den dysleksivennlige skolen et klart større fokus, der bruk av strategier var satt i et felles system i skolen. I tillegg var det kun

denne skolen som ga uttrykk for at de vektla elevens faglige tempo i opplæringen. En lærer mente det forelå mangelfull informasjon fra småtrinnet på elevens faglige ståsted. Å kartlegge hvor mye hjelp eleven trenger for å kunne oppnå utvikling er noe som kanskje er den mest krevende kartleggingen (Refsdahl, 2012). Lærerinformantene ved den dysleksivennlige skolen vektla denne kartleggingen i stor grad. Det var ellers varierende hvordan dynamisk kartlegging ble ivaretatt. To av lærerne i noe grad, mens de resterende i mindre grad.

Den faglige delen fikk størst oppmerksomhet i kartleggingsfasen, mens den emosjonelle siden som kan føre til ulike atferdsmessige utfordringer for elever med dysleksi ble noe ulikt kartlagt. Også her utpreger den dysleksivennlige skolen seg i positiv forstand, ved at de i større grad jobber for å skape åpenhet rundt diagnosen.

Fem av lærerinformantene mener opplæring i gruppe gir best læringsutbytte og trygghet for eleven, mens en lærer prøver i større grad å tilrettelegge opplæringen i klassen med fokus på elevens sterke sider. Å finne en organiseringsform som passer for alle elever er utfordrende (Høien & Lundberg, 2012, Lyster, 2012, Refsahl, 2012, Hagtvvet, Frost & Refsahl, 2014). Tilgang på ressurs er avgjørende for noen lærere i forhold til å få til en organiseringsform som de mener eleven profitterer på. Intensive lesekurs blir fremhevet av lærerne fra den dysleksivennlige skolen. Forutsigbarhet og struktur blir trukket frem som et viktig punkt av flere lærere. Lærerne vektlegger ulike faktorer på hva de mener er viktig og trekker frem når de skal organisere undervisningen for denne elevgruppen.

I forhold til medbestemmelse mener alle lærerne at elevene på mellomtrinnet til en viss grad ikke skal få bestemme organiseringsformen selv. Men at det blir tatt hensyn til de elevene som ikke ønsker å bli tatt ut i mindre gruppe. Lærerne fra den dysleksivennlige skolen vektlegger god informasjon gjennom samtaler med eleven, der eleven får gode forklaringer på hvorfor eleven bør få opplæringen utenfor klassen. Andre lærere mener elevene ikke reagerer på om de blir tatt ut, eller at de må prøve for å finne ut av hva som blir best for dem.

Alle lærerne har kjennskap til kompensatoriske hjelpemidler. Den dysleksivennlige skolen har gjennomført opplæring på ulike kompensatoriske hjelpemidler både for elever og foresatte. Resterende lærerinformanter benytter dette i ulikt omfang, der manglende kunnskap er noe av årsaken.

Den dysleksivennlige skolen iverksetter intensive lesekurs der lesesvake elever får ekstra drahjelp. Denne tilnærmingen har vist seg å være et effektivt tiltak (Hagtvvet, Frost &

Refsdahl, 2014). I tillegg har de et stort fokus på læringsstrategier. En lærer skriver sammendrag av fagtekstene i kunnskapsfagene ut fra elevens nivå. Hun benytter ord og begreper i tekstene for å tilpasse opplæringen som skal bidra til å utvikle en bedre ordavkodning og leseflyt. I tillegg blir fellesundervisningen ivaretatt ved at elevene blir forberedt på temaet som skal presenteres i klassen, i tillegg til en eventuelt eksamen i ungdomsskolen. Samtlige lærere hadde benyttet ulike arbeidsverktøy for å fremme ortografiske avkodningsferdigheter, der de benytter ulike fremgangsmåter for en lystbetont opplæring. Aski Raski, memoryspill, ordkort, visualisering, lesehjul og andre læreverk blir nevnt. Variasjon og elevens interesser blir spesielt fremhevet av en lærer som viktig. Fire av lærerinformantene bruker repetert lesing for å fremme en bedre leseflyt hos elevene. Lesing innenfor elevens interesseområde har samtlige lærere fokus på

Samtlige lærere mener at et godt skole- hjemssamarbeid er viktig for elevenes opplæring. Tre av informantene mener samarbeidet kunne vært bedre, og ønsket å ta tak i dette videre fremover. En lærer mente samarbeidet var bra og at graden av vansken var avgjørende for hvor ofte samarbeidet fant sted. Informasjon og veiledning fra skolen ble trukket frem som forslag til større grad av engasjement hos foreldrene hos tre av informantene. En lærer har ukentlig kontakt med foresatte. Lærerne ved den dysleksivennlige skolen avklarer forventninger skolen, eleven og foresatte har til hverandre, og har fokus på en positiv dialog.

