

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L_1

Navn på kandidat: Siv Kristin Skjelvåg

Dysleksi om *du* vil eller ikke

Dato: 15.05.18

Totalt antall sider: 53

Forord

For en prosess dette har vært en reise ut i et stort hav av mange ulike teorier. Det har vært dype dykk en komplisert vitenskapsteori som til tider har vært *helt* uforståelig. Lange kvelder med interessant lesing, mye undring og en del frustrasjon. Ut ifra dette skulle jeg forstå, reflektere, vurdere og til slutt sette alt i sammenheng i *min* masteroppgave.

Tusen takk til fire flotte ungdommer som stilte opp og gjorde dette mulig. Det å få høre stemmene dere har gitt et innblikk i de opplevelsen dere har i skolehverdagen med en dysleksi.

En stor takk til min dyktige veileder Kitt Margaret Lyngsnes. Du har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og vært en tydelig veileder. Trygghet og mestring skaper læring, noe jeg har fått opplevd i denne prosessen med deg som veileder, et medmenneske med en *solid* faglig tyngde.

Takk til min fantastiske Petter Andreas som *virkelig* motiverte meg når alt var på det mest frustrerende. Du har gitt så mye støtte underveis igjennom hele prosessen, og uten deg hadde dette ikke vært mulig.

Takk til mine fine ungdommer Marius, Mia og Amalie for tålmodighet, og forståelse.

Tusen takk til onkel Arne Oddvar som har gitt meg en grundig innføring i referansebruk, og ikke minst korrekturlesing.

Liv Kristin på biblioteket, takk for god service.

Ellrun på jobben som alltid har hatt tid og gitt meg positive oppmuntringer underveis, takk snille du.

Nå er jeg endelig i mål takket være *mange* gode støttespillere. Takk for all støtte, oppmuntringer, faglige samtaler og nyttige drøftinger underveis i prosessen.

Innhold

1.	Innledning.....	3
1.1	Tema og bakgrunn for oppgaven	3
1.2	Formål og problemstilling.....	5
2.	Teori.....	6
2.1	Tilpasset opplæring	6
2.2	Læringsmiljø og klasseledelse	7
2.3	Retten til spesialundervisning § 5.1	8
2.4	Barns språkutvikling.....	9
2.5	Lese- og skrivevansker	9
2.5.1	Ordavkoding - fra bokstav til ord	10
2.6	Dysleksi	11
2.6.1	Tidligere forskning.....	12
2.6.2	Arvelighet og kjønnsforskjeller	13
2.6.3	Dysleksi i skolen.....	14
2.7	LOGOS.....	15
2.8	Tilpasset opplæring i praksis for elever med dysleksi	16
3.	Metode.....	19
3.1	Fenomenologi.....	19
3.2	Forskerståsted	20
3.3	Kvalitativt forskningsintervju.....	21
3.4	Intervjuguide.....	22
3.5	Valg av informanter	23
3.6	Gjennomføring av intervjuene	23
3.7	Validitet og reliabilitet	25
3.8	Etiske betraktninger	26
3.8.1	Transkribering	27
3.9	Databehandling og dataanalyse	27
4.	Resultater	29
4.1	Mie elev på 9. trinn.....	29
4.2	Leo elev på 8. trinn.	32
4.3	Andrea elev på 10. trinn.	34
4.4	Johanne elev på 9. trinn	36
4.5	Likheter og forskjeller	38
5.	Drøfting	39
5.1	Sosial opplevelse av skolehverdagen	43
5.2	Faglige tilpasninger til dysleksi	39
5.3	Konklusjon	48
6.	Litteraturliste.....	49

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å skaffe innsyn i: "Hvilke tilpasninger opplever elever med dysleksi at de får i ungdomsskolen, og hvordan opplever de å ha dysleksi i skolehverdagen".

Framgangsmåten har gått ut på å høre elevenes stemme og få innsikt i deres opplevelser med dysleksi og erfaringer med tilpasninger i skolen. Teorikapitlet er basert på tidligere forskning i tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker og dysleksi. Den kvalitative undersøkelsen ble gjennomført ved semistrukturerte intervjuer av fire ungdomsskoleelever med dysleksi. Informasjonen i lydopptakene ble transkribert og omstrukturert i samsvar med etablerte metoder i litteratur om kvalitative studier.

Funnene viste at tre av fire ungdommer som fikk diagnosen seint i barneskolen eller i ungdomsskolen, opplevde store utfordringer med å akseptere det faktum at de hadde et større behov for tilpasninger enn medelever. De var også svært tilbakeholdne med å ta i bruk nyttige hjelpemidler. Dette grunnet de ved sin oppfatning av lærernes mangel på kompetanse om dysleksi og bruk av kompensatoriske hjelpemidler. En av de fire informantene hadde fått stilt diagnose på dysleksi tidlig i barneskolen. Han hadde positive erfaringer med både tilpasninger i skolehverdagen og ikke minst til sin egen opplevelse med å mestre dysleksien.

Summary

The objective of this study has been to gain insight into: “Which adaptations do students with dyslexia experience that they receive in secondary school, and how do they deal with having dyslexia during everyday school life”.

The course of action has been to aim at hearing the voices of the students and gain insight into their experiences in having dyslexia as well as of their obtained adaptations in school. The theory chapter is based on published research and on experiences in specially adapted teaching to students with reading and writing disabilities and dyslexia. A qualitative study conducted by semi-structured interviews was performed with four secondary school students with dyslexia. The data from the recorded interviews was transcribed and analysed according to established methods of qualitative studies as presented in literature.

The results showed that three out of four students who were diagnosed late in primary school and experienced major challenges in accepting the fact that they needed more adaptive teaching than their classmates. They were also very reluctant in making use of compensatory software by personal computers. This was explained by their perception of lack of competence among teachers about dyslexia and compensatory, facilitating aids. The last of the four students had dyslexia diagnosed early in elementary school. Contrary to the three other students, he had positive experiences with compensatory learning aids in everyday school life, and not at least with mastering his own dyslexia.

1. Innledning

I min masteroppgave har jeg valgt å gjøre en undersøkelse om tilpasset opplæring for ungdomsskoleelever med dysleksi. Fokus for oppgaven ligger på elevperspektivet, jeg vil høre elevens stemme. Oppgaven tar for seg tilpasset opplæring i praksis, elevens behov, elevens opplevelser og erfaringer med tilpasninger knyttet til egen dysleksi. I denne oppgaven vil begrepet tilpasning være en konkretisering av tilpasset opplæring, og jeg kommer til å bruke begge begrepene, med samme betydning. Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg skrive om tilpasset opplæring, tidlig innsats, lese- og skrivevansker og retten til spesialundervisning før jeg går over til formål for oppgaven og problemstillingen.

1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for all undervisning i den norske grunnopplæringen (Moen, 2017, s. 29). I 1975 ble grunnskoleloven og spesialscoleloven slått sammen til en lov der tilpasset opplæring ble et viktig begrep. Ifølge opplæringsloven, fra 1998 har elever i grunnskolen, i videregående opplæring og lærlinger i lærebedrifter rett til tilpasset opplæring, etter den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringsloven §1-3). Da Kunnskapsløftet (LK 06) kom, ble dette ytterligere presisert. Opplæringen skal være inkluderende, med gode muligheter for læring, god utvikling og mestring i et fellesskap, også for elever med ulike typer utfordringer. Alle skal ha mulighet til å utvikle sine evner, og det ble lagt større vekt på å tilpasse opplæringen for alle elevene (Kunnskapsløftet, 2006).

Samarbeid mellom faglærer og spesialpedagog er viktig for å få en god undervisning (Moen, 2017). For å skape et best mulig skoletilbud videre er det viktig å trekke elevens ideer og meninger inn i vurderingen av trivsel, læring og utvikling. Prinsippet om inkluderende opplæring forutsetter også at skolen legger en plan for et helhetlig tilbud i samarbeid med eleven (Hausstätter, 2012). Det er tross alt eleven *selv* som kan si noe om hvordan han eller hun jobber best og lærer mest. Mange ønsker ikke å skille seg ut, de vil ikke være annerledes enn andre, dette må man ta i betraktning når en skal tilpasse undervisningen uten at elever opplever stigmatisering.

Nyere forskning tilsier at tidlig innsats er viktig for hvordan man skal gå fram for å lykkes med dette (Hellan, 2016). Undersøkelser gjort internasjonalt viser at det er mellom 15 og 20

prosent av elevene som går ut fra grunnskolen, med svært lave lese- og skriveferdigheter. Noen av dem har utfordringer med videre utdanning og arbeid.

For å redusere frafall i videregående skole styrket regjeringen kommunene med midler til tidlig innsats for lese- og skrivesvake elever på 1.- 4. trinn. Slik innsats skulle gi eleven hjelp så tidlig som mulig, for å kunne styrke eleven videre i skoleløpet. Midlene kom fra regjeringen, og det var kommunene som hadde oppfølgingsansvaret for elevene, gjennom økt lærertetthet og tidlig innsats for barn i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2017, s. 12).

En forutsetning i skolen er at elever skal kunne lære å lese og skrive (Høyen & Lundberg, 2012). For øvrig er ett av hovedmålene i skolen er at elevene skal kunne tilegne seg fem grunnleggende ferdigheter. De skal lære å lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og tilegne seg digitale ferdigheter gjennom en 10-åring skolegang (Kunnskapsløftet, 2006). I hverdagen møter vi situasjoner der vi trenger å lese og forstå, det kan være oppskrifter, bruksanvisninger, skrive brev og lese brev med mer. Gjennom skolegangen vil elevene møte også andre utfordringer, som å beherske ulike type tekster, kritisk tenkning å gjøre seg egne refleksjoner. For å kunne delta i samfunnslivet på en reflektert og kritisk måte er det viktig å ha oppnådd en personlig utvikling i lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Noen elever får ikke et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og de kan trenge en mer omfattende støtte til sin læring (Buli-Holmberg, Nilsen, Skogen, 2015). Retten til spesialundervisning er en individuell rettighet. Retten er ikke knyttet til et fastlagt tidsrom, og spesialundervisning kan iverksettes gjennom hele skoleåret, for en kortere eller lengre periode. Rektor ved skolene fatter enkeltvedtak etter vurdering fra Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT). Enkeltvedtak om spesialundervisning fattes etter utredninger fra PPT og undervisningen knyttes opp mot en individuell opplæringsplan (Opplæringsloven, 1998 § 5.1). Enkeltvedtaket er et juridisk dokument og det kan påklages. I enkeltvedtaket tilrås det spesialundervisning gitt i årstimer, og med utgangspunkt i dette kan en legge opp undervisninga i bolker i form av for eksempel lesekurs, eller som faste timer i uka. Spesialundervisning er en særskilt tilrettelagt opplæring for enkeltelever, og målet er å sikre eleven et opplæringstilbud *likeverdig* med det andre elever får (Hausstätter, 2012). Spesialundervisning innebærer en tilpasning av læreplanen i forhold til nivå og mengde,

innhold, undervisningsmetoder og læremidler. Hausstätter (2012) påpeker at det ikke nødvendigvis er målet som må justeres, men veien til målet.

1.2 Formål og problemstilling

I min masteroppgave ønsker jeg å forske på tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Et av formålene med å forske på dette tema er å finne ut hvordan man kan møte dyslektikerne, og få innsikt i hvilke behov de har. Det å få en forståelse av behov elevene har, vil gi oss noen tanker om hvordan vi kan gi dem hjelp, slik at de får oppleve mestring og derved opprettholde motivasjon for skolen. Elever med dysleksi fortjener på samme måte som andre elever å få mulighet til å utvikle seg, og få verktøy og finne strategier som fungerer godt for dem, slik at det danner grunnlaget for videre livsløp i skole og arbeid.

Elever med dysleksi opplever hver dag gjennom hele skoleløpet utfordringer der bokstavene flyter sammen, de skal prøve å samle dem og sette dem på rett plass, og samtidig forstå innholdet i hva de holder på med. Med mange negative opplevelser kan skolehverdagen oppleves tung.

I oppgaven ønsker jeg høre elevenes stemme og høre hvordan de opplever sin skolehverdag. Nordahl (2010) sier at elevene må få en mulighet til si noe, det er tross alt de som «eier» utfordringene, og som kan sette ord på sine egne opplevelser og erfaringer. Barneombudets fagrapport (2017) støtter Nordahl (2018) i dette og sier: «Elevenes har rett til å medvirke, de må få en forståelse og et eierskap til det de skal lære». Dette er noe som blir påpekt som et viktig argument i Barneombudets fagrapport (2017 s. 21).

Elevene i denne oppgaven er mitt studieprosjekt, de kan si noe om hvordan tilpasninger de har i skolehverdagen og hvordan de opplever å ha dysleksi. Det er de som kjenner opplevelsen på kroppen hver dag og i ulike situasjoner. Med dette som utgangspunkt er min problemstilling følgende:

Hvilke tilpasninger opplever elever med dysleksi at de får i ungdomsskolen, og hvordan opplever de å ha dysleksi i skolehverdagen?

Elevene som skal intervjues har dysleksi beskrevet i en sakkyndig vurdering fra PPT.

Tilpasninger er i denne sammenhengen en konkretisering av tilpasset opplæring i praksis,

med andre ord i fagene. Hensikten med å skrive denne oppgaven er å få belyst elevenes opplevelser, erfaringer og behov i skolehverdagen med dysleksi.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg forankre masteroppgaven min teoretisk. Jeg vil først gjøre rede for tilpasset opplæring og spesialundervisning, for så å gå over til temaene om lese- og skrivevansker hos dyslektikere. Oppgaven setter søkelyset på tilpasset opplæring for elever med dysleksi, jeg vil derfor bevisst bruke begrepet dysleksi igjennom oppgaven, men jeg vil kort redegjøre forskjellen på allmenne lese- og skrivevansker og dysleksi.

2.1 Tilpasset opplæring

Elevene som går på skolen, skal tilegne seg kunnskap, ferdigheter og gode holdninger. Med utgangspunkt i dette skal de etter hvert være i stand til å bli selvstendige individer i samfunnet (Moen, 2017). Grunnleggende prinsipper for mine tilnærminger er hentet fra Kunnskapsdepartementet (2009) ved begrepene inkludering, likeverd og tilpasset opplæring.

Skolen skal være en plass med rom for alle, og den enkelte, uavhengig av kultur, sosial bakgrunn, etnisk opprinnelse, faglig og sosialt funksjonsnivå (Moen, 2017). Alle er like mye verdt uansett hvor en kommer fra, uansett alder, kjønn, hudfarge eller hvilken religion de tilhører. I dette begrepet ligger det også å behandle ulikt, alle elevene er nemlig forskjellige og har ulike behov. Det er dessuten viktig å skille mellom likeverd og likhet. Likeverd i undervisningen sier noe om at en må ta hensyn til elevenes ulikheter, og undervisningen må derfor varieres og differensieres (Moen, 2017 s. 25). Opplæring i Norge bygger på forståelsen av at enhver har en verdifull plass i fellesskapet, og alle elevene skal ha muligheten til å utvikle seg ut fra sine evner og sine forutsetninger, da med tanke på likeverdig opplæring (Buli-Holmberg, et al., 2015). I Kunnskapsløftet (LK 06) og Stortingsmelding nr.30 *Kultur og læring* (Utdannings og forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 10) påpekes det at elever er ulike og har ulike behov og forutsetninger, og med dette vil ikke et likt og ensartet tilbud være et likeverdig tilbud. Skolene må derfor gi et variert og differensiert opplæringstilbud (Buli-Holmberg et al., 2015). I denne sammenhengen kommer tilpasset opplæring inn.

Tilpasset opplæring skal etter opplæringsloven være en støtte til læring for alle elever, og den skal gis mest innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Målet med tilpasset opplæring er at elevene skal få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Tilpasninger i form av ulike metoder og god variasjon som lærerne legger opp til i klasserommet, vil favne flere elever som gir dem økt mestringfølelse og motivasjon for økt læringsutbytte (Moen, 2017).

2.2 Læringsmiljø og klasseledelse

Læringsmiljø kan forstås ut fra to perspektiver, lærerens og elevens (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En god lærer fremstår som rettferdig, engasjert og forutsigbar. I kombinasjon med trygghet og respekt ligger det gode forutsetninger for læring. Læreren må skape læringssituasjoner der elevene kan få med seg det de skal lære, forstå hva de lærer og faktisk har lyst til å lære (Lyngnes & Rismark, 2014).