Samtlige informanter opplyser at de har god kunnskap i forhold til de kompensatoriske hjelpemidlene og arbeidsverktøy de benytter i undervisningen. Det meste er selvlært. To av informantene ga imidlertid uttrykk for at de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap innenfor dette feltet. Disse to hadde lang erfaring i skolen, men oppdatering på faglitteratur og forskning var noe manglende. En av lærerne hadde dysleksi i familien, og av den grunn forelå det en egeninteresse for diagnosen. En lærer brukte flere timer hver dag til å forberede seg. Hun hadde nylig tatt videreutdanning i spesialpedagogikk, i tillegg var PP-tjenesten samlokalisert med skolen. Lærerne ved den dysleksivennlige skolen hadde bred kompetanse på dysleksi. Skolen hadde overordnede systemer som ivaretar oppdatering av kunnskap til enhver tid.

Økning av ressurser, benytte foreldrenes kunnskaper om deres barn i større grad og tidlig innsats var svar som kom frem på hva som kunne gjøres annerledes. I tillegg ble fornying av PC utstyr og mer av intensive lesekurs også trukket frem.

Fordeler med å være en dysleksivennlig skole er at det foreligger gode systemer og retningslinjer som samtlige ansatte ved skolen må forholde seg til.

5.1.2 Hvilke erfaringer har elevene selv i forhold til den tilpasningen de har mottatt i grunnskolen?

To av elever hadde gode erfaringer med en kvantitativ kartlegging. En elev opplevde misnøye da lærerne hadde vanskelig for å tro at han hadde dysleksi. Ifølge elevinformantene var det bare en som kunne formidle at hun var fornøyd med den oppfølgingen hun fikk, mens de to andre opplevde at de ikke fikk hjelp for å kunne videreutvikle sine faglige prestasjoner på en god måte. Emosjonelle utfordringer ble også en belastning. Den kvalitative og dynamiske kartleggingen var manglende for disse to elevene.

Alle elevene har fått deler av sin opplæring utenfor klasserommets fellesundervisning. Kun en av elevinformantene uttaler at organisering i en mindre gruppe opplevdes greit. Hos de to andre var organiseringen noe varierende, og medbestemmelse på mellomtrinnet var ikke en mulighet hos noen av elevene. Gode forklaringer var også fraværende. En elev måtte selv etterspørre deltagelse i en mindre gruppe da han mente engelskkunnskapene ikke var gode nok.

Elevene opplyser at de har mest utbytte av retteprogrammer, mens lydbøker ikke fungerer tilfredsstillende. Hos elevinformantene er det kun retteprogram de har benyttet i skriveprosessen, og noe som har vært helt nødvendig for dem. Utover dette formidlet to av elevene at de selv måtte finne læringsstrategier som fungerte for dem. Tilretteleggingen var mangelfull, og de ble avhengig av en god formidlingsevne hos lærer og visuelle holdepunkter for å tilegne seg fagstoffet. En elev fikk ikke retteprogram før han begynte i 8. klasse, og to elever fikk trening med Aski Raski i ungdomsskolen. Utover dette har mye jobbing og god støtte fra foreldrene vært nøkkelen til gode prestasjoner.

En elev følte seg tilsidesatt i samarbeidet mellom skolen og foreldrene. De to andre opplyste at det ikke forelå noe samarbeid utover kontaktmøtene, og mente informasjon kunne vært bedre. God støtte og hjelp fra foreldrene har hatt en positiv effekt, spesielt for to av elevene.

Alle elevinformantene har hatt diagnosen fra småtrinnet, men allikevel foreligger det liten kunnskap om egen diagnose. Tilfeldigheter har medført at de vet at det ikke handler om å være «dum». Samtlige elever mener det foreligger for lite informasjon om diagnosen, og de

rettigheter de har krav på. En elev har fått informasjon via medelever om de rettigheter hun har. De har gode kunnskaper i å benytte lydbøker og retteprogrammer, men dette er selvlært. God hukommelse har hjulpet godt på, i tillegg til stå på vilje.

5.1.3 Sammenfatning av funn

For å belyse min problemstilling valgt jeg å dele inn empirien i fem kategorier som omhandlet: kartlegging, organisering, tiltak, skole- hjesamarbeid og kunnskap. Hver kategori er viktig når skolen skal tilpasse opplæringen for elever med dysleksi (Høien & Lundberg, 2012; Hagtvvet, Frost & Refsdahl, 2014; Lyster 2012). Det fremkom forskjeller ved samtlige kategorier mellom lærerne, men forskjellen var størst mellom lærere og elevene. Et interessant funn var at samtlige elevinformanter jeg har intervjuet fikk diagnosen dysleksi i småtrinnet. Likevel opplyser spesielt to av elevene at de ikke opplever å ha fått en tilstrekkelig opplæring for sine lese- og skrivevansker. Ut fra opplysningene fra den tredje elevinformanten strever hun ennå med flyt i lesingen.

For å oppnå et best mulig bilde av elevens lese- og skrivevansker vil det være hensiktsmessig å foreta en bred kartlegging, der både en kvantitativ, kvalitativ og dynamisk kartlegging inngår i prosessen (Refsdahl, 2012). Kvantitativ kartlegging hadde både lærerne og to av elevene gode erfaring med, mens ved kvalitativ og dynamisk kartlegging foreligger det ulikheter i grad og type informasjon som blir vektlagt.

Ut fra mitt materiale meddeler samtlige informanter at spesialundervisning har vært en del av opplæringen, men i ulikt omfang. Forskning viser at for å oppnå fremgang i leseferdigheten er det viktig hvordan undervisningen organiseres (Høien & Lundberg, 2012; Hagtvvet, Frost & Refsdahl, 2014, Lyster, 2012). Å la elevene medvirke i opplæringen er også viktig for å oppnå gode faglige resultater og trivsel i skolehverdagen (Lindboe, 2017, Høien & Lundberg, 2012).

Ifølge Barneombudets fagrapport fremkommer det at elevene som regel ikke blir involvert i egen læringsprosess. Noen lærere tar mer hensyn til elevens ønske. Dette er sammenfallende med både lærer og elevinformantenes besvarelser. Informantene ved den dysleksivennlige skolen har større romslighet for å ivareta elevenes totale behov. En av årsakene til dette kan være god tilgang på ressurser.

Ifølge Høien (2014) er det en forutsetning at en elev kan gjenkjenne mange ord hurtig og korrekt, for at en elev skal mestre ortografisk avkodning. I tillegg er det viktig å øve inn parate ordbilder mest mulig lekbetont for å unngå mekanisk terping. Den største forskjellen her var

mellom lærere og elever. Elevene hadde i langt mindre grad erfaring med arbeidsformer som fremmer ortografisk avkodning enn det lærerne refererer til. Elevene rapporterer ingen systematisk øving på dette området, men fremhevet at visuelle holdepunkter var viktig for å kunne tilegne seg fagstoffet. I tillegg var det en fordel om lærer hadde god formidlingsevne.

For den lesesvake eleven krever ordavkodningen ofte stor ressursinnsats, noe som igjen går ut over forståelsesprosessene. Et viktig pedagogisk spørsmål er hvordan en kan hjelpe den lesesvake eleven til å nå et automatisert ferdighetsnivå der kravene til ressursinnsats er minimale (Høien & Lundberg, 2012). Kompensatoriske hjelpemidler vil være viktige tiltak for elever med dysleksi. Den dysleksivennlige skolen hadde tilbud om opplæring, og fremstod som gode brukere av hjelpemidlene. Av ulike årsaker varierte denne form for tiltak hos de resterende lærere og elevene.

Ut fra informantenes beskrivelser av samarbeidet mellom skole og hjem ble samarbeidet fremmet på ulike måter. Noen lærere ønsker seg mere engasjerte foreldre, og et tettere samarbeid. Lærerne fra den dysleksivennlige skolen hadde gode systemer for å ivareta samarbeidet. Elevene hadde ingen klare opplevelse av et samarbeid som hadde en positiv innvirkning på deres opplæring. Som det fremkommer i Opplæringsloven § 20-1 og ifølge LaRocque & Kleiman, (2011) er det skolen som er den profesjonelle aktøren i samarbeidet, og som derfor har et særlig ansvar for å legge til rette for at samarbeidet finner sted. Foreldrene har ulike forutsetninger, og da er det viktig at foreldrene ikke ses på som en homogen gruppe med de samme behovene. Ulike foreldre vil dra nytte av ulike samarbeidsstrategier (LaRocque & Kleiman, 2011).

For flere av lærerinformantene fremkommer det i større grad hva de ønsker av kunnskap enn hva de har av kunnskap. Da er det kanskje ikke så rart at samtlige elevinformanter hadde manglende kunnskap om egen diagnose. Lærerne ved den dysleksivennlige skolen fremstår med god kunnskap.

5.1.4 Videre refleksjoner

Det er en allmenn oppfatning at hverdagen i skolen preges av at barn ved skolestart har ulike forutsetninger og er i ulike faser i utviklingen. Det er ulike årsaker til dette. Kunnskapsløftet (2006) sier at læreren skal tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Kunnskapsløftet, 2016). Flere forskere påpeker betydningen av å hjelpe disse barna på et tidlig tidspunkt.

Leseresultater som fremkommer i PISA testene viser at vi lykkes i større grad med å nå de høytpresterende elever, enn lavpresterende elever i leseferdighet (Frønes, 2015).