Det sies stundom at læreren ikke klarer å skape en positiv relasjon til eleven, men en må også være oppmerksom på elevens perspektiv, nemlig hvilke relasjoner elevene har til lærerne. I klasserommet er det flere elever som har behov for å kjenne seg trygge, for å oppleve mestring, for så å lære. Alle elever har behov for å bli sett. For enkelte elever hender det at de ikke kommer i posisjon til læreren og derved ikke klarer å bidra til den relasjonen som er viktig for å skape et godt læringsmiljø og for egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I et klasserom er det mange ulike «typer» elever, og noe krever mer oppmerksomhet enn andre. Av læreren kreves det at han/hun har engasjement og overskudd til å drive god klasseledelse og tilpasset opplæring (Moen, Gudmundsdottir, og Flem, 2003). Klasseledelse handler om at lærere har kompetanse både med hensyn til læringsaktiviteter og læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En god lærer må være tydelig og i stand til å skape gode læringssituasjoner, som får elevene til å følge undervisningen og utvikle motivasjon, og lyst til å lære (Lyngnes & Rismark, 2014). Den læreren som observerer i klasserommet og dessuten retter oppmerksomheten mot sin egen kompetanse og bruker de mulighetene han har, vil kunne gjøre framskritt og finne for flere praktiske utveier for en inkluderende opplæring (Hausstätter, 2012).

Det er et skille mellom teori og praksis, det å legge til rette for én er ikke nødvendigvis det som passer for en annen. Som lærer må en også forholde seg til lover, prinsipper og læreplan. I profesjonsrollen som lærer har en et ansvar for elevenes opplæring. Når vi taler

om pedagogisk profesjon, vil det være gitt at læreren skal lære elevene hvordan de skal ta del i samfunnet som enkeltindivid, men også som en del av ei gruppe. Elevene skal gjennom skolegangen lære normer og regler for å kunne skjønne hva som er rett og galt og hvilke konsekvenser det har for handlingene de gjør.

Dette handler om at læreren skal ha kunnskap som skal brukes i praksis, og at det må være rom for variert undervisning å ta skjønnsmessige vurderinger underveis.

Tilpasset opplæring handler også om å bruke skolens handlingsrom med hensyn til læreplaner og vurderinger. Eleven skal kunne nå de samme kompetansemålene på ulike måter, og da er det viktig å tenke på variert og kreativ undervisning. For å sikre en best mulig opplæring kan skolen ta noe grep, som for eksempel forskjellige pedagogiske metoder ulike organiseringer. Å tilpasse undervisning ulikt ut fra elevenes forutsetninger innebærer at elevene ofte har ulikt innlæringstempo og dessuten trenger tilpasninger i forhold til nivå og mengde (Idsøe, 2014). Målet med tilpasset opplæring er å gi elevene økt læringsutbytte. Tilpasset opplæring skal gi rom for at elever blir sett og ivaretatt selv om de fleste av skolens elever vil kunne få tilpasninger gjennom det ordinære opplæringstilbudet (Hausstätter, 2012). Skolen skal nemlig sørge for at alle elever får tilfredsstillende utbytte av undervisningen.

Tilpasset opplæring gjelder således alle elever og all undervisning, både ordinær undervisning og spesialundervisning (Moen, 2017).

Tilpasset opplæring	
Ordinær opplæring	Spesialundervisning

Denne modellen viser til at tilpasset opplæring er et prinsipp, som gjelder alle elever og all undervisning i norsk skole (Moen, 2017 s. 28).

2.3 Retten til spesialundervisning § 5.1

Selv med et prinsipp som tilpasset opplæring vil det være elever om har behov for ekstra tilrettelegginger i form av spesialundervisning, ut fra sine forutsetninger. Elever som ikke kan nyttiggjøre seg ordinær undervisning har rett på spesialundervisning i forhold til § 5.1 i opplæringsloven. PPT er kommunens sakkyndige organ som gjennomfører utredninger av eleven ut ifra de vanskene som er beskrevet i pedagogisk rapport i en henvisning. PPT skal vurdere, og ta standpunkt til om vanskene eleven har kan avhjelpes innenfor det ordinære

opplæringstilbudet. Deres vurdering er rådgivende og er et ledd i saksforberedelsen før kommunen fattet sitt vedtak. Både PPT og kommunen skal vurdere likeverdigheten i tilbudet opp mot de andre elever i kommunen får (Opplæringsloven § 5.1). Elever som har behov for spesialundervisning, utredes ut fra en vanske beskrevet i ei henvisning til PPT. Når utredningen er ferdig foreligger det ei sakkyndig vurdering fra PPT. På grunnlag av behovet fattes det et enkeltvedtak som er en juridisk rett som kan påklages. Spesialundervisning dreier seg som oftest noen timer i uka. Det betyr at elever som får spesialundervisning skal ha både den ordinære og spesialundervisning. I denne sammenhengen blir samarbeidet mellom faglærer og spesialpedagog vesentlig (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Forholdet mellom ordinær -og spesialundervisning er relativt, dersom den ordinære opplæringa tilpasses elevens forutsetninger, vil behovet for spesialundervisning reduseres (Nordahl & Overland, 2015).

2.4 Barns språkutvikling

Fra fødselen er barn omgitt med lyder, bokstaver, symboler og bilder. Fra tidlig alder blir mange lest for, og det bli bladd i billedbøker og samtalt om hva de ser. Barn *bader* i ord og blir gjennom de første leveårene ofte introdusert med nye ord og begrep. Barns nysgjerrighet for logoer er en start på interessen for lesing. Som lite barn lærer man talespråk, som er grunnlaget for etter hvert skriftspråkligheter som lesing og skriving (Hellan, 2012). Barn blir tidlig introdusert for bokstaver, og fra skolestart er det søkelys på bokstavinnlæring og etter hvert å lære lesing og skriving. En kan dele barns språkutvikling inn i tre stadier (Ehiri, 1987). Det første stadiet er før barn starter i skolen. Barn «lekeleser» og «lekeskriver», de «leser» og kjenner igjen logoer og noen bokstaver. Neste stadium er da den «formelle» lese- og skriveopplæringen er i gang og barnet har begynt på skolen. Hellan (2016) mener at denne fasen varer fra 1. til 3. klasse. Fokus i denne perioden er på bokstaver å sette bokstavene sammen til ord, og etter hvert til setninger. Når dette stadiet er over, er det forventninger om å automatisere lesing og skriving (Hellan, 2016).

2.5 Lese- og skrivevansker

Å kunne lese anses som en verdsatt kompetanse, men ikke alle klarer å lære å lese og skrive like lett som andre. Noen strever og har behov for mange repetisjoner og lengre tid på å få automatisert ordene. Det kan være ulike årsaker til disse vanskene, og noen av dem kan

påvirke lese- og skriveopplæringen på en uheldig måte. I disse tilfeller er det snakk om reelle lese- og skrivevanske.

Lesing er en språkprosess som forklares ved at det er en meningsskapende bearbeiding av skriftspråkets symboler. Denne prosessen omtales ofte som avkoding. Det kan være ulike årsaker til at barns lese- og skriveutvikling påvirkes og ikke utvikles som forventet. Syn, hørselsvansker, lærevansker, sosiale og emosjonelle situasjonen kan være faktorer som er en av årsakene til dette. Lese- og skrivevansker innebærer at barn ikke har en aldersadekvat utvikling som forventet, sein utvikling eller at utviklingen har stagnert (Lesesentret, 2018).

Noen elever har vansker med å tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter, til tross for at de har hatt en god undervisning. Elever som ikke har disse ferdighetene, vil være blant en av de 20 % av elevene som har en lese- og skrivevanske (Shaywitz, 2005). Elever som har en lese- og skrivevanske har behov for ekstra tilrettelegging for å kunne tilegne seg disse ferdighetene. Vanskene kan sees allerede når eleven starter med bokstavinnlæring, og kan komme til uttrykk ved å lære bokstaven, skiller bokstavene fra hverandre, huske bokstavnavn og bokstavlydene (Lesesentret, 2018). Utfordringene kan også vise seg når elevene skal lære det alfabetiske prinsipp, det å kunne forstå at bokstavene forestiller språklyder i talte ord, og at bokstavene må trekkes sammen for å kunne lese ordet (Høien & Lundberg, 2012). Noen av årsakene kan sees i sammenheng med vansker i selve avkodingen og/eller en manglende språkforståelse. Andre faktorer som bidrar til å påvirke utviklingen kan være syn, hørselsvansker, atferdsproblematikk, motivasjon og oppmerksomhetsvansker. De nevnte faktorene er nødvendigvis ikke de eneste årsakene, men de kan være med å hemme eller å påvirke lese- og skriveutviklingen.

2.5.1 Ordavkoding - fra bokstav til ord

I følge Gough & Tunmer (1986) kan leseferdighetene uttrykkes slik:

$$\text{Lesing} = \text{Avkoding} \times \text{Forståelse}$$

Som leser er det viktig å kunne mestre de tekniske ferdighetene, som å sette rett lyd til en bestemt bokstav. En må også kunne trekke lydene sammen og gjenkjenne lyd mønstret i et helt ord. For å forstå sammenhengen i både ord og innhold er kognitive ferdigheter en nødvendighet, og da handler det om både avkoding og en forståelse (Elvemo, 2003).

Avkodning handler om å kunne se og oppfatte og knytte grafem¹ til fonem² i et talespråk (Hellan, 2016). Dette er det alfabetiske prinsippet som betyr at en lager en kobling mellom talespråket og skriftspråket (Snowling, 2006). I en leseprosessen der man har klart å avkode, blir det neste steget å forstå hva en leser, og etter hvert vil ordene automatiseres og lagres i minnet. Fonologisk bevissthet, ordavkodning, leseforståelse og leseinteresse er viktige ferdigheter i lesing (Lundberg & Herrlin, 2010).

Skrijving anses i likhet med lesing som en sammensatt aktivitet. Ord skal analyseres, deles opp og igjen settes sammen til en helhet. Elvemo (2003) kaller denne metoden for hel-del-hel-metoden. Når vi taler om skrivevansker, er det ofte det kommer til uttrykk ved gjentatte skrivefeil, ofte i et flertall av forskjellige feil. Det sees også at det er utfordringer med setningsoppbygging, og skriftlig kommunikasjon (Elvemo, 2003).

I betegnelsen dysleksi relateres dette til avkodingsvansker. Blant forskerne er det uenighet om definisjonen av begrepet dysleksi. Spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi blir ofte omtalt som samme fenomen (Stangeland & Færevaa, 2014). Innenfor fagfeltet er det enighet om at dysleksi er en fonologisk vanske (Lyster, 2012). Den største utfordringen for en dyslektiker er avkodningen, som så kan føre til vansker med forståelsen.

Det er mange likhetstrekk mellom en lese- og skrivevanske og dysleksi. Høien & Lundberg (2012) mener å peke på den forskjellen hos dem som har en dysleksi vil vanskene vedvare, og det til tross for tilrettelagt undervisning. Også Lyster & Frost (2012) skiller mellom en lese- og skrivevanske og en dysleksi. Lesing er en prosess der hovedelementene består i avkodning av skriftspråket, men en skal forstå det man avkoder.

2.6 Dysleksi

Høien & Lundbergs (2012, s. 29) definisjon av dysleksi lyder: «*Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i koding av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet*». Dysleksi stammer fra de greske ordene «dys» og «lexia» som betyr «vansker med ord» (Hellan, 2012). I fagmiljø omtales dysleksi ofte under betegnelsen «spesifikke vansker». I denne betegnelsen ligger det en avgrensning i årsaksforhold som hørsel, syn og motoriske funksjonshemminger. Med bakgrunn av dette, kan en si at «dysleksi» brukes synonymt med

¹ Grafem er bokstavsymbolene som korresponderer med en språklyd (Høien, 2012)

² Fonem er språklyden for et bokstavsymbol (Høien, 2012)

«spesifikk dysleksi» i norsk faglitteratur. De spesifikke vanskene gjelder primært skriftspråket, og kan tilbakeføres i individets prosesser i hjernen. Gjennom denne forståelsen beskrives dysleksi som en annen måte å bearbeide informasjon på (Sætre, 2009 s. 24).

Dysleksi forklares ikke som manglende kognitive evner, nedsatt hørsel eller dårlig syn.

Dyslektikere har store utfordringer i å lese nonord³. I en testsituasjon der en bruker nonord, vil elevens evne til avkodning bli tydeligere. Dette kan skje også hos elever som har automatisert bruken av høyfrekvente ord (Høien & Lundberg, 2012). Et annet typisk kjennetegn på dysleksi er forskjellen mellom lytte- og leseforståelse, der en forstår mer av lytting enn lesing (Høien & Lundberg, 2012).

2.6.1 Tidligere forskning

Det er gjort en del forskning på dysleksi. I flere stortingsmeldinger er utfordringen også blitt løftet fram, og det har resultert til større oppmerksomhet på styrket lese- og skriveopplæring. Forskning på menneskets hjerne er studert, i forskjellige aldrer, både hos personer med og uten dysleksi har vist noen ulikheter. Hjernens består av hvit og grå substans. Hos mennesker som hadde en dysleksi var det mindre av den grå substansen på venstre parietotemporale område, enn hos dem som ikke har dysleksi (Hellan, 2016). Kartlegging viser i stor grad at elever med dysleksi har vansker med prosesseringen av informasjon, og forskningen har vist at det er den grå substansen som har hovedansvar for å prosessere informasjon. Den hvite substansen i hjernen har en sammenheng med økt leseferdighet. Å ha relativt mindre av den hvite substansen kan være en årsak til at det ikke blir en optimal funksjonalitet blant aktiviteter, altså i forbindelsen mellom ulike områdene i hjernen (Hudson, High & Al Otaiba, 2007). Dysleksi identifiseres som store og vedvarende lese- og skrivevansker, der fonologiske vansker, rettskrivingsvansker, ordavkodning og språklig redusert arbeidsminne (Høien & Lundberg, 2012). Hellan (2016) viser at dysleksi kan identifiseres tidlig hos barn i risikosonen, det vil si der foresatte har dysleksi. Hun uttaler også i sin forskning at det å følge hjernens utvikling gjennom lese- og skrivestadiene over en lengre periode, vil gi verdifulle funn. Tidlig innsats med lekpreget, evidens- og databasert intervensjon i overgangen til barnehage og skole, og i de første årene på skolen viser at hjernestrukturer og funksjoner «normaliserte» seg underveis i prosessen.

³ Nonord er ord som ikke brukes og som har ingen betydning.

Noen forskere mener at årsaken til dysleksi skyldes svikt i det fonologiske området, og andre forskere sier at det er personer med høy intelligens som har en dysleksi. Andre forskere hevder at det er manglende automatisering av ordavkodningen, dårlig rettskriving og fonologiske vansker som er beskrivelsen av dysleksi (Grønli, 2010). Høiens & Lundberg (2012) definisjon handler primært om en svikt i det fonologiske systemet. En svikt i det fonologiske systemet, gir utslag i store ordavkodningsvansker, og vansker med rettskriving, som er symptomer på dysleksi. Grønli (2010) refererer til forskning holder fonologisk vansker for den sterkeste forklaringen. Dysleksi er da en svikt i den fonologisk avkodningsstrategien, og/eller i den ortografiske avkodningsstrategien. Dyslektikere har vansker med å gjennomføre en flytende ordgjenkjenning, og de har en vanske med lydering og avkoding. Med lydering menes det å sette rett lyd til rett bokstav (Elvemo, 2006). Tre sentrale forskere i dysleksifeltet er Lyon, Shaywitz og Shaywitz (2003). De forstår dysleksi som er spesifikk lærevanske med et opphav av nevrobiologisk karakter (Hellan, 2016). I denne sammenhengen kategoriseres den ved vansker med nøyaktig bruk og flyt i ordgjenkjenning og en svak evne til staving det vil si å stave å dekode ordene. En forklaring på at dette ligger inn under en fonologisk svikt er vansker med å kunne manipulere språkets fonologiske struktur.

Sekundære vansker kan være utfordringer med leseforståelse, lite leseerfaring, som kan påvirke utviklingen av et godt ordforråd (Hellan, 2016). Barn har ofte vansker med å forstå det de leser, noe som kan føre til mindre leselyst. Læringen av det alfabetiske prinsippet som skal føre til å lære skriftspråket blir en utfordring, utfallet av dette kan føre til store dysleksivansker (Lyster, 2012). Hellan (2016) mener det er omtrent ca. 5-10 prosent av befolkningen som er plaget av dysleksi. Dysleksi er en diagnose som har blitt mer vanlig i seinere tid. Det er flere eksempler på framstående personer som har dysleksi, også personer på alle intelligensnivå. De har gjennom sine erfaringer lært seg strategier for lesing og skriving (Dysleksi Norge, 2016).

2.6.2 Arvelighet og kjønnsforskjeller

Dysleksi er arvelig, og man kan stundom følge den gjennom flere generasjoner, da med ulik grad av vansker (Hellan, 2016). Høien & Lundberg (2012) påpekte også at dysleksi kan forekomme innenfor i familier, og det kunne være grunn til å tro at det var en genetisk disposisjon som lå til grunn. Noen peker på at det er større forekomst hos gutter enn hos

jenter (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008). Noen hevder derimot at det er flest jenter som har diagnosen, men at ikke alle blir oppdaget. Årsaken kan være at det er enklere å avdekke disse utfordringene hos gutter, da de har en atferd som lettere blir lagt merke til, mens jentene er mer stille (Shaywitz et al., 2008). Når det gjelder voksne med dysleksi, strever de mer med skriving enn lesing. Disse viser seg gjennom mange skrivefeil, som utelatte bokstaver og forenkling av ord. Noen synes det er utfordrende å komme i gang med skriving og det kan være at de har vansker med å finne riktige ord (Høien & Lundberg, 2012). Med slike vansker vil det være utfordring med å kunne uttrykke seg skriftlig på en måte der leseren forstår innholdet.