Elevenes historier gir grunn til bekymring for at forutsetningene for et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud ikke er til stede, at verken kompetansen, innholdet eller organiseringen er godt nok tilpasset elevens behov.

Da er det naturlig å stille spørsmål om det er riktig at lærernes metodefrihet i leseopplæringen bør gå foran elevens rett til kvalitet i opplæringen (Kunnskapsløftet, 2016).

Teorien anbefaler gruppe/eneundervisning, samtidig viser resultater fra undersøkelser at elevene ikke har utbytte av den opplæringen de får ute av klassen. Kunnskapen må være til stede for å kunne tilrettelegge en undervisning som gir eleven et faglig utbytte (Nordahl, 2018). Det store spørsmålet er derfor hva forskning sier om hva undervisningen bør inneholde for at prognosen for disse elevene skal endre seg? (Torgersen, 2002).

Hvordan kan vi i Norge nyttiggjøre oss forskningen slik at vi ivaretar elevenes behov for å få hjelp før det er for sent? Slik jeg ser det, er det viktig at skolen har faste rutiner for å gjennomføre kartlegging, vurdere resultatene og sette inn tiltak i en tidlig fase av opplæringen. Nylige undersøkelser viser at dagens system i forhold til å ivareta elever med særlige behov, ikke blir ivaretatt på en tilfredsstillende måte. Det anbefales støttesystemer som kan ivareta tidlig innsats, manglende kompetanse, effektivisering av saksgang og større fokus på et inkluderende felleskap (Nordahl, 2018).

Når elevene kommer opp på mellomtrinnet øker de faglige kravene. Elever som ennå strever med ordavkodningen kan fort komme skjevt ut dersom ikke hjelpetiltak iverksettes ut fra elevens behov og forutsetninger (Hagtvet, Frost & Refsdahl, 2014).

Torgesen (2002) påpeker at vi vet hva som må gjøres for å redusere antall barn som ikke oppnår gode leseferdigheter i løpet av de første skoleårene. Viljen til å endre måten det jobbes på for å lære elevene å lese, handler om å finne nøkkelen til å utnytte kunnskapen. Når elever stopper opp i leseutviklingen, må vi forsikre oss at lærerne har tilstrekkelige ferdigheter og kunnskap for å kunne hjelpe disse elevene (Torgersen, 2002).

Lærerutdanningen ivaretar ikke kompetanseutvikling med hensyn til gode tiltak og metoder som kan benyttes i opplæringen for elever med lese- og skrivevansker på en god nok måte (Østvold & Hommedal, 2013). Et økt fokus på forskningsviten i skolen vil sannsynligvis gi

læreren et bedre faglig grunnlag og større tyngde i valg av pedagogiske innfallsvinkler og metoder. Til tross for at utfordringene i skolehverdagen er mange, gir lærerne inntrykk av å møte disse med positive holdninger og stå på vilje. Dette viser at de langt på vei gjør det beste ut av situasjonen.

Ved den dysleksivennlige skolen er det et overordnet system som ivaretar alle elevene ut fra bestemte kriterier. Ut fra min undersøkelse ser jeg at den dysleksivennlige skolen i større grad lykkes ved å tilpasse opplæringen for elever med dysleksi, der alle sider ved eleven blir ivare tatt på en god måte. Utover dette er det individuelt fra lærer til lærer hvordan opplæringen tilpasses den enkelte elev.

La oss håpe at politikernes intensjon om å redusere antallet i befolkningen med lese- og skrivevansker blir reell. I dette framtidsperspektivet er det et håp om at vi kan oppleve en styrking av lærernes evne til å takle utfordringer i hverdagen.

Litteraturliste

- Aarnes, A. (2013). *IOP i praksis. Individuell tilpasning i skolen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Arbeid med ord. (2018). *Tester i norsk og matematikk*. Hentet 26. Mars 2018 fra:
<http://www.arbeidmedord.no/emner/tester-i-norsk-og-matematikk/>
- Ask, I (2008). *AskiRaski – Lesetrening*. Sandnes: Ingrid Ask.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerearbeid for tilpasset opplæring- tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 11-25). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s.13-41). Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s.123-142). Cappelen Akademiske Forlag.
- Cappelen Damm. (udatert). *Akka, Bakka, Bonka, Rakka*. Hentet 12. oktober 2017 fra
<https://www.cappelendammundervisning.no/verk/akka-bakka-bonka-rakka-127261>
- Carlsten, C. T. (2016). *Lærerveiledning 5. klasse*. Cappelen Damm AS.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode-En kvalitativ tilnærming* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Engen, L. (2008). Læring og mestringsstrategier for personer med dysleksi. I F.E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker -om dysleksi og psykisk helse-* (s.161-171). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Forskrift til opplæringslova. (2006a). *Formålet med foreldresamarbeid*. Hentet fra
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#KAPITTEL_22
- Forskrift til opplæringslova. (2006b). *Særskild tilrettelegging av eksamen*. Hentet fra
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

- Forskrift til opplæringslova. (2006c). *Foreldresamarbeid i grunnskolen*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#KAPITTEL_22
- Frost, J. & Ottem, E. (2018). *Språk 6–16 screeningtest av språkvansker*. Hentet 4. April 2018 fra: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/Sprak-6-16-screeningtest-av-sprakvansker-for-barn/>
- Frønes, S.-T. (2015). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.), *Stø kurs norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. (s.136-173). doi: 10.18261/9788215027463-2016-08
- Fugleseth, K og Skogen, K. (2012). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (3. utg.). Oslo: J.W Cappelens Forlag as.
- Godøy, O. & Monsrud, M.B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Grønli, K.S. (2010, oktober). Flere årsaker til dysleksi. I Kristiansen, N (Red.). *Forskning.no*. Hentet 20.05.2017 fra: <http://forskning.no/sprak-psykologi/2010/10/flere-arsaker-til-dysleksi>
- Hagtvet, B.E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesing har låst seg*. (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hellendoorn, J. & Ruijssenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of dutch adults with dyslexia. *Remedial and special education*,. 21(4), 227-239. Hentet fra: https://search-proquest-com.eazy.uin.no/docview/236257429?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo
- Høien, T. (2014). *Håndbok i logos. Teoribasert diagnostisering av lesevansker* (7.utg.). Bryne: Logometrica as.
- Høien, T og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Klette, K. & Carlsten, T. C. (2012). Knowledge in teacher learning: new professional challenges. I D. W. Livingstone, D. Guile & K. Jensen (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 69-84). Sense Publishers.
- Krinkenberg, J. E. (2005). *Å bedre barns leseflyt- 27 varianter av repetert lesing* (1.utg.). H. Aschenhoug & Co.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Over 1000 nye lærere i barneskolen. (Rundskriv nr. 28-16). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/over-1000-nye-larere-i-barneskolen/id2480996/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Veiledning om organisering av elevene*. Hentet 14. august 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/organisering-av-elevener/id2558137/?q=organisering>
- Kunnskapsløftet. (2016). I *Regjeringen.no*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Laberg, S. (2006). Nye lærebøker – blir de bedre enn de gamle?. I L. Helgevold & L. Engen. *Fagbok i bruk. Grunnleggende ferdigheter* (s. 16-23). Stavanger: Lesesenteret.
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. (2011). Parental involvement: The missing link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122. doi: 10.1080/10459880903472876
- Lindboe, A. (2017). *Elever med spesialundervisning i skolen. Uten mål og mening?*. Hentet fra <http://barneombudet.no/2017/03/06/barns-spesialundervisning-brytes-daglig/>
- Lingit. (Udatert, a). *Hjelp til elever med dysleksi – Alle skal ha like muligheter*. Hentet 6. november 2017 fra <https://lingit.no/hjelp-til-elever-med-dysleksi/>

- Lingit. (Udatert, b). *Lingdys 4*. Hentet 6. november 2017 fra <https://lingit.no/produkt/lingdys-4/>
- Lingit. (Udatert, c). *Lingright*. Hentet 6. november 2017 fra <https://lingit.no/kontakt/#se-produktene-bruk>
- Lingit. (Udatert, d). *Lingspeak*. Hentet 6. november 2017 fra <https://lingit.no/produkt/lingspeak/>
- Lyngsnes, K og Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lyster, S.A.H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Meld. St. 21 (2016–2017), (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nav. (2013, 30. september). *Datahjelpemidler*. Hentet 20. april 2018 fra <https://www.nav.no/no/Person/Hjelpemidler/Hvor+trenger+du+hjelp/Arbeid+og+utdanning/datahjelpemidler>
- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning- med særlig vekt på barnetrinnet. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring- tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 47-66). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole- Hvordan skape et bedre samarbeid?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998). *Formålet med opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Opplæringslova. (1998). *Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#KAPITTEL_9

- Opplæringslova. (1998). *Pedagogisk-psykologisk teneste*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Opplæringslova. (1998). *Rett og plikt til grunnskoleopplæring*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Opplæringslova. (1998). *Rett til spesialundervisning*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_6
- Opplæringslova. (1998). *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1
- Opplæringslova. (1998). *Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa og om kompetansekrav*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_6
- Personopplysningsloven. (2001). *Vilkår for å behandle personopplysninger*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_2
- Postholm, M. B (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Refsahl, R. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rongved, E. (2015). Hva er egentlig dysleksi? I Kristiansen, N (Red.). *Forskning.no*. Hentet 10.07.17 fra: <https://forskning.no/dysleksi-sprak/2015/12/hva-er-egentlig-dysleksi>
- Rygvold, A. L & Ogden, T. (2008). *Spesialpedagogisk praksis*. I A.L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg., s.15-35). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rygvold, A. L. (2008). *Lese- og skrivevansker*. I A.L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg., s.38-89). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Senechal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on Children`s acquisition of reading*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