2.6.3 Dysleksi i skolen

Stat.ped (2019) anslår at 3-5 % av elevene i grunnskolen lider av dysleksi. Disse elevene har derved utfordringer med å forstå hva de leser. Dyslektikere har fonologiske vansker, noe som innebærer at de har utfordringer med å oppfatte og skille lydene fra hverandre. Tidlig innsats er nødvendig, når det er avdekket en dysleksi vil det kunne ha stor betydning framover i tiden, og det må legges til rette for en god lese- og skriveutvikling tidlig i skoleløpet. Elever som har fått diagnosen dysleksi, har behov for en mer spisset tilpassing av opplæringen i skolen. Dette skal kompensere for de vanskene de har og for at de ikke skal hindres i sin læring. Noen av elevene har utfordringer i både lesing og i skriving og noen har større utfordringer innenfor den ene av disse. Elever som har dysleksi, kan kjenne på frustrasjon når de ikke får vist kunnskapen sin gjennom skriftlig arbeid (Høien & Lundberg, 2012). Med gode tilpasninger vil disse elevene faglig kunne klare seg godt på skolen. Dysleksi betegnes som en spesifikk vanske, noe som ifølge Høien og Lundberg (2012) betyr at elevene har vansker kun med lesing og skriving. En dyslektiker har som oftest en forsinket lese- og skriveutvikling, og de aller fleste får tilrettelegginger gjennom barneskolen. Elevene lærer seg å lese, men de utelater enkelte ord i en setning, de avkorter ord med å ta bort eller legge til endingene. Elever med dysleksi har vansker med avkoding, og de bruker lang tid på å forstå hva ordet betyr. Når avkoding tar så lang tid, strever de med å få med seg innholdet og ikke minst helheten i setningene. Ved opplæring av tekst vil de fleste få med seg innholdet i større grad (Dysleksi Norge, 2016). Noen elever med dysleksi har lært seg å bruke strategier for å skjule sine vansker. Disse er spesielt skoleflinke elever som skårer høyt, men ikke når toppen fordi de blant annet har gjentatte skrivefeil. På ungdomsskolen oppdages ofte dysleksi når de begynner med sidemålsundervisning, her fungerer ikke strategiene som de

har lært seg på barneskolen. Det er også slik at noen elever går gjennom hele grunnskolen uten å få kartlagt sine vansker. Noen av elvene får således diagnosen på videregående skole eller i voksenlivet.

2.7 LOGOS

For å kartlegge dysleksi benyttes Professor Torleif Høiens kartleggingsverktøy LOGOS (2012). LOGOS er gresk og betyr ord. Gjennom en grundig diagnostisering av lesevanskene kartlegger denne testen ulike sider av en leseprosess, som består av: leseflyt, leseforståelse, lytteforståelse, begrepsforståelse og ordavkodning (Logometrica, 2019). Oppgavesettene er utformet for tre ulike aldersspenn 3.-5. klassetrinn, 6.-10. klassetrinn og for voksne.

I LOGOS er det fokusert på syv hovedsymptomer hos en dyslektiker.

Ordavkodning er ikke automatisert, avkodning tar mye tid. Dette medfører dårlig leseflyt, og tempoet er lavt. Dyslektikere leser få korrekte ord per minutt, noe som vedvarer opp i voksen alder (Reid & Kirk, 2005).

Nonord. Dyslektikere har store utfordringer med å lese nonord, ord som ikke betyr noe. Det er også påvist at dyslektikere som har overvunnet avkodingsvanskene, fortsatt har vansker med å lese nonord. Vanskene med å lese nonord vedvarer (Bruck, 1992).

Dårlig leseflyt. Dyslektikere trenger lengre tid for å lese tekst. Den lave leseflyten gjør det vanskelig for leseforståelsen, og som leser må en da bruke mye av sine kognitive ressurser i avkodingsarbeidet.

Normal lytteforståelse. Dyslektikere kan til tross for fonologiske vansker ha god begrepsforståelse gjennom kognitive ferdigheter danner grunnlaget for god lese- og lytteforståelse (Shaywitz, 2005), i sin tur gir utslag i normal lytteforståelse.

Dårlig rettskriving. Noen av dyslektikerne kan seire over sine lesevansker, men likevel ha store utfordringer med å stave ordene rett. Pennington (2009) anbefaler at i en diagnostisering også bør kartlegge omfanget av ord der konsonantene ikke er fonologisk rett skrevet. I tillegg til en normert og aldersadekvat diktat med lav skåre vil dette indikere innenfor dysleksi vansker.

Dysleksi er arvelig. Forskning viser at dysleksi går igjen innenfor familier. Nyere forskning antar at en arver genetiske disposisjonene for dysleksi, og at miljøfaktorene har betydning for hvor i stor grad disse gjøre seg gjeldende (Pennington & Olson, 2005). Hvis eleven har stor, arvelig disposisjon for dysleksi, vil det også være stort behov for et godt tilpasset opplegg.

Fonologiske vansker vil vedvare ofte opp i voksen alder. Undervisningen i skolen må være intensiv og strukturert for å rette på dette.

Lesing er en sammensatt ferdighet, og god leseferdighet forutsetter at en rekke ferdigheter fungerer tilfredsstillende. LOGOS kartlegger funksjonaliteten til mange av disse delferdighetene og gir dermed et bilde av styrker og svakheter i elevens leseprosess.

LOGOS foreslår tiltak basert på den enkeltes testresultater. Tiltakene presenteres i to ulike rapporter: enkel tiltaksrapport og fylldig tiltaksrapport. Tiltaksrapportene anviser tydelig hva eleven trenger å øve mer på (Logometrica, 2019). Nyere forskning har vist at tiltakene som blir anbefalt etter utredning ved LOGOS, gir gode resultater (Høien, 2014). Gjennom denne kartleggingen kommer elevens sterke og svake sider tydelig fram, og det blir anbefalt oppgaver som er på elevens nivå, og hva som trengs for å komme videre.

2.8 Tilpasset opplæring i praksis for elever med dysleksi

For å hjelpe elever med dysleksi må en lære dem å finne strategier som letter hverdagene deres. Vansken vil nok aldri forsvinne, men en god strategi kan gjøre hverdagene bedre.

Forskning viser at tidlig innsats kan være til stor nytte for dysletikere og fungere godt (Snowling, 2000). Tidlig innsats i barnehagen eller når eleven har begynt på skolen, gir positive utslag, noe som kan sees sammenlignet med tilfeller der det ikke er satt inn tiltak. Der tiltakene er satt inn på et senere tidspunkt, viser forskning at det er dårligere utsikt til å nå forventet progresjon i forhold til adekvat alder (Shaywitz, 2005). Hellan 2016 viste til at elever som blir diagnostisert seint, vil også kunne få et selv bilde påvirket negativt jevnført med dem som får diagnosen på et tidligere tidspunkt.

De som skal jobbe tett med eleven anbefales, å lese sakkyndig vurdering nøye og se hvilke tilpasninger PPT har anbefalt. PPT anbefaler som oftest lydbøker og kompensatoriske hjelpemidler som Lingdys⁴ og Lingright⁵ (Lingit, 1991)

I skolen møter vi mange og ulike elever som trenger et vidt spekter av tilpasninger. Behovene er mangfoldig, og det gjelder også for elever med dysleksi. Lærerne har et ansvar å tilpasse undervisningen, og det som passer for den ene, passer ikke nødvendigvis en annen. Skolen skal nemlig legge til rette slik at enkeltelevens behov blir ivaretatt.

Struktur. Elever med dysleksi trenger struktur over hva som skal skje og tydelige, korte beskjeder for å få med seg innholdet i det som blir sagt (Skaalvik & Skaalvik 2013). Tilpasset arbeidsplan i forhold til nivå og mengde kan være nødvendig. Å ta utgangspunkt i samme arbeidsplan som resten av klassen, men å ta bort informasjon og ellers innhold som ikke er relevant for eleven, vil hjelpe eleven med å få oversikt over de oppgaver som forventes gjennomført.

Differensiering. Dette kan knyttes til ulike arbeidsoppgaver i forhold til mengde, nivå og elevens forutsetninger (Moen, 2017, s. 29). For å bidra til at eleven skal føle seg inkludert, og engasjert i å delta i undervisning, er det viktig at læreren gir tydelige beskjeder i starten av timene. I læringssituasjonen må det være rom for å legge til rette i både form, nivå og mengde. Overlæring er et viktig begrep i denne sammenhengen. Dyslektikere trenger lengre tid og mer øving for å få automatisert lese- og skriveferdighetene sine. Et tiltak kan være at de får jobbe med tekster som inneholder tema de interesserer seg for. Det å benytte elevens interesse og sterke sider, kan øke motivasjon og forlenge konsentrasjonstiden. Det å kunne lære noen teknikker, og måter å jobbe på med tanke på læringsstrategier, vil være til hjelp for eleven (Elvemo, 2003).

Variasjon. En god lærer kjennetegnes ved variasjon i undervisningen, og det kan være med på å favne flere elever, i klassen fordi det er ulike måter å tilegne seg fagstoff på (Moen, 2017 s. 29). I de nyeste pensumbøkene er det lagt opp slik at det er flere nivåer i fagtekster. Å variere mellom vanskelighetsgrad i tekstene, og ved å tilpasse det som er vanskelig, vil de

⁴ Lingdys (norsk) og ⁵ Lingright (engelsk) er pedagogiske programvarer som dyslektikere kan søke via NAV.no. Programmene har ordlister, ordprediksjon og stavekontroll spesielt utviklet for å håndtere dyslektiske vansker. (Lingit, 2019)

fleste elevene føle mestring, og det vil på sikt gi økt læringsutbytte. Læreren kan også variere mellom tavleundervisning, øve individuelt og gruppearbeid. For å opprettholde motivasjonen, er det viktig for eleven å kunne mestre på samme nivå som de andre i klassen (Shaywitz, 2005). En må også huske på at for vanskelige tekster vil kunne føre til lavere leseglede og motivasjon. Elever med dysleksi har gode auditive ferdigheter, og de har derfor stor nytte av å høre på opplest tekst (Stat.ped, 2019). Lydbøker kan være til stor nytte, og elevene vil kunne bygge opp et bredere vokabular (Hogde, 2000). Hvis eleven opplever negative erfaringer, og mangel på støtte og forståelse overfor sin vanske, vil eleven ta med seg disse erfaringene videre i skoleløpet (Mc Nulty, 2003).

Tid er en stor utfordring for elever med dysleksi. I noen av tilfellene der det er gjort kartlegginger med LOGOS, gir det seg utslag på elevens prosessering. Det er betyr at eleven trenger lengre tid på å lære seg fagstoffet, det vil også være nødvending med overlæring og mange gjentatte repetisjoner før fagstoffet fester seg (Schulte-Körne, 2010). Lav hastighet vil skape utfordring med å forstå innholdet i en tekst, da med særlig tanke på litt lengre tekster (Høien & Lundberg, 2012). Når elevene blander bokstavene, eller kutter endinger vil ordet få en annen betydning eller ikke en betydning i det heletatt. Dette må også legges til rette ved prøver og eksamener. Har de behov for lengre tid, må de få muligheten til det. Elevene må også ha tilgang til PC med retteprogram, og de kan også ha behov for å få oppgavene lest høyt. Når det gjelder mindre prøver, kan det legges opp til en kombinert skriftlig og muntlig form. En må huske at det ikke er snakk om omfattende tilrettelegginger, og de skal ikke få fordeler som de andre ikke får, de skal måles etter samme kompetansemål som andre elever.

Kompensatoriske hjelpemidler. Gjennom NAV kan elever søke tilskudd til PC eller nettbrett. Elever kan også søke om kompensatoriske hjelpemidler som for eksempel Lingdys. Lisensen elevene får er private, og det gis nedlasting inntil fem ganger. Skolen skal gi nødvendig opplæring i programvaren slik at elevene blir selvstendige i bruken (Lingit, 2019). Kompensatorisk hjelpemidler har som formål å kompensere for manglende funksjonsnivå, og være en hjelp til å oppøve en ferdighet. Tekstopplæsing brukes for å lese opp digital tekst på nettsider, dokumenter, PDF med mer. (Lingit, 2019). Elever som har dysleksi og har andre fremmedspråk, kan også søke om å få lisens i tysk, fransk og spansk. Elever med dysleksi vil kunne nyttiggjøre seg digitale kompensatoriske hjelpemidler, og her er PC/Ipad et av de

viktigste hjelpemidlene (Shaywitz, 2005). Elevene vil kunne oppleve større mestring når de får en PC med retteprogram, som gjøre det enklere å rette opp skrivefeil. Elevene vil på denne måten kunne bli mer selvstendige i sitt arbeid (Utgård & Høigaard, 2008).

Programmet er godkjent i skolen og kan brukes som et hjelpemiddel på eksamen. Det krever trening i å bruke lydbøker. Når en elev har søkt og fått innvilget lydbøker, må de lastes ned og legges på skrivebordet som er snarvei. Bruke lydbøker kan i starten være litt utfordrende.

Når elevene begynner i ungdomsskolen, vil de få sidemålsundervisning i tillegg til norsk hovedmål. Elever med dysleksi har en rett til å søke fritak for vurdering med karakter i sidemål (Opplæringsloven § 3-22). De skal ha opplæring på samme måte som de andre, men de skal ikke måles/vurderes med karakter i faget. En praktisk fordel ved å søke fritak for vurdering med karakter i ungdomsskolen er at det gis fritak for sidemål på videregående skole. Hvis de skal senere ønske å søke skoler der det er krav om sidemål, vil de ha muligheten til å ta sidemåls eksamen som privatist.

3. Metode

Dette kapitlet omhandler valg av metode ved gjennomføring av en undersøkelse. En kvalitativ forskningsmetode skal hjelpe forskeren med å få tak i tankene til informanter, når deltagerperspektivet er vektlagt. For å få svar på en problemstilling er det en fordel at informantene er verbale og har innsikt i egen vanske. Som forsker er det viktig å være nært både forskningsfeltet og informantene. Dette står sentralt i kvalitativ forskning. Valget av problemstilling bestemmer kriterieriene for valg av informanter, gjennomføring av intervju, transkribering av intervju og tilhørende etiske betraktninger. På slutten av kapitlet vil de samlede dataene vurderes med hensyn på validitet og reliabilitet.

3.1 Fenomenologi

Den tyske filosofen Edmund Husserl, regnes som fenomenologiens grunnlegger. En fenomenologisk studie beskriver handlinger gjennom opplevelser og hendelser i informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologi i kvalitativ form er en tilnærming som utforsker og beskriver mennesker med utgangspunkt i deres erfaringer og forståelse av et fenomen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 78). Anvendelsen av en fenomenologisk metode innebærer å studere verden på den måten mennesker oppfatter

den på, og den kan ikke studeres på samme måte som en gjenstand, uten følelser, handlinger og opplevelser (Johannesen et al., 2016). Et nøkkelord for en forsker er mening. Forskeren må med andre ord bestrebe seg på å forstå en mening gjennom en handling eller ytring, altså det aktuelle fenomenet. Gjennom tolkning av en handling eller en ytring må handlingen sees i lyset av den sammenhengen som den forekommer innenfor. Målet er å få en økt forståelse av innsikten i en menneskets livsverden (Johannesen et al., 2016 s. 79). Kvale & Brinkmann (2009) mener at fenomenologi innenfor kvalitativ forskning handler om å forstå sosiale fenomener ut fra et studieobjektets eget perspektiv. Som forsker ønsker man å få fram informantenes verden, på den måten som vedkommende opplever den, og da med utgangspunkt i verden som andre mennesker generelt oppfatter den.

3.2 Forskerståsted

I forskerrollen vil det være viktig å legge til side sin kunnskap og forforståelse for det fenomenet som det skal forskes på, dette for å åpne opp for nye innfallsvinkler underveis. Det er viktig å ha en god tydelig struktur, jobbe nøyaktig og ha en god oversikt gjennom hele prosessen. Dette vil være med å styrke påliteligheten og gyldigheten i de funnene jeg gjør. Dette vil også forhåpentligvis føre til økt trygghet som forsker.

For å sikre troverdigheten ønsker jeg gjøre rede for min forforståelse og mitt ståsted som forsker. Med forforståelse tenker jeg på egen tolkning, ut fra en forståelse, innsikt og egne holdninger. Mine grunnleggende verdier, erfaringene jeg har hatt fått gjennom flere år som pedagog, minner meg om at jeg må være bevisst med hensyn på dette.

Jeg er utdannet adjunkt etter flere år som assistent i en heldagsbarnehage. Jeg har i etterkant av allmennlærerutdanningen tatt videreutdanning innen spesialpedagogikk, og jobber nå på en ungdomsskole. I fra den tiden jeg jobbet i barnehagen har jeg alltid hatt interesse for barns språk- og kognitiv utvikling. Jeg er mor til tre barn, og gift med en mann som fikk dysleksidiagnosen mens han gikk på videregående skole.