- Skaalvik, E .M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring- Teori + Praxis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Solem, C. (2015). *Dysleksivennlig skole – et brukerperspektiv på god skole – En bok om Dysleksi Norges største og viktigste skolesatsing*. Dysleksi Norge.
- Statped. (2018, 20. februar). *Hvem kan låne?*. Hentet 25. mars 2018 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/skolelydbok/sok-og-utlan/hvem-kan-lane/>
- Statped. (2018, 27. februar). *Daisy-lydbøker*. Hentet 25.mars 2018 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/syn/syn-og-teknologi/daisy-lydboker/>
- Statped. (2018, 16. april). *Avkoding og forståelse med teknologi*. Hentet 20. april 2018 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/lesing-og-teknologi/avkoding-og-forstaelse/>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmodstad & Bjørke AS.
- Torgesen, J.K., Alexander, A.W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K.K.S. & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 34(1), 33-58. Hentet fra: https://search-proquest-com.eazy.uin.no/docview/194218914?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo
- Torgesen, J.K. (2002). The Prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26. Hentet fra: <https://www-sciencedirect-com.eazy.uin.no/science/article/pii/S0022440501000929?via%3Dihub>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. August). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 15. Desember 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a, 15. November). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 15. Desember 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b, 5. September). *Spesialundervisning – saksgang*. Hentet 17. Oktober fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning-saksgang/>

Vitec. (Udatert). *CD-ORD*. Hentet 6. november 2017 fra <https://www.mv-nordic.com/no/produkter/cd-ord/>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, Calif: Sage.

Østvold, K. & Hommedal, S. (2013, Juni). Lærerstudentene lærer ikke å takle barn som sliter på skolen. I Nina Einem (Red.). *NRK Troms*. Hentet 16.01.18 fra <https://www.nrk.no/troms/laerer-ikke-om-barn-som-sliter-1.11062436>



Anne Marit Valle

Skole, barneutvikling, utdanningsledelse Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag Nord universitet

8049 BODØ

Vår dato: 29.05.2017

Vår ref: 54114 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.04.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 54114 | <i>Hvordan man kan tilpasse opplæringen for elever med dysleksi</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Anne Marit Valle</i> |
| Student | <i>Turid Elvebakk</i> |

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 14.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Turid Elvebakk turid.storkersen.elvebakk@lofotkraft.net



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 54114

FORMÅL

Formålet med prosjektet er å tilegne større kunnskap for hvordan man kan tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi, slik at de kan få en optimal læringssituasjon.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (lærere, ungdommer og deres foresatte) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene er godt utformet, men følgende setning må omformuleres: "Undersøkelsen er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og er i tråd med deres retningslinjer" til "Prosjektet er meldt til NSD- Norsk senter for forskningsdata AS". Årsaken til dette er at vi ikke godkjenner prosjekter, men gir en tilrådning i henhold til personopplysningslovens bestemmelser. Videre har vi byttet navn.

REKRUTTERING

Det fremgår av meldeskjemaet at ungdommene skal rekrutteres via eget nettverk. Personvernombudet legger til grunn at konfidensialitet og frivillighet blir ivaretatt gjennom rekrutteringsprosessen. Vi minner om at frivillighet kan være problematisk når en rekrutterer gjennom eget nettverk hvis det er et avhengighetsforhold mellom den som rekrutterer og informant, som for eksempel forholdet mellom lærer og elev.

TAUSHETSPLIKT

Deler av utvalget er lærere og spesialpedagoger. Vi minner om at dette er yrkesgrupper som har taushetsplikt og at disse derfor ikke kan uttale seg på en måte som identifiserer enkeltelever eller som avslører taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Personvernombudet vurderer at det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Nord universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc eller mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 14.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Informasjonsbrev til lærer: Forespørsel om å delta i en intervjuundersøkelse.

Jeg er student ved fakultetet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord Universitet i Bodø. Jeg er i gang med å skrive min masteroppgave i tilpasset opplæring, der jeg ønsker å undersøke hvordan man kan tilpasse opplæringen for elever med dysleksi.

Prinsippet om tilpasset opplæring er sentralt i norsk skole og er et virkemiddel for at alle elever skal oppleve økt læringsutbytte. Det er viktig at elever med dysleksi får tilpasset opplæring i skolen. Elevene har ikke bare fagvansker i norsktimene, de har fagvansker i alle fag hele dagen som omfatter lesing- og skriving. For å få mer kunnskap om hvordan skolen kan tilpasse opplæringen for elever med dysleksi, ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring med dette arbeidet.

I denne sammenheng ønsker jeg å få inngå en avtale om et intervju av ca. en times varighet i løpet av høsten 2017. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd for senere å kunne analyseres. Alle opptak skal slettes når oppgaven er ferdig i mai 2018. I god tid i forveien vil jeg ta kontakt med deg via telefon for å gjøre konkret avtale om tid og sted for intervjuet.

All innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å spore informasjon som fremkommer i den endelige rapporten. Prosjektet er meldt til NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg håper at du vil være positiv innstilt til min forespørsel. Deltagelse er frivillig og selv om du sier ja nå, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Svar om du ønsker og delta kan du sende til meg på sms.

Om du har spørsmål kan du nå meg på telefon: 992 55 972 eller på e-post:

turid.storkersen.elvebakk@lofotkraft.net

Min prosjektleder er Professor Anne Marit Valle, ved Nord Universitet i Bodø.

Med vennlig hilsen

Turid Størkersen Elvebakk

Informasjonsbrev til eleven og foresatte: Forespørsel om å delta i en intervjuundersøkelse.

Jeg er student ved fakultetet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord Universitet i Bodø. Jeg er i gang med å skrive min masteroppgave i tilpasset opplæring, der jeg ønsker å undersøke hvordan man kan tilpasse opplæringen for elever med dysleksi best mulig.

Bakgrunn: Prinsippet om tilpasset opplæring er sentralt i norsk skole. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Det er viktig at elever med dysleksi får tilpasset opplæring i skolen. Elevene har ikke bare fagvansker i norsktimene, de har fagvansker i alle fag hele dagen som omfatter lesing- og skriving.

Formålet med undersøkelsen er å gi et bidrag i et arbeid frem mot mere kunnskap om tilrettelegging av undervisningen for denne elevgruppen.

For å få svar og skaffe meg kunnskap om dette ønsker jeg å intervju elever som har diagnosen dysleksi. Jeg ønsker å intervju elever fordi de sitter med viktige erfaringer om sin skolesituasjon. Dette kan hjelpe lærere og andre voksne til å skape en skole som i større grad tar hensyn til elevenes behov.

I denne sammenheng ønsker jeg å få inngå en avtale om et intervju av ca. en times varighet i løpet av juni 2017. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd for senere å kunne analyseres. Alle opptak skal slettes når oppgaven er ferdig i mai 2018. I god tid i forveien vil jeg ta kontakt med deg via telefon for å gjøre konkret avtale om tid og sted for intervjuet.

All innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å spore informasjon som fremkommer i den endelige rapporten. Prosjektet er meldt til NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg håper at du vil være positiv innstilt til min henvendelse om å la seg intervju. Deltagelse er frivillig og selv om du sier ja nå, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Svar om du ønsker og delta kan du sende til meg på sms.

Om du har spørsmål kan du nå meg på telefon: 992 55 972 eller på e-post: turid.storkersen.elvebakk@lofotkraft.net

Min prosjektleder er Professor Anne Marit Valle, ved Nord Universitet i Bodø.

Hvis intervjuguiden er ønskelig i forkant av intervjuet er det bare å gi beskjed. Med vennlig hilsen

Med vennlig hilsen

Turid Størkersen Elvebakk

Samtykkeerklæring

Jeg vil være med på prosjektet om hvordan man kan tilpasse opplæringen for elever med dysleksi.

Dato:

Navn:

Underskrift:

Telefon nummer:

Dersom du er under 18 år må foreldrene dine tillate deg å delta.

Vi tillater sønn/datteren vår og kan delta i prosjektet om hvordan man kan tilpasse opplæringen for elever med dysleksi.

Dato:

Sønn/datteren sitt navn:

Foresattes underskrift:

Telefon nummer:

Intervjuguide for elevene

Hvordan opplevde du kartlegging av vansken din?

- Hvor gammel var du da du skjønnte at du hadde lese- og skrivevansker?
- Når fikk du diagnosen dysleksi?
- På hvilken måte viste vanskene seg?
- Hvem var det som oppdaget vanskene?
- Har du utfordringer i forhold til arbeidsminnekapasitet?
- Hvordan opplever du å ha dysleksi?
- Hva føler du er din største utfordring i forhold til din diagnose?

Hvordan har undervisningen vært organisert?

- Har opplæringen vært innenfor tilpassa opplæring eller har du hatt spesialundervisning?
- Hvilken informasjon fikk du om hvordan undervisningen skulle organiseres og tilrettelegges for deg?
- Hvordan ble undervisningen organisert for deg?
- I hvor stor grad fikk du være med å bestemme selv hvordan undervisningen skulle organiseres?

Hvilke metoder og hjelpemidler ble iverksatt for deg i undervisningen?