Gjennom mine ti år i skolen har jeg gjort meg noen erfaringer av både teoretisk og praktisk karakter. Dette gjelder skolens stadige utfordringer med hvordan man kan drive god og tilpasset opplæring innenfor de rammer man har. Med utgangspunkt i den kunnskapen jeg har og det at min mann fikk dysleksidiagnosen såpass sent, det har gitt meg mange tanker både i forkant av undersøkelsen og underveis i prosessen. Det å se strategiene han har

tilegnet seg, er imponerende da med tanke på de utfordringene *han* har opplevd gjennom hele sin skolegang. Selv om jeg gjennom min videreutdanning, har fått mer kunnskap om barns lese- og skriveutvikling og dysleksi, har jeg prøvd å ha åpne øyner for ulike vinklinger i denne undersøkelsen. Gjennom denne undersøkelsen ønsker jeg å få mer kompetanse om elevers opplevelser med dysleksi i skolehverdagen, og tilpasninger de opplever de får i skolen, hørt fra elevens stemme.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ metode med semistrukturerte intervju i min masteroppgave. Intervju innebærer å som skape kunnskap underveis i samtale mellom mennesker. I kvalitativt intervju skiller man mellom to former, den ene er åpen og ustrukturert, mens den andre er sterkt strukturert der spørsmålene og deres rekkefølge er forhåndsbestemt. Forskjellen mellom disse to fremgangsmåtene ligger i hvordan de er organisert. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er et kvalitativt forskningsintervju en avspeiling av sunn fornuft, og det er en subjektiv beskrivelse av det som skal utforskes. Kommunikasjon og relasjon som oppstår har betydning for intervjuet, en god relasjon til informantene er en viktig forutsetning for å få til et godt intervju (Thagaard, 2009). Målet med et kvalitativt intervju er å få fram informantenes opplevelser og erfaringer.

I et semistrukturert intervju har forskeren på forhånd utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 3), og den skal brukes som en støtte gjennom intervjuet. Med utgangspunkt i intervjuguiden vil informantene kunne svare åpent på spørsmål, som holder seg til sakens kjerne, og derved gi intervjueren størst mulig innsikt i forskningstemaet (Dalen, 2011). Selv om intervjueren benytter seg av en intervjuguide, kan det likevel stilles mer utdypende oppfølgingsspørsmål der det er hensiktsmessig. Samtalen fanger opp informantens subjektive opplevelse av et fenomen, og man prøver å komme ned i dybden av informantens egne erfaringer knyttet til dette (Thagaard, 2009).

Å få kunnskap om andre mennesker krever åpenhet, og det innebærer å være deltakende og ikke minst vise empati i mellommenneskelige møter. Målsettingen er å få en helhetlig forståelse og en analytisk beskrivelse av spesifikke utfordringer på det en vil undersøke (Kvale & Brinkmann 2009). Kvalitativt intervju som metode gir forskeren en mulighet til å fange opp erfaringer og oppfatninger omkring et tema. Studiens form gir et tverrsnitt over

personer og klassetrinn, og i dette tilfellet blir elever intervjuet på et gitt tidspunkt uten oppfølging i etterkant (Ringdal, 2014).

3.4 Intervjuguide

Målet med å bruke en kvalitativ forskningsmetode var å komme nært informantene i intervjuet (Guba & Lincoln, 1988). Spørsmålene i intervjuguiden var utformet i samsvar med min problemstilling.

I intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i relevant teori og forskning om tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Jeg brukte også min egen forforståelse, av hva jeg vet de egentlig har krav på som dyslektikere. Jeg brukte lang tid på å utforme spørsmålene og gjorde meg mange tanker om hvordan jeg skulle ordlegge meg for å få informantene til å gi gode svar. Intervjuene skulle bli som en samtale uten en stram og fast plan. Jeg ønsket å høre *deres* stemme, ha god tid til å lytte og la dem få nok tid til å svare og fortelle ut fra sine ståsteder.

Temaer brukt i intervjuguiden:

Utfordringer og erfaringer informantene hadde med tilpasset opplæring. Kjente de til begrepet tilpasset opplæring. Erfaringer med tilpasset opplæring i praksis.

Jeg ville også høre om hvordan de så på seg selv som skoleelev, om hvorvidt de stiller krav til seg selv, altså elevens selvoppfatning og rav til egen innsats i skolefag.

Motivasjon til skole, holdninger og engasjement var også viktige nøkkelbegrep som jeg ønsket å belyse.

Informantenes syn på egen dysleksi, deres behov og viten/bruk av kompensatoriske hjelpemidler var også en del av intervjuguiden.

På slutten av intervjuene stilte jeg alle fire informantene ja/nei spørsmål. Spørsmålene jeg brukte omhandlet rettigheter i skolen for elever med dysleksi, flere i familien med dysleksi, og når informantene fikk diagnosen. Mitt mål var å stille gode, åpne spørsmål, lytte til deres erfaringer og bruke veiledningsteknikker for å kunne stille oppklarende spørsmål gjennom aktiv lytting, speiling og undring underveis. Alle informantene fikk tilbud om å lese intervjuguiden på forhånd, noe som ingen av dem ønsket. I ettertid har jeg tenkt at det var like greit, jeg fikk da muligheten til å tilpasse noen av spørsmålene mer etter behov underveis i intervjuet.

3.5 Valg av informanter

Med grunnlag i problemstillingen var det viktig å finne informanter som hadde klare fellestrekk. Jeg ønsket å intervjuere elever på ulike ungdomsskoler i alderen 13-15 år og som hadde dysleksi. Jeg kunne ikke på forhånd vite om de hadde kjent på utfordringer i skolehverdagen, jeg visste heller ikke om de selv hadde behov for en mer spisset tilpasset opplæring. Det jeg visste var at jeg var opptatt av å høre deres stemme. Trygghet var viktig for å kunne ivareta informantene, jeg hadde som mål å få informantene til å dele sine erfaringer med meg. Utvalgsriterier etter Thagaard, (2009) var at de hadde innsikt i sin vanske og var egnet for min problemstilling. Aktuelle informanter ble funnet gjennom kontakt med rektor ved ulike ungdomsskoler. I samtaler med rektorene fortalte jeg om mitt prosjekt og at jeg ønsket å ha intervju med elever som hadde vært utredet for dysleksi av PPT. Elevene skulle videre ha fått muntlig tilbakemelding om sine vansker fra PPT. Jeg påpekte også overfor rektor at elevene jeg søkte kun hadde en dysleksidiagnose og *ingen* andre fagvansker.

I god tid på forhånd hadde jeg søkt NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) (Vedlegg 1) om godkjenning av prosjekt med lydopptak. Da jeg hadde fått navn på informantene, tok jeg kontakt på telefon med alle foresatte. Jeg hadde behov for å gi dem informasjon om prosjektet og påpekte at det var frivillig med deltakelse, og at ingen skulle føle seg presset til å være med. Alle foresatte var positive og imøtekommende, og ga meg tillatelse til å gjøre avtaler med deres ungdommer. Jeg hadde på forhånd laget et samtykkeskjema (Vedlegg 2), og et infoskriv om prosjektet, som de fikk tilsendt i brev. Samtykkeskjemaet skulle elevene ha med seg i det gitte tidsrommet jeg skulle gjøre avtale med dem. Alle holdt seg innen avtalte frister, og det ble gjort avtaler, sikte på tider som passet best for ungdommene.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Alle møtte i god tid til avtalte møter. Vi håndhilste på hverandre og gikk sammen til rommet hvor intervjuet skulle skje. Rammene rundt intervjuene ble tillagt stor vekt. Elevene hadde selv fått bestemme tidspunkt på intervjuet. Vi brukte en nøytral plass, som var et avskjermet møterom uten innsyn på en av skolene. På forhånd hadde jeg satt fram stoler, og det var frukt og drikke tilgjengelig. I starten minnet jeg dem om taushetsplikten og trygget dem på at det som ble sagt kun skulle brukes i min masteroppgave. Jeg var dessuten tydelig på at de

uansett kunne velge å trekke seg uten at det ville få noen konsekvenser i etterkant. Jeg forklarte også hvorfor det var viktig for meg å gjøre lydopptak. Lydopptak ga meg en mulighet til å gjøre observasjoner, ta små notater og være tilgjengelig i møtet. Jeg hadde ellers forklart at jeg kom til å ta noen notater underveis.

Tema med særlig vekt på elevperspektivet og tilpasset opplæring fremsto som klare spørsmål. I intervjuene måtte jeg justere en del underveis og etter hvem jeg samtalte med. Jeg måtte gjenta flere av spørsmål for å få tak i elevenes meninger og sikre at jeg hadde forstått hva de hadde formidlet. Tre av elevene var taleføre og ga lange og reflekterte svar. Av og til endret de tema underveis i samtalen. Gjennom intervjuene ga jeg elevene god tid. Som uerfaren forsker ville jeg ikke, som tilrådd av Kvale & Brinkmann (2009) legge noen begrensninger. Der det var hensiktsmessig stilte jeg flere åpne spørsmål, og jeg lot elevene uten avbrytelser fortelle ut fra sine erfaringer, også der de sporet av og kom inn på andre ting. Målet var jo å få et innblikk i hvordan informantene opplevde sin situasjon, og i deres erfaringer. Gjennom intervjurunden ble jeg mer trygg på gjennomføringen for hver gang. Jeg brukte intervjuguiden etter hvert mindre aktivt, men jeg gløttet av og til på arket for å være sikker på at jeg hadde fått stilt alle de viktigste spørsmålene.

I forskerrollen stilte jeg spørsmål som satte i gang refleksjoner hos elevene, samtidig som jeg måtte være bevisst på ikke å legge føringer. Jeg var ute etter at de ikke skulle si noe bare for å gjøre meg fornøyd. Dette var en krevende oppgave, spesielt i de temaene som for meg var særdeles viktig å få svar på. Erfaringer jeg gjorde meg var at eleven på slutten av intervjuet ga flere utdypende svar enn i begynnelsen. Gjennom intervjuene la jeg stor vekt på deltakerperspektivet ved å være en aktiv lytter. Elevene trengte noe tid til å tenke seg om og reflektere over enkelte spørsmål. Disse pausene brukte jeg godt, ved å la dem få den tiden de trengte.

Når intervjuene var avsluttet brukte vi tid til å evaluere hvordan de opplevde å være med i undersøkelse som informant. Tre av fire var tydelig reflektert over det å være en informant i en slik undersøkelse. De ga tilbakemeldinger på sine opplevelser, og uttrykte at de syntes det hadde vært greit å få satt ord på sine utfordringer. Å legge inn litt ekstra tid i starten ga rom for å skape en relasjon i nuet, som igjen fremmet trygghet og ga en avslappet stemning der informantene følte seg viktige og ble motiverte, ut fra mine observasjoner.

3.7 Validitet og reliabilitet

Kvalitet i forskning handler ofte om begrepene validitet og reliabilitet.

Reliabilitet innebærer forskningsresultatenes pålitelighet/troverdighet, og om det hadde vært samme resultat med hvilken som helst i forskerrollen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Gjennom kvalitative intervjuer vil det oftest være utfordringer å etterprøve på en måte som gir samme resultat. Ifølge Nilssen (2012) kan en kvalitativ studie *aldri* gjennomføres på nytt med samme resultat.

Validitet betyr gyldighet, og det dreier seg om hva man undersøker virkelig er det man har tenkt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette knyttes ikke minst til tolkningen av resultatene, og om gyldigheten av de tolkningene forskeren har kommet fram til, og om resultatene av den forskningen som er gjort viser virkeligheten av det som er undersøkt (Thagaard, 2009). Innenfor fenomenologien spør man seg om resultatene er troverdige. Kvale & Brinkmann (2009) sier at validiteten må gjennomsyre hele forskningsprosessen i sin helhet.

Forskeren har ingen garanti for at informantene svarer ærlig på det de blir spurt om. Informantene ble plukket ut etter de gitte kriteriene som var nødvendig for min undersøkelse. Dysleksi gjennom flere år er det blitt forsket på. Min forkunnskap om forskning på dysleksi og mine erfaringer med elever som har dysleksi vil bidra til å styrke min undersøkelse, til å være troverdig. Jeg valgte å intervju ungdommer, og tenkte nøye over hvordan jeg stilte spørsmålene. Jeg brukte ingen fremmedord og heller ikke faguttrykk av hensyn til mine informanter.

Målet for en kvalitativ studie er å komme fram til økt forståelse av fenomenet en undersøker. Selve fortolkningen gir grunnlag for overførbarhet av slike studier. Spørsmålet blir da om jeg hadde jeg fått de samme svarene hvis jeg hadde et annet utvalg av elever. Kvale & Brinkmann (2009) stiller spørsmål om hvorfor en trenger å generalisere. Forskere som tidligere har gransket på det samme fenomenet kan kjenne igjen de tolkningene som formidles i teksten. Hvis det er andre som leser resultatene fra mine undersøkelser, vil de kunne kjenne seg igjen i tolkningene mine, og med det kan man si at overførbarheten blir forsterket.

Som forsker skal du overbevise leseren om at de funnene som er gjort, er troverdige og konsistente i det datamaterialet som er innsamlet i det gitte prosjektet (Nilssen, 2012). I et intervju utvikles det en personlig samtaleform. En forskers forhold til hver enkelt informant kan påvirke hvilken informasjon man får i intervjuet.

Forskeren må tenke over på hvilken måte man stiller spørsmålene. Målet er å kunne få fylldige svar som kan styrke validiteten av undersøkelsen. Ifølge Guba & Lincoln (1988) kan troverdigheten øke hvis en tar en «member-checking» av intervjuene og sender transkribert datamaterialet tilbake til informantene for gjennomlesing. Hvis de kjenner seg igjen i de beskrivelsen som er gjort sikres nøyaktigheten og troverdigheten i materialet (Nilssen, 2012). To av de foresatte hadde krysset av på samtykkeskjemaet for at de ønsket å få en kopi av transkribert intervju for godkjenning til bruk. På denne måten kunne eventuelle feil rettes opp, og det vil være mulighet til å styrke troverdigheten videre. Forskeren må også ta høyde for at informantene ønsker å fjerne sitater og gjøre endringer, noe de har sin fulle rett til. Hvis en eller flere av informantene hadde valgt å trekke seg, ville det nok ha svekket studien min. Nilssen (2012) nevner også at det kan være en mulighet å be om lov til å publisere, men si i prosjektet at informantene ikke er enige i tolkningen for så å presentere en alternativ tolkning. Som forsker ønsket jeg en gjensidig respekt og imøtekomme mine informanternes ønsker også ved å bruke god tid på å transkribere intervjuene derved for å sikre en best mulig troverdighet.

3.8 Etiske betraktninger

Etikk dreier seg om mellommenneskelige forhold, hva kan vi og hva kan vi ikke gjøre mot hverandre (Johannesen, et al., 2016, s. 83). I forskerrollen må man ha respekt for menneskeverdet, en må vise respekt for intervjuobjektens integritet og medbestemmelse, Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (NESH, 2006).

I samhandling med ungdomsskoleelever som har en vanske var det viktig for meg å tenke på hvordan man *selv* opptrer i møte med dem. Før intervjuene hadde jeg tenkt over deres verdighet og om deres opplevelse av å ha dysleksi i skolehverdagen nå som dette skulle være et tema for denne undersøkelsen. Kunne informantene klare å sette ord på sin vanske, og ikke minst ønsket de å dele sin tanker og meninger i et intervju. Underveis i intervjuene

hadde jeg fokus på å la informantene selv få være med å bestemme hvor mye ønsket å dele, der det var rom for utdypning av spørsmål benyttet jeg muligheten. Jeg hadde ingen spørsmål som kunne gi svar på sensitive ting som helse og hjemmeforhold. Som forsker var målet å ha et stort fokus på å være et godt medmenneske og vise tilbørlig respekt for mine informanter og ha fokus på at deres vanske kan oppleves for dem veldig sårbar. Under intervjuene var jeg ydmyk, jeg hadde fokus på å vise dem respekt og ha en forståelse over en mulig sårbarhet informantene har om sin dysleksi. I møtet med informantene påpekte jeg viktigheten med taushetsplikt, anonymisering og regler med tanke på deres personvern. På denne måten er de etiske betraktningene ivaretatt.

3.8.1 Transkribering

I transkriberingsfasen brukte jeg god tid til å lytte gjennom opptakene, opptil flere ganger. Å transkribere lydopptak er en krevende prosess. Ved å transkribere alle intervjuene selv, ble jeg godt kjent med datamaterialet, noe som ifølge Dalen (2011) er en stor fordel med å gjøre denne prosessen selv. For forskeren er det viktig å få med alt av detaljer i intervjuet og at en forholder seg lojalt til sine informanter. I denne prosessen måtte jeg flere ganger gå tilbake og lytte på nytt. Så nøyaktig som mulig skrev jeg først ned alt på dialekt for så å gå over til godkjent bokmål. Jeg valgte å ta med alle ord og uttrykk for å kunne finne mønster hos hver informant. Det at to av mine informanter hadde krysset av for å lese gjennom den transkriberte utgaven skjerpet også gjennomføringen. For å sikre transkriberingen, med min funn og tilleggsnotater, hadde jeg som mål å gjøre ferdig alt av notater før neste intervju. Under prosessen ble det tatt små «feltnotater», dette for å kunne huske detaljer og ellers andre viktige ting som en kunne se tilbake på i etterkant hvis det var noe jeg lurte på. Like etter intervjuene noterte jeg observasjoner jeg hadde gjort under intervjuene. Gjennom denne prosessen var jeg allerede i gang med analysen. Jeg hadde flere tanker underveis om koding og kategorier.

3.9 Databehandling og dataanalyse

I kvalitativ forskning er denne prosessen da observasjon og samtale blir til tekst. I den kvalitative analyseprosessen er koding og kategorisering kjerneaktiviteter (Nilssen, 2012). I dataanalysen er det ingen standardiserte teknikker som i statistisk analyse, og dermed finnes det ikke en «riktig» måte å analysere kvalitative data på. Systematisk må en finne fram kategorier ut fra de funn som er gjort i intervju. For å strukturere analysen har jeg valgt å

bruke en konstant komparativ analyse, som består av de tre fasene: *åpen, aksial og selektiv koding* (Nilsen, 2012 s. 78-100).

Etter at intervjuene og transkriberingen var gjennomført, var åpen koding første steg. Åpen koding handler om å finne ut hva data handler om. Ideen bak åpen koding bygger på «forankret teori» (grounded theory) og er kjent som konstant komparativ analyse, en analyse av det vi gjør i vår forskning. Ideen er ifølge Nilssen (2012) hentet fra Glaser & Strauss (1967). Her at det åpnes opp for ulike funn som vil si noe om hva dette handler om, og hva det er et uttrykk for.

Det ble laget et skjema med flere punkter for sortering av intervjuene og et skjema for ja/nei spørsmål. Derved ble utsagn satt i system og enkeltfunn og fellesnevnerne påvist til senere bruk i kodingsprosessen. Små ord og uttrykk ble fjernet. Gjennom sortering og kategorisering kunne en så finne begreper som var utgangspunkter i fenomenet tilpasset opplæring for elever med dysleksi (Nilsen, 2012). Koder som kom fram i denne prosessen var blant annet: *utfordring i faget engelsk, motivasjon, press, krav, relasjon, fritidsaktiviteter, venner, karakterer, selvoppfatning, trivsel, tilpasninger, samarbeid, gruppearbeid, lekser, lydbøker, sidemålsundervisning, eksamen, PC, retteprogram, lettleste bøker og strategier.*

I fase to, *aksial koding*, ble det søkt å finne sammenhenger mellom kodene fra første fase ved å samle dem og sette dem i forhold til hverandre. I denne fasen ble omfanget av datamaterialet redusert. Dette ga grunnlag for vurdering av funn og reiste nye spørsmål til drøfting. Her var målet få større oppmerksomhet på kategoriserte tema enn på enkeltdata. Sammenligning av funnene fra hvert enkelt intervju, viste flere likhetstrekk som skapte nye utfordringer. Ut fra de første skjemaene i fase en ble det utformet nye skjema som inneholdt de foreløpige funn. Dette ga grunnlag for å trekke slutninger, ta bort tidligere forestillinger og skape nye til bruk i fase tre.

I fase tre *selektiv koding* søkte jeg mer selektivt mot en eller flere hovedkategorier. I denne fasen gikk en også tilbake til lydfilene for å sjekke ut og sikre at kategoriene hadde et grunnlag i dataene som foreskrevet av Nilssen, (2012). Refleksjoner over data og koding gjennom hele denne prosessen ble journalført. Utfordringen her var at data kunne løsrides fra sin sammenheng. Nøyaktighet i denne prosessen var nødvendig, for å sikre mottatt informasjon i analysen av datamaterialet. De funnene som da var påvist, ble så analysert

drøftet og tolket i forhold til andre, lignende undersøkelser som er gjort. Gjennom analysearbeidet kom jeg fram til fire hovedkategorier i datamaterialet som ble underlagt nærmere drøfting:

Engelskutfordringer. Alle fire informantene opplever engelsk som et meget krevende fag, både skriftlig og muntlig.

Egne strategier. Informantene har laget seg egne strategier for eksempel på høytlesning i klasserommet og leksegjøring med mer.

Kompensatoriske hjelpemidler. En av fire informanter bruker lydbøker og programvarene Lingdys/Lingright og har stor nytte av det. De tre andre informantene benytter seg ikke av å bruke hjelpemidlene, grunnet mangel på kompetanse hos lærerne.

Selvoppfatning med hensyn til dysleksi: Alle fire har «akseptert» sin dysleksi, de er skjuler den ikke, men snakker heller ikke åpent om den heller. De er alle klar over at dysleksien gir dem mange faglige utfordringer i skolehverdagen.

4. Resultater

I dette kapitlet presenteres elevene har vært brukt informanter i undersøkelsen. Alle informantene har dysleksi og er utredet av PPT. Alle fire elevene har egen PC, med programvarene Lingdys og Lingright. Elevene kom fra tre forskjellige ungdomsskoler, og alt er anonymisert. Informantene har fått pseudonymer, Mie, Leo, Andrea og Johanne. Hver enkelt blir beskrevet med informasjon og sitater som kom fram i intervjuet og var relevante for etablerte kategorier.

4.1 Mie elev på 9. trinn.

Mie fikk dysleksidiagnose i slutten av barneskolen på 7. trinn. Hun var selv klar over sine vansker i lang tid før de ble tatt tak i. Mie hadde sagt til sine foreldre at det var noe som ikke stemte, når hun gikk på barneskolen. Hun kjente på frustrasjon når de andre i klassen hadde raskere faglig framgang, noe hun opplevde både som sårt og fortvilende. Da hun ble utredet og fikk diagnosen, var hun ikke overrasket: «jeg skjønnte at det var noe». På barneskolen ble det søkt om tilgang til programvarene Lingdys og Lingright, men de ble ikke tatt i bruk. Hun

sier: «jeg tror ikke lærerne på barneskolen vet hvordan de skal brukes. På barneskolen fikk vi ikke bruke PC, tror ikke de hadde noen å låne bort heller».

Mies største faglige utfordringer er lesing i *alle* fag, påpekte hun. Både hennes mor og bror har dysleksi: «det er vel grunnen til at jeg har fått det». Mie beskriver seg selv på middels måloppnåelse i teorifagene, hun liker praktiske, estetiske fag, og i de fagene har hun høy måloppnåelse. Mie trives godt på skolen, hun har en grei relasjon til lærere, spesielt til sin kontaktlærer. Det viktigste på skolen for henne er å ha gode venner. Hun har ei venninne i klassen, men det er flere på skolen som hun møter i friminuttene. Mie har samme arbeidsplan som de andre i klassen, og hun har de samme pensumbøker, ingen er lettlete: «jeg visste ikke at det fantes lettere skolebøker, rart at jeg ikke har fått det i engelsk da». Mie har ikke vurdering med karakter i sidemål, noe hun er glad for: «jeg har mer enn nok med å konsentrere meg om hovedmålet, det var mamma og pappa enige med meg om også».

På spørsmål om når hun er mest motivert for skolearbeid, svarer hun raskt: «aldri». Mie har et ønske om at alle som har dysleksi på trinnet, kunne ha vært samlet i én klasse: «da kunne vi ha hatt lettere pensum, samme oppgaver, det hadde vært lettere for oss alle, å ha fagene sammen, vi som har samme utfordring».

På fritiden spiller hun *egentlig* fotball, men har nå en pause på grunn av manglende motivasjon og liten tid. Hun sier: «jeg bruker mye tid på skolearbeid og lekser, jeg har ikke tid til fotball nå, selv om jeg liker fotball godt».

Engelskutfordringer. Favorittfagene er: «alle fag som ikke har med lesing og skriving å gjøre, da slipper jeg å tenke så mye, men engelsk er mest krevende, både muntlig og skriftlig». Mie liker *ikke* å snakke engelsk: «jeg gruer meg til timene i engelsk, jeg vet aldri når jeg må si noe». Når jeg spør om hun får veiledning og tilbakemeldinger som kan hjelpe henne i faget, svarer hun: «når jeg får tilbake prøvene i engelsk står det ikke hva jeg skal bli bedre på, heller ikke hva som må rettes opp. Det står mange streker der jeg har skrevet feil, jeg skjønner ikke hva som er feil, hvorfor er det slik?»

Egne strategier. Mie strever med å lese lange tekster, lydbøker er heller ikke et godt alternativ på grunn av at innlesningen på lydbøkene er: «kjedelig og monoton». Når det er leselekser, er det pappa som hjelper henne. «Når jeg skal lese lekser i fagene, er det pappa

som leser for meg». Når hun får oppgaver på skolen som hun skal løse, strever hun med å forstå hva hun skal gjøre:

Jeg trenger ekstra lang tid på å forstå oppgavene, jeg må bruke lang tid på å lese. Noen ganger spør jeg venninna mi i klassen om å fortelle meg hva jeg skal gjøre, men ikke hver gang. Jeg synes lærerne går for fort fram, og plutselig har vi skiftet tema, jeg klarer ikke å henge med. Da later jeg som om jeg har forstått oppgaven, og spør pappa når jeg kommer hjem, han hjelper meg.

Hun forteller at hun ikke rekker å skrive av på tavla, hun har: «egentlig avtaler» med faglærerne om at hun skal få en kopi av notatene i forkant av timene: «jeg har avtaler med lærerne, men de har som regel glemt å ta det med, jeg orker ikke å si i fra, jeg skriver ned det jeg rekker i timene». Når klassen har framføring får hun ha det i mindre grupper med læreren: «ellers hadde jeg ikke gjort det, det hadde jeg ikke taklet». Fremføringer er en av de største utfordringen hennes, hun føler på presset for å prestere overfor medelever, og det gjør noe med selvtilliten hennes. Når hun skal kommunisere med sine venner på fritiden via tekstmelding sier hun: «jeg spør pappa om han kan lese over før jeg sender en melding, jeg må vite at alt er skrevet rett».

Kompensatoriske hjelpemidler. Mie ønsker å bruke retteprogrammet Lingdys og Lingright som hun har installert på sin skole-PC. «Jeg trenger hjelp til å bruke det, lærerne kan det ikke, så da blir det til at jeg ikke bruker det så mye heller. Jeg vil bruke den hvis jeg får hjelp». I prøvesammenhenger benytter hun seg av å bruke lengre tid på prøvene. Mie har de samme pensumbøker som resten av klassen, hun var ikke klar over at det finnes lettreste pensumbøker.

Selvoppfatning med hensyn til dysleksi. Mie har mange gode venner som vet at hun har dysleksi, og det føles: «greit». Hun tenker også at det er medelever i klassen som ikke vet at hun har dysleksi. Hun synes det er: «vanskelig» å ha dysleksi, hun vil ha kontroll og stiller høye krav til seg selv, vi bli like god i engelsk som alle de andre i klassen, men vet at hun ikke klarer nå det målet. Hun ønsker egentlig ikke ha så mye hjelp fra lærerne:

Jeg vil klare alt selv». I samtalen spør jeg hvordan hun oppfatter seg selv som skoleelev svarer hun: «føler at jeg ikke er nok frampå, litt beskjeden, vil helst ikke snakke høyt i

klassen, jeg rekker ikke opp hånda i timene heller. Jeg er egentlig en pratsom person, men ikke på skolen, jeg liker ikke å snakke foran andre.

På spørsmål om hva som oppleves som det mest utfordrende på skolen, svarer hun: «fremføringer». På slutten av intervjuet spør jeg om det noe mer hun ønsker å fortelle, smiler hun og tenker seg litt om før hun svarer: «Ja, jeg har det bedre nå, nå som jeg har fått vite at venninna mi også har dysleksi. Da skjønner vi hvordan vi har det begge to, og det er godt».

4.2 Leo elev på 8. trinn.

Leo fikk dysleksidiagnosen i 2. klasse. «Jeg har en sterk dysleksi, akkurat som pappa har». Han beskriver at lesing går greit, men det er tungt. Når han ser på TV, har han vansker med å lese teksten: «når jeg leser, stopper jeg mange ganger opp på vanskelige ord, jeg kan få ord til å bli noe helt annet enn det skal være noen ganger». Skrivning er også en stor utfordring: «neste år skal vi starte med sidemål, jeg er glad jeg slipper det, har hørt at jeg kan søke fritak for vurdering med karakter da».

Leo trives på skolen og har mange venner. Han kommer godt overens med de fleste lærerne på skolen, og han tar gjerne opp ting som han lurer på: «vi kan prate om mye forskjellig». Matematikk er det beste faget: «i klasserommet da». Han liker aller best kroppsøving, og valgfag fysisk aktivitet og helse. «Guttene liker å være mer i aktivitet enn jentene. Skolen er mer tilpasset jentene, det merker jeg. Vi skulle ha hatt en time med fysisk aktivitet hver dag». Faglig sett er han god og ligger innenfor høy måloppnåelse. Leo har samme bøker som de andre i klassen, men får av og til en enklere tekst på engelsk: «Jeg tror engelsklæreren min vet at jeg ikke liker faget, hun bruker noen ganger å gi meg et ark, med en annen tekst, jeg tror det er en enklere tekst ja, hun er sånn dysleksivennlig lærer».

På fritiden er det idrettsgren han hevder seg meget godt i. Han er med på større konkurranser der han hevder seg i teten og har vunnet konkurranser på krets nivå. Han liker å være i aktivitet og liker ikke å sitte i ro for lenge. Leo beskriver seg selv som en aktiv gutt som liker fysiske aktiviteter. Han liker ikke å spille dataspill: «det er vanskelig for meg å sitte i ro så lenge, jeg blir så fort lei». Leo er en meget reflektert elev som er positiv og meget dyktig til å ordlegge seg. Han har et mål om å komme inn på idrettsfag når han starter på videregående skole. Veien dit er lang, og det kreves et høyt karaktersnitt for å nå dette

målet. Han er innstilt på at det blir mye jobbing: «jeg vet at jeg må skjerpe meg når jeg kommer på 10. trinn, det er da det gjelder. Drømmen min er å komme inn på idrettsfag, å ja, det blir hardt, men jeg skal klare det».

Engelskutfordringer. Leo strever mest i faget engelsk: «når vi skal ha engelsk tenker jeg nesten hver gang, dette kommer til å bli kjedelig». Leo kan en del muntlige fraser og ord, men har vansker med å uttale ordene. Han liker å se på engelske kanaler: «da lærer jeg meg engelsk, jeg forstår nesten alt hva de sier». På oppfølgingsspørsmål om hans muntlige forutsetninger sier han med litt humor og glimt i øye: «nei, uttalen min er ikke bra, jeg vet hva ordene betyr, men ikke hvordan jeg skal få sagt de selv».

Egne strategier. Når klassen leser slangelesing⁶ har han en egen avtale på å slippe å lese, siden han klarer ikke å følge med i teksten, «alle i klassen vet at jeg har dysleksi, ingen som bryr seg om det». Han er auditiv sterk, og sier selv: «jeg får med meg det meste når jeg lytter til lærer i timene. Da husker jeg ting bedre og da slipper jeg å lese så mye. På denne måten får jeg mye gratis». Når det gjelder skriving er dette en krevende prosess for Leo: «når jeg skal skrive og ikke vet hvordan ordet skrives, bruker jeg å skrive det som jeg snakker, det blir som regel ikke riktig». Når det er prøver får han tilsendt oppgaven på PC-en, når prøven starter. «En gang hadde vi prøve i naturfag, da prøvde jeg ikke å benytte meg av opplesing av spørsmålene, da ble det mange feil».

Kompensatoriske hjelpemidler. Leo har stor nytte av Lingdys og Lingright og har brukt det siden barneskolen. Han har ikke fått opplæring, men har lært å bruke det selv. Det som er mest utfordrende på skolen er:

Lesinga da, og skriving, men det går bedre når jeg får bruke Lingdys. Lesing er vanskeligst, ta matematikk for eksempel, det tar lengre tid å lese oppgaven, enn å løse den. Noen ganger forstår jeg ikke oppgaven heller. Jeg kan lese oppgaven, så leser jeg feil, og da får ordene en annen betydning enn det som egentlig står der.

Han får mulighet til å sitte med headset og får oppgavene lest opp med programvaren. Leo hører mye på lydbøker: «tror jeg har hørt Harry Potter minst ti ganger, jeg liker å høre på lydbøker, det går greit med pensum bøker også, selv om de ikke er så spennende da».

⁶ Slangelesing blir brukt når elevene i en klasse skal etter tur lese for eksempel en setning hver. Alle må følge med og være klar når det er sin tur.