- På hvilken måte lærer du best? Studieteknikk/læringsstrategi?
- Hvilken betydning mener du de respektive tiltak har hatt for din faglige utvikling?
- Hvilken betydning mener du de respektive tiltak har hatt for din sosiale utvikling?
- Hva gjør deg motivert?
- Hvordan påvirket dysleksien motivasjon for skolearbeide?

Hvordan har skole- hjem samarbeidet fungert i forhold til din diagnose?

- Hvordan har informasjon mellom skole og hjem vært?
- Hvilken rolle har foreldrene dine hatt i forhold til oppfølging av skolearbeidet?
- Hvilken betydning tror du det har for ditt læringsutbytte at skolen og foresatte har et godt samarbeid?
- Hva har din faglige utvikling hatt å si i forhold til skole- hjem samarbeidet?
- Hvilken oppfølging har foreldrene dine gitt deg i forhold til lekser?
- Hva har du trengt mest hjelp til i forhold til lekser?

Hvilken kunnskap har om dysleksi?

- Hvilken informasjon fikk du fra lærer eller andre voksne om hva det vil si å ha dysleksi?
- Har noen gått gjennom resultatene av kartleggingen som er foretatt med deg?
- Hvilken kunnskap har du selv tilegnet deg om dysleksi?
- Hvordan fikk du kjennskap til at det fantes lese- og skriveprogram og eventuelt andre hjelpemidler?
- Hvem har lært deg å bruke hjelpemidlene?
- Hvordan vurderer du dine ferdigheter i bruk av hjelpemidlene?
- Hvilke programmer og hjelpemidler for dyslektikere kjenner du til?
- Hvilken kunnskap har du selv tilegnet deg i forhold til de hjelpemidlene som fins?
- Har du kjennskap til dine rettigheter ved prøver, tentamen og eksamen?
- Ble det foretatt endringer underveis?
- Har dysleksien skapt andre utfordringer for deg?
- Hva kunne vært gjort annerledes?

Er det noe du ønsker å tilføye?

Intervjuguide for lærere:

Hvilken informasjon mener du er viktig å innhente når elever har dysleksi?

- Kartleggingen er et viktig verktøy, hvordan bruker du dette? Styrke/svakheter
- Hvordan blir arbeidsminnekapasitet hos eleven ivaretatt?
- Er det andre forhold i kartleggingen av elevene du mener er viktig?
- Hvordan opplever elevene det å ha dysleksi?
- Hvordan lærer eleven best. Studieteknikk/læringsstrategier.

Hvordan har undervisningen vært organisert?

- Har opplæringen vært innenfor tilpassa opplæring eller har elevene hatt spesialundervisning?
- Hvilke muligheter har du for å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi?
- Hvilken informasjon gir du til elevene om hvordan undervisningen skal organiseres og tilrettelegges
- Hvordan velger du å organisere undervisningen for elevene med dysleksi?
- I hvor stor grad lar du elevene være med på å bestemme hvordan undervisningen skal organiseres?

Hvilke metoder og hjelpemidler blir benyttet i undervisningen?

- Hvilken betydning mener du de respektive tiltak har for elevens faglige utvikling?
- Hvilken betydning mener du de respektive tiltak har for elevens sosiale utvikling?
- På hvilken måte lærer elevene best?
- Hvordan motiverer du elevene?
- Hvordan påvirket dysleksien motivasjon for skolearbeidet?

Hvordan har skole- hjem samarbeidet fungert i forhold til elever med diagnosen dysleksi?

- Hvordan har informasjon mellom skole og hjem vært?
- Hvilken rolle har foreldrene hatt i forhold til oppfølging av skolearbeidet?
- Hvilken betydning tror du det har for elevens læringsutbytte at skolen og foresatte har et godt samarbeid?
- Hva har den faglige utvikling hatt å si i forhold til skole- hjemsamarbeidet?
- Hvilken oppfølging anbefaler du at foresatte ivaretar i forhold til lekser?
- Hva trenger elevene mest hjelp til i forhold til lekser?

Hvilken kompetanse har du tilegnet deg om dysleksi?

- Hvilken kunnskap har du i forhold til kartleggingen som er foretatt?
- Hvilke programmer og hjelpemidler for dyslektikere kjenner du til?

- Hvordan fikk du kjennskap til at det fantes lese- og skriveprogram og eventuelt andre hjelpemidler?
- Hvem har lært deg å bruke programmene og hjelpemidlene?
- Hvordan vurderer du dine ferdigheter i bruk av hjelpemidlene?
- Har elevene kjennskap til sine rettigheter ved prøver, tentamen og eksamen?
- Har du kjennskap til tilleggsvisker som kan medfølge for elever som har dysleksi?
- Hva kunne vært gjort annerledes?

Tilleggsspørsmål til lærerne ved den dysleksivennlige skolen

- Hva er forskjellen ved å være en dysleksivennlig skole?

Er det noe du ønsker å tilføye?