Selvoppfatning med tanke på dysleksi. I intervjuet spør jeg om hvordan han ser på seg selv som skoleelev: «for et spørsmål, litt midt på treet kanskje». Han sier at han *ikke* stiller store krav til seg selv, men det beste er godt nok når det gjelder karakterer «jeg stiller ikke så store krav til meg selv, jeg trenger ikke seksere i *alle* fag, klarer meg godt med noen femmere, men en sekser innimellom er greit da». På slutten av intervjuet spør jeg om hvordan han opplever å ha dysleksi, da kommer svaret kjapt: «Veit ikke helt, syns egentlig at det funke fint».

4.3 Andrea elev på 10. trinn.

Andrea fikk dysleksidiagnosen i januar i år: «Jeg fikk nylig høre at jeg har dysleksi, jeg tror det var like etter jul, jeg husker det egentlig ikke». Hun har skjønt tidlig at det var noe rart med: «all den feilskivinga». Hun har alltid likt å lese, og har god forståelse av det hun leser, men det går veldig sent. Hun bruker lang tid på å avkode det hun leser. På barneskolen skrev hun mange fortellinger på fritiden. Hun var ikke så nøye med rettskrivingen, motivasjon var større for skriving den gang. Hun sier selv at: «jeg hadde større kreativitet den gangen». Nå skriver hun det hun må og ikke mer enn det. Hun beskriver skolen som en: «koselig plass». Andrea har flere gode venner på skolen.

Favorittfag er fransk:

Fransk er litt vanskelig for meg, jeg liker læreren her godt, hun er så flink til å lære bort, det blir mer motiverende da. Matematikken er enda vanskeligere, klarer ikke å huske alle formlene og tekstoppgavene er kjempevanskelige. Fransk læreren min hjelper meg mye.

Andrea har så langt ikke fått noen ekstra hjelp etter hun fikk diagnosen: «jeg har kanskje blitt spurt en gang om jeg vil sitte lengre på en prøve der jeg ikke var ferdig. Jeg kunne ikke, da hadde jeg ikke rukket å ta bussen hjem». Når det kommer til lesing, er motivasjonen lav:

Jeg leser ikke så mye bøker lenger. Er det slik at dysleksi kan gå over? Jeg vet ikke helt hvordan dette fungerer, er det slik at jeg har dysleksi resten av livet, eller vil det gå over? Jeg visste jo egentlig ikke at jeg hadde det, jeg har ikke så mye erfaring med dette, nei jeg tror ikke jeg har så veldig til dysleksi.

På fritiden danser hun jazzballett og er sammen med venner.

Engelskutfordringer: «Engelsk er også vanskelig da, å lite motiverende. Jeg har aldri likt å snakke engelsk heller. Jeg klarer ikke å skrive engelsk, det blir så mange feil. Rart at det er enklere med fransk, jeg synes fransk er et finere språk.»

Egne strategier: «Det kjennes godt å få gjort litt lekser, men jeg gjør det meste på skolen». Hun lærer best ved å sitte for seg selv, er mer konsentrert på det hun skal lære.

Jeg klarer å lære når jeg fokusert og konsentrert, jeg tror jeg kan få med meg det meste bare jeg følger med i timene. Av og til later jeg som om jeg følger med, da sitter jeg og tegner skisser i boka mi, og drømmer meg bort. Jeg må skjerpe meg, jeg vet at det går utover meg selv.

Hun har satt seg mål om å komme inn på ei linje på videregående til høsten som krever gode snittkarakter. Motivasjon for skolearbeidet er større av den grunn: «jeg må få opp snittet for å komme inn på det jeg ønsker, jeg er motivert for skolearbeid nå, det går greit å komme inn på andre valget også, men jeg skal prøve så godt jeg kan».

Kompensatoriske hjelpemidler. Hun har Lingdys og Lingright, men ikke fått prøvd det enda: «jeg har ikke fått lov til å prøve det enda. Tror ikke lærerne har lært det selv enda». Andrea liker ikke å bruke PC, hun liker best å skrive for hånd til tross for store rettskrivingsvansker: «når jeg skriver i boka mi, kommer det ingen strek under ordene som jeg skriver feil. Det er mer motiverende å skrive uten retteprogram, da slipper jeg å se alle feilene jeg skriver. Jeg visste ikke at vi fikk bruke PC heller».

Selvoppfatning med tanke på dysleksi. Andrea har et greit forhold til sine lærere: «jeg er litt beskjeden, jeg tørr liksom ikke å ta opp ting, heller ikke spørre om hjelp, jeg vil finne ut det meste selv». På spørsmål om hvordan hun oppfatter seg selv som skoleelev, smiler hun først og sier: «eh, jeg kan være litt slapp, men i det siste har jeg jobba godt». Hun forteller at alle vennene vet om hennes utfordring:

Den ene venninna mi sa for lenge siden at hun trodde at jeg hadde dysleksi, eller hun sa det egentlig på tull da. Hun brukte å kommentere mine skrivefeil når vi sendte SMS til hverandre. Det viste seg at hun faktisk hadde rett. Det går helt greit for meg å ha dysleksi, nå vet jeg om det.

Hun sier at hun ikke får noe ekstra hjelp, men at det er opp til henne å be om hjelp. Den beste hjelpa hun har fått er fritak for vurdering med karakter i sidemål: «*da kan jeg konsentrere meg mer om hovedmål, det er bedre enn å ha to skriftformer å forholde meg til*».

4.4 Johanne elev på 9. trinn

Johanne fikk dysleksidiagnosen på 6. trinn. Hun trives på skolen og har noen venner som hun liker å være sammen med på skolen. Det som er viktigst for Johanne på skolen er: «det er å ha det artig». Hun tror at mor har samme vanskene som seg selv, men er ikke helt sikker. Johanne er ei forsiktig og litt usikker jente, men blid og positiv. Gjennom intervjuet må jeg av og til gjenta spørsmålene, hun snakker rolig og stille. Hun har en: «grei» relasjon til sine lærere, men nøler da hun får spørsmålet om hun kan snakke med dem om det som hun opplever som utfordrende: «nja, jeg vet ikke helt jeg». Hun ligger på middels måloppnåelse i fagene. Hun sier selv at hun er lite motivert til lekser, og synes fagene er kjedelige. Når hun skal beskrive hvordan det er for henne å lese sier hun: «lesing, jeg liker det ikke». når jeg følger opp og spør hvorfor sier hun: «det går så sakte, men jeg forstår hva jeg leser, som oftest da. Det går fint å skrive, men å lese er annerledes». Johanne har vurdering med karakter i sidemål, her ligger hun over gjennomsnittet og har en god karakter. Tidligere var matematikk faget hun likte best: «det var før det ble så mye tekst i oppgavene». Hjemme er det pappa som kan hjelpe henne med matematikken, men han er ikke så mye hjemme på grunn av at han reiser en del i jobben sin. På spørsmål om lærerne gir tilpasset undervisning svarer hun:

Lærerne behandler alle likt, det er ikke noen som får mer hjelp enn andre. Vi er fire stykker som har dysleksi, og det er litt bråkete klasse. Jeg klarer å konsentrere seg selv om det er litt bråk i klassen, men det er vanskeligere å konsentrere seg når det er kjedelige fag.

På fritiden synger hun i kor og spiller håndball. På fritiden har hun ikke så mye kontakt med vennene sine, dette fordi at hun bor et godt stykke unna, og trenger skyss. Hun beskriver seg som kreativ og liker å lage ting.

Engelskutfordringer. Faget som er mest krevende er engelsk muntlig, men også skriftlig. Johanne strever med å skrive tekster, hun må ha mye hjelp. «I fjor hadde vi en annen lærer

som var så flink i engelsk. Hun varierte mer på tekstene, de som trengte det fikk alltid en ekstra gjennomgang, det får vi ikke i år». Johanne opplever at hjelpa avhenger av faglæreren, og hun var fornøyd med den forrige faglæreren de hadde. «Vi fikk bli med på et grupperom og vi fikk mye mer hjelp, og det var det enklere å spørre om hjelp ».

Egne strategier. Yndlingsfaget er fransk, tidligere var det matematikk: «Fransk er motiverende, fordi det er noen i familien som er fransk». I dette faget har hun laget seg egne strategier for å huske ordene, hun tenker på hva ordene ligner på i norsk og har skrevet ned ordene ikke som de skrives, men som de uttales. På denne måten kan hun ikke å skrive ordrett, men hun klarer å uttale ordene: «jeg vet at det ikke skrives slik da, men ja, det går nå bra. Jeg skal jo bare snakke med mine franske slektninger, ikke skrive brev til dem». Johanne sier at hun ikke stiller så store krav til seg selv, og har ikke satt seg noen egne mål for skoleåret. Hun liker samarbeidsoppgaver: «da får vi finne svarene selv og det liker jeg». På spørsmål om hun jobber mye for å lære mer svarer hun: «jeg gjør det jeg må».

Kompensatoriske hjelpemidler. På oppfølgingsspørsmål blir hun spurt om å gi eksempel på tilpasninger hun får i skolefag:

Ehm, de på skolen er ikke så flink med dysleksi, de prøver så godt de kan da. Hvis vi vil får vi bruke PC, noen ganger vil vi, andre ganger ikke. Men lærerne kan ikke å bruke Lingdys da, de bruker ikke å være på slike kurs for å lære seg å bruke det. Vi bruker heller ikke lydbøker.

Hjemme får hun mye hjelp av sine foresatte, men her er utfordringene av de heller ikke kan å bruke Lingdys og Lingright: «mamma prøver å finne et kurs, men det er for langt unna. Hvis hun kan lære det så kan hun hjelpe meg».

Selvoppfatning med tanke på dysleksi. Lesing er ei stor utfordring, og på spørsmål om hvordan det oppleves å lese og skrive, er svaret: «jeg liker ikke å lese, det går så sakte, jeg forstår bare litt av det jeg leser». Hun stiller ikke store krav til seg selv: «jeg prøve å ikke tenke så mye på det», hun ønsker å gjøre det så bra som mulig. Venner vet om dysleksien og hun har ingen problem med det. Når jeg spør om hun er redd for å skrive feil i en SMS til sine venner sier hun: «Alle skriver feil en gang i blant da». På slutten av intervjuet sier hun: «jeg vet ikke helt om hva jeg skal si om det å ha en dysleksi, det kan variere litt».

4.5 Likheter og forskjeller

For å oppsummere litt vil jeg poengtere noen likheter og forskjeller blant mine informanter. Alle fire har foresatte eller søsken som har dysleksi. Alle har fritidsaktiviteter og nære venner. De er positive og trives godt på skolen, selv om fagene kan være utfordrende. De har stort sett gode relasjoner til sine lærere.

Engelskutfordringer. Alle fire informanter strever med faget engelsk, både muntlig og skriftlig. Johanne og Andrea har fransk som fremmedspråk, og mener at fransk er det faget de liker best. Leo får tekster ut fra sitt nivå, han sier at faglæreren er dysleksivennlig, og han vet at han trenger ekstra hjelp i faget. Johanne ønsker mer hjelp, men kvier seg for å spørre, hun savner den forrige læreren som ga henne det lille ekstra. Som dyslektiker er det spesielt utfordrende å lære seg engelsk, årsaken til dette er at engelsk ikke er et lydrett språk, som inneholder mange ulike lydkombinasjoner (Lothe & Vaaler, 2016). Når det gjelder engelsk skrives cirka 84% av ordene regelrett, det vil si at det er regler for hvordan de skal skrives. Det å kunne lære seg alle disse reglene er ressurs sparende, men krevende, spesielt for dyslektikere.

Egne strategier. Alle informantene har egne strategier for å håndtere sin dysleksi. Mie har en far som hjelper henne og leser tekster for henne. Leo og Andrea har tro på å følge med i timene, da får de med seg en god del. Johanne gjør det hun må, og ikke mer enn det. En av fire informanter har valgt å søke fritak for vurdering med karakter i sidemål. Johanne har valgt å ha karakter, hun presterer godt i faget.

Kompensatoriske hjelpemidler. Alle fire har lisens og PC med Lingdys og Lingright, men det er kun Leo som har nytte av den og bruker den i skolehverdagen. Leo startet å bruke den på barneskolen, og har selv hatt motivasjon selv for å ta den i bruk. De tre andre har ikke kommet i gang, og de mener dette skyldes mangel på kompetanse hos lærere. For at de skal kunne få programvaren til å bli et nyttig hjelpemiddel, må de ha motivasjon til å lære seg nok til at de ser nytten av å bruke det som Leo. Johanne bruker ikke PC fast i skolen, men har tilbud om det.

Selvoppfatning med tanke på dysleksi. Felles for alle informantene er at de har en dysleksi som er akseptert. Ingen av de skjuler at de har dysleksi, men de er heller ikke åpen om det, men de synes det er greit at venner vet om det. Mie sier at hun kjente seg bedre etter at hun

fikk vite at bestevenninnen også har dysleksi. Felles for informantene var behovet for mer konkrete tilbakemeldinger på sine faglige prestasjoner, men også en tydeligere veiledning på hva som forventes av dem. Mie har en utfordring, hun strever med å snakke høyt på skolen, og vil helst ikke spørre lærerne, hun vil klare alt selv. Hun har god kontakt med sin kontaktlærer, men også overfor henne er også dette vanskelig. Mie sier selv at dette ikke har noe med læreren å gjøre, det er hun som ikke klarer å gjøre noe med det. Leo er mer uredd og han spør for å få svar.

5. Drøfting

I denne studien var problemstillingen: *Hvilke tilpasninger opplever elever med dysleksi at de får i ungdomsskolen, og hvordan opplever de å ha dysleksi i skolehverdagen?* For å få svar på dette har jeg gjennomført strukturerte intervjuer av fire ungdomsskoleelever, tre jenter og én gutt, i alderen 13-15 år. Intervjuene har gitt meg innsikt, kunnskap og forståelse for informantenes utfordringer. Videre har den tilhørende litteraturstudien gitt meg en utvidet forståelse av emnet. Det innsamlede datamaterialet ble analysert ved framgangsmåter beskrevet i kapittel 3. Jeg kom fram til fire emneområder som til sammen gir uttrykk for elevenes måter å håndtere sin dysleksi på i skolehverdagen. Dette omfatter med tanke på dysleksien: *egne strategier, engelskutfordringer, kompensatoriske hjelpemidler og selvoppfatning.*

Skolen kan ifølge Nordal (2010) sies å ha to viktige mestringsarenaer, den faglige og den sosiale opplevelsen av skolehverdagen. Det kreves en viss kompetanse å mestre både det faglige og den sosiale utfordringen. Elever som opplever mestring på begge arenaene, vil kunne oppnå trygghet i skolesituasjonen, som i sin tur legger grunnlaget for en god selvoppfatning.

5.1 Faglige tilpasninger til dysleksi

Skolens tilpasning av opplæringen til sine elever med dysleksi har stor betydning for hvordan elevenes skolehverdag arter seg og for deres videre utdanning. Det å skulle prestere i et fag som er utfordrende i seg selv, krever mye av elever som strever med det faglige, og hvis en har dysleksi i tillegg, vil dette oppleves som en ytterligere utfordring. Tilpasset opplæring innebærer at lærerne ser mulighetene og motiverer elevene til å ta imot hjelp. Dette er noe lærerne kanskje ikke er *tilstrekkelig* bevisst på. Skolen har et stor handlingsrom for å gjøre

undervisningen mer motiverende og inspirerende for elevene. Men lærerne kan oppleve at det er veldig krevende å tilrettelegge for elever med dysleksi. Det kreves at en har en viss kompetanse, men også en interesse for å tilegne seg tilstrekkelig kunnskap om de utfordringene en dyslektiker har. Det innebærer for øvrig at læreren har kjennskap til hvilke hjelpemidler som virker godt hos elever med dysleksi. Med en slik bakgrunn vil læreren kunne tilpasse og individualisere undervisningen på en mest mulig tilfredsstillende måte. Når elever har utfordringer, må læreren ta seg tid til å sette seg inn i hva disse går ut på. Den tilpasningen som passer for én, passer ikke nødvendigvis for en annen.

For at elever med dysleksi skal ha mulighet på lik linje med sine medelever, har de krav på å ha PC tilgjengelig med støttende programvarer installert. PC er ansett som det beste hjelpemidlet for elever med dysleksi, slik det er påpekt av Utgård & Høigaard (2008). Johanne er den eneste av informantene som ikke har hatt en personlig datamaskin på skolen. I prøvesituasjoner har hun fått tilbud om å låne PC, men det er ikke hver gang hun har benyttet seg av tilbudet. For elever som er opptatt av ikke å skille seg ut, kan datamaskinen i en slik situasjon være et stigma. På to av de ungdomsskolene hvor informantene går, har alle elevene fått egne PC-er ved oppstarten av 8. trinn. På ungdomsskolen til Johanne er det slik at det er kun elever med dysleksi som har fått låne PC, hvis de selv har ønsket det. På denne måten vil bruk av PC kunne oppleves som stigmatiserende, og eleven kan ha valgt bort en mulighet for tilrettelegging. I Johanne sitt tilfelle kan hun ha fått et dårligere utbytte av undervisningen enn ellers mulig. På prøver med tilgang på PC kan den kunne virke imot sin hensikt. Når hun selv har følt seg annerledes enn de andre i klassen, kan selve stigmaet virke forstyrrende på det som ellers ville vært en mulig prestasjon ut fra hennes evner. Elever som ser verdien av å bruke PC med støttende programvare vil oppleve dette som en god støtte, men det krever at en må bruke tid og ha troen på at dette vil være til hjelp. For å se det fra en annen side kan en tenke seg til at elever som strever ikke har motivasjon til å lære seg noe uten at de er sikre på at dette vil være til nytte for akkurat dem.

Tre av fire informantene har ikke brukt Lingdys/Lingright. Årsaken til dette er at lærerne ikke har kompetanse i bruken av programmene. For å få et best mulig utbytte av å bruke programvaren trenger de fleste av elevene støtte fra en lærer, som viser interesse og forstår nytten av å bruke den. Elever som har dysleksi har også behov for å bli sett og få nødvendig

hjelp som kan kompensere for de særskilte vanskene de har. Lærere som mangler kompetanse, må sette seg inn i elevens situasjon, vise engasjement og lære seg nødvendig programvare for å være behjelpelig. Når en elev blir trygg i bruken og ser nytten av å bruke programvaren, vil det være til stor hjelp for både elev og lærer. Eleven blir mer selvstendig og han/hun kan utvikle sin kompetanse i både lesing, skriving og øvrige faglige emner.

Dette kan også betraktes fra en annen side. Hvis læreren viser eleven at han/hun vil skaffe seg nødvendig opplæring for å hjelpe eleven, vil det kunne vise at læreren bryr seg og har interesse i å ivareta eleven. På denne måten vil relasjonen mellom lærer og elev styrkes, og det vil skapes et godt og rettferdig miljø for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En lærer som ikke er engasjert med å lære seg det som trengs for å gi eleven kunnskap, ser ikke elevens behov. I en slik situasjon legges det mer vekt på begrensninger enn på muligheter, i motsetning til en situasjon hvor læreren retter oppmerksomheten mot sin egen utvikling og kompetanse. Hausstätter (2012) understreker betydningen for en inkludert opplæring som ligger i lærerens evne til å kunne bruke de mulighetene hun/han kan benytte for å skape variasjon og finne formålstjenlige, praktiske undervisningsmetoder.

Mangel på kunnskap kan føre til usikkerhet hos læreren om hva som bør gjøres. En følge av mangel på kunnskap kan være at læreren ikke vet hvordan man skal tilpasse og dermed velger bort tilpasninger uten å sette inn tiltak. Eleven trenger en lærer som ser behovet for og viktigheten av disse tilpasningene. Læreren må ha kunnskap om tilpasninger for elever med dysleksi for å gi en godt tilpasset opplæring. Leos kontaktlærer har vært bevisst på dette og gjennom samarbeid med sine faglærere har de lagt til rette for tilpasninger i fagene for ham. Hausstätter (2012) påpeker at det kreves engasjerte lærere som har et blikk for den enkelte, og som kan rette sin oppmerksomhet mot en inkludert opplæring. Lærerens kompetanse kan påvirke elevens kompetanse, mangel på kunnskap overføres til eleven og eleven blir ikke motivert til å bruke ulike hjelpemidler. Utgård & Høigård (2008) påpeker at læreren må ha kjennskap til dette for å få eleven til å nyttiggjøre seg hjelpemidler. Elevene må selv kunne se muligheten og meningen med å bruke programvarene som kan lette skriveprosessen. Det bør ikke stå på kunnskapen hos læreren om eleven skal komme i gang med å bruke den eller ei.

En dyslektiker har vanligvis god lytteforståelse, og dette bør utnyttes. Lydbøker kunne svært sannsynlig vært til god hjelp for elever med dysleksi. To av fire informanter hadde på prøvd

ut lydbøker i faglig pensum. Til tross for at de begge har gode auditive ferdigheter så de ikke dette som et nyttig hjelpemiddel som kunne være et godt alternativ for dem. En av fordelene med å lytte til lydbøker er å samtidig kunne følge med i teksten og dermed få trening i å se skriftbildet av ordene samtidig som de blir hørt. Dette kunne trolig ha ført til økt leseflyt og flere automatiserte ord. Ifølge Høien og Lundberg (2012) kan lydbøker fungere som en avlastning i lesestrevet. Men elevene trenger også opplæring i bruken av lydbøker. Så lenge de ikke får en slik opplæring, vil ikke dette bli et nyttig hjelpemiddel. Elever som strever kan oppleve dette som en ekstra belastning å skulle lære seg noe nytt og det kan være ei utfordring når det også oppleves med å prøve det ikke har vært særlig oppløftende. Hjemme hos Mie har pappa lest leksene høyt for henne. Det positive med dette er at hun kan få drøftet innholdet underveis i lesinga, og det er en fin aktivitet som gir læring. Minuset med denne strategien er at Mie ikke blir selvstendig i bruken av lydbøker, og heller ikke i egen lesing. På denne måten vil hun ikke bli selvstendig, men bli avhengig av pappa for å gjøre lekser.

Dette kan tolkes til at opplæring er nødvendig både av eleven og foresatte for å kunne utvikle bruken av lydbøker aktivt. Skolen må legge til rette for opplæring, men det er eleven som skal bruke lydbøkene slik at eleven selv ser nytten av dem. De foresatte må også ta del i ansvaret ved å motivere eleven, slik at det blir et nyttig verktøy og en tilpasning som kan kompensere for de vanskene hun har. Som elev må en få oppøvd ansvaret for egen læring, og det å kunne benytte seg av lydbøker til kompensasjon for egne lesevansker.

I tilpasset opplæring handler det som nevnt innledningsvis i oppgaven at skolens handlingsrom er vidt. I prøver skal informantene måles ut fra samme kompetansemål som de øvrige elevene, men da med individuelle tilpasninger. I matematikk fikk Leo tilpasninger i form av opplesing av tekst når han skulle gjennomføre matematikkprøver. Gjennom å bruke PC med headset kunne han gjennomføre prøvene i klasserommet. Denne tilpasningen har gitt Leo en mulighet til å prestere godt i et fag som han liker og som er viktig for ham. Som nevnt tidligere i oppgaven har lesing alltid vært ei stor utfordring og han leser seint. Leo har mange feillesinger og setningen får ofte en annen betydning og oppgaver kan misforstås. I denne sammenhengen kan en virkelig se viktigheten med individuelle tilpasninger for at elever skal kunne få vist sin reelle kunnskap. Elever med dysleksi har behov for lengre tid på prøver og i tillegg med opplest tekst vil dette kompensere for de vanskene de har. Denne

tilpasningen utløser heller ikke noe ekstra ressurser, læreren sender oppgaven digitalt han bruker PC med headset. På denne måten blir Leo mer selvstendig og kan i større grad klare å gjennomføre prøven etter beste evne, ut fra sitt eget tempo i klasserommet. Ved å se dette fra en annen side om han ikke hadde fått disse tilpasningene ville han sannsynligvis ikke fått vist sin kunnskap og heller ikke fått muligheten til å gjennomføre prøvene i sin helhet. En god relasjon og et godt samarbeid mellom lærer og elev legger et godt grunnlag for videre læring. Det å legge tilpasninger i klasserommet gir Leo et godt utgangspunkt for å oppleve en sosial tilhørighet og et fellesskap med sine jevnaldrende, slik at han lærer og utvikler seg både menneskelig og faglig. Konklusjonen på dette er at tilpasningene som en dyslektiker trenger, kan og bør gjennomføres i klasserommet.

De fleste dyslektikerne vil ha behov for tilpasset opplæring i de fleste teorifagene. Tilpasset opplæring skal gi eleven et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, og derfor må læreren kunne tilpasse undervisningen i klasserommet (Moen, 2017). Hos elever som ikke får tilpasninger, men har ambisiøse og høye mål, kan resultatet bli at de ikke når forventede mål. I følge Elvemo (2003) kan elever med dysleksi i slike situasjoner miste motet, få lyst til å gi opp, bli passive og frustrerte når de opplever liten eller ingen mestring. Det innebærer at elever må strekke seg selv for å komme videre, også om det noen ganger kan virke håpløst. Manglende mestring i ett av fagene kan i verste fall føre til at selvtilliten svekkes også i andre fag. Det kan igjen føre til både fysiske og psykiske smerter og dessverre økt skolefravær. Dette må anses som alvorlig. Forskning viser nemlig at 15-20 prosent av elevene går ut fra grunnskolen med lave lese- og skriveferdigheter, og at dette fører til utfordringer i videre utdanning og senere arbeid (Hellan, 2016). En kan til en viss grad forstås at det kan være utfordrende å drive tilpasset opplæring for elevene. Mangel på kunnskap hos læreren vil ikke gjøre dette enklere.

Som nevnt innledningsvis i denne studien støtter jeg meg til Hausstätter (2012) utsagn om at det ikke nødvendigvis er målet som må justeres, men veien til målet som er viktigst.

5.2 Sosial opplevelse av skolehverdagen

Til tross for faglige utfordringer møtte informantene på skolen hver dag, derved ble de en del av det sosiale fellesskapet, og det er svært avgjørende for å mestre skolehverdagen. Begrepet selvoppfatning er den bevisste oppfatningen en person har om seg selv, noe som Skaalvik & Skaalvik (2007 s. 75) definerer slik: «*Med selvoppfatning mener vi enhver*

oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv». Med utgangspunkt i denne definisjonen, skapes de forventningene elevene har til seg selv, hvordan de ser på seg selv, om hvordan de blir vurdert og ikke minst opplever seg selv. Det understrekes også at den subjektive selvoppfatningen, ikke nødvendigvis stemmer overens med den oppfatningen de andre har av vedkommende. Selvoppfatning er et resultat av erfaringer vi gjør i sosiale sammenhenger og hvordan vi tolker disse erfaringene selv.

Venner og trivsel har mye å si for læring. Når en elev ikke har det bra og ikke har noen venner, vil det etter hvert kunne bli vanskelig å være på skolen, og noen kan også velge å bli hjemme fra skolen. Informantenes relasjon med sine venner oppleves som bra, de skjuler ikke at de har en dysleksi, men ikke alle fire har vært allment åpne om det.

Leo har alltid stilt store krav til seg selv både på skolen og i fritida. Han har med gode tilpasninger hatt en positiv utvikling i skolen, og han har i tillegg prestert godt på et høyt nivå i en idrettsgren. Dette kan ha vært en viktig del av grunnlaget for hans selvtillit. Det å mestre godt på en annen arena vil sannsynligvis kunne overføres på positivt vis til en annen sammenheng, for eksempel skolen. Elever med høy selvverd kan klare å godta sine svakheter og opprettholde troen på at svakheter kan overvinnes og at situasjonen kan bli bedre. De vil respektere seg selv og finne fram sine sterke sider, som igjen vil styrke selvtilliten. Leo har alltid jobbet målrettet for å nå sine mål, han er tydelig på at han kan hvis han vil. Han er en elev som vil prestere godt både i idrettsgrenen og på skolen, og kun det beste er godt nok.

Leo har alltid hatt en god relasjon til lærerne, og lærerne imøtekommer ham på en positiv måte. Med denne opplevelsen har gjort til at han har følt seg respektert og ivaretatt. Dette har vært til stor hjelp, og han er fornøyd med de tilretteleggingene han har fått i skolen. Det har vært med på å opprettholde god motivasjon i skolefagene for Leo. Mie har også hatt en grei relasjon til lærerne, men da spesielt med sin kontaktlærer. Hun har ikke fått de samme tilpasningene som Leo har fått, dette kan skyldes at *hun* egentlig ikke vil eller tørr å spørre om hjelp til tross for hun har behov for tilpasninger. Leo har opplevd større mestring på skolen enn hva Mie har gjort. Han har fått tilpasninger, og kontaktlæreren er lydhør og tilrettelegger i samarbeide med ham. I samarbeidstiltak har han fått deloppgaver som han mestrer. Den tilpasningen har gitt ham den tryggheten han har trengt for å prestere på lik linje med sine medelever. Mie på sin side har vært avhengig av å komme på ei gruppe med

sine venner for å kunne prestere, der har hun også fått gjennomført sine faglige fremføringer med kontaktlærer. I samarbeidstiltak har hun ikke hatt tilpasninger i likhet med Leo. En kan tenke seg til at hvis Mie hadde fått samme tilpasningene, da med tanke på deloppgaver som hun hadde mestret, kunne det ha gitt henne et større læringsutbytte av undervisningen, og etter hvert ha bidratt til å fått bygd opp selvtilliten hennes. Frykten for å prestere i grupper der hun ikke har opplevd seg trygg vil over tid kunne oppleves belastende for henne og det kunne ha ført til mindre mestringsfølelse i fagene.

En vesentlig forskjell på de to er at Leo er trygg nok på seg selv til å være åpen om sine utfordringer og kan be om støtte, mens for Mie har dette ikke vært like enkelt. En kan undre seg over hvorfor det er slik, med åpenhet og kommunikasjon ville hun sannsynligvis ha kommet lenger og hatt en større mulighet til å få en bedre opplevelse av skolehverdagen. Hennes dårlige selvtillit legger begrensninger for hennes faglige utvikling. Lærerne skal tilrettelegge og skape et trygt læringsmiljø for alle elever, men så lenge de ikke er klar over elevenes utfordringer kan dette føre til en negativ utvikling hos eleven både faglig og sosialt. De valg Mie tar i ungdomsskolen, vil etter hvert få konsekvenser og vil hun kanskje ikke klare å oppnå forventet karakterkrav for å komme inn på det programfaget som hun ønsker på videregående skole. Det kan føre til at hun mister motivasjon til videre skolegang og dermed i verste fall kunne være i fare for å droppe ut av skolen.

Selvoppfatningen med hensyn på skolefag knytter seg til veien videre i livet. Det gjelder å prestere godt for å ha et best mulig utgangspunkt for videre skolegang eller yrkesmuligheter. Motivasjon og mestring henger sammen, og de er viktige forutsetninger for å kunne lykkes. Selvfølelsen og selvoppfatningen svekkes hvis en ikke er innenfor den rammen som en forventes å være i. Elever som trives godt på skolen, er elever som står i et gjensidig forhold av respekt til sin lærer. Det sies også at elevene blir mer motivert og inspirert når de trives (Nordahl, 2010). En god relasjon mellom elev og lærer bidrar til økt motivasjon for elevens skolearbeid, som i sin tur fører til økt læringsutbytte hos eleven (Nordahl, 2010). En kan se på Leo sin relasjon til sine lærer som et godt eksempel på dette, han har vært åpen om sin dysleksi og det har bidratt til at han får de tilpasningene han trenger slik at han får en positiv opplevelse av skolehverdagen, som igjen fører til økt mestringsfølelse og bedre selvfølelse.

Elever med dysleksi kan ha store utfordringer med å lære seg et fremmedspråk og alle informantene kunne bekrefte at engelsk var et fag de alltid hadde hatt store utfordringer

med, både muntlig og skriftlig. Dette kan, som nevnt tidligere, skyldes at engelsk er et språk som ikke har et lydrett skriftbilde, og som inneholder mange lydkombinasjoner (Lothe & Vaaler, 2016). Engelsk benyttes over hele verden, og er det fremmedspråket som vi hører ofte.

Andrea og Johanne hadde i tillegg til engelsk valgt fransk som et ekstra fremmedspråk. Begge har hatt positive opplevelser med fransk og de har påpekt at dette faget er motiverende. I timene har de vært muntlige aktive og ingen av de har hatt negative utfordringer med å snakke fransk. Igjen kan en se at mestringsfølelse og motivasjon er viktige forutsetninger for læring og at det gir økt læringsutbytte, slik som framholdt av Moen (2017). Både Andrea og Johanne har strevd mye med å lære seg engelsk, og ingen av dem har opplevd mestring i det faget, og dermed har de fått en dårlig holdning til faget. En kan undre seg over hvorfor fransk for disse to skal være enklere å lære enn engelsk.

Leo påpekte positive opplevelser med de tilpasningene han har fått fra sin engelsklærer. Han var tydelig på at dette har vært nødvendig for at han skulle oppleve trygghet og mestring i faget, dette til tross for hans store utfordringer i engelsk. Med de tilpasningene Leo har fått når klassen har slangelesing har ført til at han har kjent seg trygg i timene. Han har hatt mulighet til å konsentrere seg kun om å lytte til de andre. Dette kan grunnen til at han omtalte engelsklæreren sin for å være en *dysleksivennlig lærer*. Denne eleven forstår språket, han vet hva ordene betyr, og lytting er også læring. For å gjennomføre slike tilpasninger kreves det at eleven opplever situasjonen som grei. Leo er til stede i undervisningen, og har hatt stort læringsutbytte av å lytte til de andre. På denne måten får han undervisning i klasserommet og får være en del av fellesskapet og klassetilhørigheten. Forutsetningen er helst at han har valgt å være åpen om sin dysleksi, og at han for øvrig har en god selvtillit. Kombinasjonen av de nødvendige tilpasningene han har fått med selvtillitsskapende prestasjoner på fritida har gjort ham trygg på å være åpen om sin dysleksi til sine medelever.

På den annen side er det også viktig å utfordre eleven ved det som er vanskelig, men da i trygge former. Høytlesing i mindre grupper kan for noen oppleves stigmatiserende, men det kan også under gunstige omstendigheter gi en mestringsfølelse. Muligheten til å øve lesing i en liten gruppe vil kunne gjøre elevene i stand til senere å mestre i andre situasjoner der det uvilkaarlig tvinges fram. Det kreves en viss selvtillit å ta utfordringen i slike situasjoner.

For å vedlikeholde og utvikle sin kunnskap må læreren være oppdatert på fagene og forskning innenfor dysleksifeltet. Med grunnlag i slik kunnskap kan eleven bli ivaretatt og få en best mulig undervisning. Berg & Nes (2010) støtter opp om dette, og de framhever at læring ikke bare er en individuell prosess, men en utvikling som også skapes i et fellesskap. På en annen side kan elever som har en utfordring, oppleve stigmatisering og ubehag med å gå ut av klasserommet og få egen undervisning. Tilpasninger utenfor klasserommet kan oppleves stigmatiserende, og elevene klarer av den grunn ikke å konsentrere seg om oppgavene som skal løses. Elever som gjør slike erfaringer, vil ikke oppleve det som egen mestring, og de vil heller ikke få et fullgodt læringsutbytte. Lyngsnes & Rismark (2014) påpeker at læreren må skape lærings situasjoner som gjør at elevene faktisk har lyst til å lære. En elev skal være trygg på seg selv og ha en god relasjon til læreren for å kunne lykkes i opplærings situasjoner i en egen liten gruppe. Organisering utenfor klasserommet kan nemlig oppleves negativt og føre til mistriivsel og liten klassetilhørighet.

Elvemo (2003) poengterer at elever med dysleksi kan profitere på en direkte undervisning, og da spesielt i små grupper. Johanne nevnte den forrige engelsklæreren som tok med dem som trengte det ut i en liten gruppe, og fikk en mer variert undervisning. På denne måten fikk elevene oppleve mestring i større grad med individuelle tilpasninger. Det er allment antatt at mer variert undervisning med praktiske metoder vil gi et større læringsutbytte for alle elever (Hausstätter, 2012).

Mie fortalte at hun *alltid* hadde gruet seg til engelsktimene etter at hun startet på ungdomsskolen. Redsel og frykt for å måtte snakke høyt har ført til et dårligere læringsutbytte for henne i disse timene. Hun har ikke hatt tilpasninger i faget, hun oppgir *igjen* som årsak at hun aldri har snakket med læreren om hvor vanskelig denne situasjonen har vært for henne. Utfra dette kan en igjen se hvor viktig kommunikasjon og relasjon mellom elev og lærer er. I dette tilfelle er det i ferd med å ta ifra elevens tilgang til tilpasset undervisning, som hun så avgjort har krav på. Dette støttes av Skaalvik & Skaalvik (2013) som hevder at for enkelte elever hender det at de ikke kommer i posisjon til læreren og derved ikke klarer å bidra til den relasjonen som er viktig for å skape et godt læringsmiljø og for egen læring.

Når alle informantene strever med engelsk, kan en tenke seg at det skyldes utilstrekkelige tilpasninger av undervisningsmetodene i faget. Situasjonen synes å være verre hos de tre

jentene enn hos gutten blant informantene. Materialet på fire elever gir likevel ikke noe grunnlag for generalisering. Men det er verdt å merke seg at Leo alt i barneskolen fikk påvisning av dysleksi og siden har hatt tilpassa undervisning. Leo har vært åpen om sin dysleksi til sine lærere, samarbeidet mellom han og læreren gjør at han har fått tilpasninger ut fra sitt behov, og som har ført til en god faglig utvikling for Leo. Tidlig innsats og god relasjon mellom lærer og elev skaper gode forutsetninger for å lykkes. Forskningen viser at tidlig innsats kan være til god nytte for elever med dysleksi, dette gir igjen positive utslag, som kan synes sammenlignet med elever som det ikke er satt inn tiltak på (Shaywitz, 2005).

5.3 Konklusjon

Ut fra formålet med oppgaven og problemstillingen: *Hvilke tilpasninger opplever elever med dysleksi at de får i ungdomsskolen, og hvordan opplever de å ha dysleksi i skolehverdagen?* har undersøkelsen gitt følgende funn:

Alle fire informantene trives godt på skolen med sine venner, og de har alle et godt forhold til sine lærere. Informantene er klar over at de har rettigheter på tilpasset opplæring i tråd med Opplæringsloven § 1-3 (1999), men kun én av tre benytter seg av tilpasninger.

Hovedfunnet peker på lærernes manglende kunnskap om tilpasninger med tanke på elever med dysleksi. Tre av fire informanter er tydelige på at denne mangelen på kompetanse hos lærerne om kompensatoriske hjelpemidler er årsaken til at de *ikke* bruker programvaren som et hjelpemiddel i skolehverdagen. Tre av fire informanter opplever at det er utfordrende å ha dysleksi i skolehverdagen. Det hemmer læringen og fremmer ikke selvtilliten deres.

Barneskolene har fordeler av å gi elevene tidlig hjelp. Tidlig innsats som et satsingsområde vil være med på å støtte begynneropplæringen i lesing og skriving. Det vil i sin tur avdekke lese- og skrivevansker og dysleksi i tidlig alder. Én av informantene ble tidlig kartlagt på barneskolen, og han har fått tilpasninger igjennom et lengre skoleløp enn de andre tre. Han har lært seg strategier og vet at han er avhengig av at lærerne kjenner til hans behov. Derved kan de gi ham tilpasset opplæring slik at han kan nå sine faglige og langsiktige mål med tanke på videregående skole. Det kan være én av årsakene til at han er mer åpen om sin dysleksi, og at opplevelsen ved å ha dysleksi synes å være mindre hemmende enn hos de andre tre.

6. Litteraturliste

Barneombudet (2017). *Uten mål og mening: Elever med spesialundervisning i grunnskolen.*

Barneombudets fagrapport 2017. Hentet 20.02.2019 fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf

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

Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics phonological awareness deficits. *Developmental Psychology, 26*, 874-886

Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (Red.) (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring.* Oslo: Universitetsforlaget

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., og Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring, skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid.* Oslo: Cappelen Damm AS

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.

Dysleksi Norge (2016) Hentet 20.02.2019 fra www.dysleksinorge.no

Ehiri, L. C (1987). Learning to Read and Spell Words. *Journal of Literacy Research, 19 (1)*, s. 5-31. doi: 10.1080/10862968709547585

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

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

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. *Weidenfield & Nicolson, London*, 1-19.

Grønli, K. S. (2010). Flere årsaker til dysleksi. I Kristiansen, N. (Red). *Forskning.no*

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? I D.M. Fettermann (red.), *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution* (s.80-115) New York: Praeger

- Gough & Tunmer (1986). Sitert i Høien, T. (2014). *Handbok til LOGOS. Teoribasert diagnostisering av lesevansker*. (7.utg.) Bryne: Logometrica as
- Hausstätter, R. S. (2012). *Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning*. I R.S Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* Bergen: Fagbokforlaget
- Hellan, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Hellan, T. (2016). Ut med språket. I *tidsskriftet Spesialpedagogikk 05 (11)* s. 49-64
- Hodge, P. (2000). A guide for teachers and parents. Retrieved 13.02.19, from <http://www.dyslexia.com/library/classroom.htm>
- Hudson, R. F., High, L., and Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher*, 60 (6), 506-515
- Høien, T. og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. (5.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høien, T. (2014). *Håndbok til LOGOS. Teoribasert diagnostisering av lesevansker* (7.utg). Bryne: Logometrica as
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademiske talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Johannesen, A., Tufte, P. A., og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig Metode*. (5.utg) Oslo: Abstrakt Forlag
- Kunnskapsdepartementet Opplæringsloven, (1998) (LOV-1998-07-17-61) Hentet 27.11.19 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Kunnskapsdepartementet (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Meld. St. 21. Hentet 22.03.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk

Lesesentret (2018), *Lese og skrivevansker*, hentet 24.03.2019 fra

<https://lesesentret.uis.no/lese-og-skrivevansker/dysleksi/>

Lingit (1999-2001) Hentet 12.02.2019 fra <https://lingit.no/lingdys/>

Logometrica (2019) Hentet 23.04.10 fra <https://logometrica.no/dysleksi>

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

Dysleksi Norge

Lundberg, I., og Herrlin, K. (2010). *God leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Lyngsnes, K., og Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3.utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

<http://dx.doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

Lyster, S. A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo:

Cappelen Damm Akademisk

Lyster, S. A. H., & Frost, J. (2012). *Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov*. I: Befring, E. & Tangen, R (red.) (2012).

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

Mc Nulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of learning disabilities*, 36 (4), 363-381

Moen, T., Gudmundsdottir, S., og Flem, A. (2003). Inclusive practice: a biographical approach *Teaching and Teacher Education*, 19(3), p.359-370

[https://doi-org.eazy.uin.no/10.1016/S0742-051X\(03\)00020-9](https://doi-org.eazy.uin.no/10.1016/S0742-051X(03)00020-9)

Moen, T. (2017). *Tilpasset undervisning: grunnleggende prinsipper for skolens virksomhet*. I K.

M. Lyngsnes og M. Rismark (Red.) *Didaktisk Praksis 5.-10.trinn* (1.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk

NESH (2006) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 22.11.2018 fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hvem-er-vi/den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget A.S
- Nordahl, T. og Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nordahl, T. m. fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hentet 16.12.2018 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Opplæringsloven, (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa § 1.3, § 3-22 § 5.1 <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven> [1998#KAPITTEL_1](#)
- Pennington; B. F., og Olson, R. K. (2005). Genetics of Dyslexia. In M. J. Snowling and C. Hulme (Eds.), *The science of reading a handbook*. Oxford: Blackwell Publishing
- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing Learning Disorders. A Neuropsychological framework*. New York: The Guilford Press
- Reid, G., and Kirk, J. (2005). *Dyslexia in adults. Education and employment*. New York: John Wiley and Sons
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold-samfunnsvitenskap for forskning og kvantitativ metode*. (3.utg) Bergen: Fagbokforlaget
- Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107 (41), 718
- Shaywitz, S. (2005). *Overcoming dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annu Rev. Psychology*, 59, 451-457

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano Aschehoug

Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell

Snowling, M. J. (2006). Language skills and learning to read: the dyslexia spectrum. I M. J. Snowling and J. Stackhouse (Red.), *Dyslexia. Speech and language* (2.utg) (s. 1-14). London: Whurr publishers

Stangeland, E. B., & Færevaa, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ og F. E. Tønnesen (Red.) *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68-97). Oslo: Gyldendal Akademisk

Stat.ped. (2019) Hentet 23.02.19 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sprak-og-tale/dysleksi/>

Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning*. (Doktoravhandling), Norges teknisk og vitenskapelig universitet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet Trondheim

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdannings og forskningsdepartementet, (2003-2004) *Kultur for læring*. Meld. St. nr. 30. Hentet 24.04.2019 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2016) Læreplanverket for Kunnskapsløftet, hentet 11.01.19 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utgård, T. og Høigaard, B. (2008) IKT som lære- og hjelpemiddel. I *tidsskriftet utdanningsnytt.no*. (1), 9-15. Hentet 14.01.2019 fra

<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2008/september/ikt-baserte-leshjelpemidler--nye-muligheter-for-dem-med-sprak--ogeller-lesevansker/>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte med samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Søknad og godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 1

Til foresatte og elev

Vedrørende deltakelse i forskningsprosjektet:

Dysleksi, om du vil eller ikke.

Dette er spørsmål til foresatte om deres ungdom ønsker delta i et forskningsprosjekt, formålet er å ha intervju med elever som har dysleksi. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Jeg heter Siv Kristin Skjelvåg, jeg skal skrive en 30 stp masteroppgave som handler om elever med dysleksi. Fokuset vil være på hvilke opplevelser elevene har i forhold til tilpasninger i fag på skolen. Formålet med et slikt prosjekt vil være å få bedret tilpasninger for elever med dysleksi.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet, Levanger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å spørre elever med dysleksi. Min problemstilling for prosjektet er:

Hvilke tilpasninger opplever elever med dysleksi at de får i ungdomsskolen, og hvordan opplever de å ha dysleksi i skolehverdagen?

Hva innebærer det for deg å delta?

Planen er et intervju, det er satt av ca. 45 min for intervjuet, og det er den tiden jeg trenger at ungdommen stiller opp. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, etter prosjektet mitt er ferdig godkjent, vil alt bli slettet.

Det er frivillig å delta

Hvis du velger å bli med skal du vite at alle opplysningene i intervjuet blir anonymisert, og det skal ikke være mulig å spore hvem som deltar i intervjuet, og det er frivillig å delta.

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene om står i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg kommer til å bruke opptakene som forskningsgrunnlag i min masteroppgave.

All dataen som blir brukt i masteroppgaven er anonymisert og det skal ikke være gjenkjennbart.

Min veileder er Professor Kitt Margaret Lyngsnes. Hun vil også ha tilgang til samme opplysninger som jeg har i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.19 Alt av opptak vil bli slettet etter bestått mastereksamen.

Dine rettigheter:

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til;

Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg.

Å få rettet og slettet personopplysninger om deg.

Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger. All opplysninger om deg baseres på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Nord universitet, Levanger ved Kitt Margaret Lyngsnes epost: kitt.m.lyngsnes@nord.no

Vårt personvernombud: Toril Kringen

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Siv Kristin Skjelvåg tlf. 92457918 siv.kristin.skjelvag@steinkjer.kommune.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At min ungdoms kan delta i et intervju
- Vi ønsker å få lese gjennom transkribert intervju før det brukes i masteroppgaven.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.19

(Signert av foresatte til forskningsdeltaker med dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

		Tid
Vi møtes	Litt småprat	2-5 min
Før oppstarten; informasjon (rammesetting)	-Litt om tema -Forklar hva intervjuet skal brukes til -Spør om noe er uklart -Informere om samtykke, taushetsplikt	Ca. 5 min
Intervjuet starter		
Erfaringer	Trives du på skolen i klassen din? Hvilke fag liker du best? Er det noe som du opplever som utfordrende i skolen? Kan du gi eksempel på tilpasninger i skolen Hvilken hjelp får du når fag er vanskelig? Hvordan oppfatter du deg selv som skoleelev? Kan du beskrive hvordan du opplever å lese og skrive Har du en god relasjon til lærerne? Når lærer du best? Har du satt deg noen mål for skoleåret? Setter du store krav til deg selv? Tenker du at de er for høye? Når er du motivert for skolearbeid? Er det noe du gruer deg til på skolen? Får du tilbakemeldinger og veiledning på skolen, som gjør at du forstår bedre? Hvilken hjelp trenger du, hva har du behov for? Hvordan jobber du for å lære best mulig? Synes du at undervisninga hjelper deg slik at du lærer mer? Hvilke erfaringer har du med å være på liten gruppe? lærer du best i gruppa eller i klasserommet? (Hvor lærer du best?) Hvor kjent er du med Lingdys? Hvis ja: Har du hatt kurs?	10-15 min

	<p>Bruker du den aktivt?</p> <p>Hvilken nytte har du ved å bruke PC med retteprogram?</p> <p>Hvordan er dine erfaringer i forhold til bruk av lydbøker (pensum)?</p> <p>Hvilke bøker bruker du, er det de samme som resten av klassen?</p> <p>Hvordan opplever du prøvesituasjoner, tilpasninger her?</p> <p>På hvilken måte tenker du at undervisningen burde ha vært endret, til det bedre?</p> <p>Hva er viktigst for deg på skolen?</p> <p>Hva trenger du for å lære?</p> <p>Er det noe du tenker kunne ha vært bra for en dyslektiker i skolehverdagen?</p> <p>Hvordan opplever du å ha dysleksi?</p> <p>Er det noe mer du ønsker å si?</p> <p>Hvordan synes du det er å snakke om dette tema?</p>	
<p>Tips om hva en kan spørre om, hvis det er behov for flere opplysninger</p> <p>Ja/nei spørsmål brukt i tabell</p>	<p>Tilpasset opplæring i klasserommet</p> <ul style="list-style-type: none"> -Opplesing av tekst på prøver -Lengre tid på prøver -Bruker du alltid PC når det er skriftlige oppgaver? -Har du samme tekster som de andre, er det variasjon her? -Er det forskjell i fag i forhold til tilpasninger? -Retteprogram i fremmedspråk? -Lettleste pensumbøker -Lekser, tilpasninger her? -Samme ukeplan som de andre? -Sidemål, hvordan blir dette gjort, karakterfritak? 	10 min
<p>Oppsummering m/tilbakeblikk</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Andre ting som er viktig? -Eventuelle oppfølgingsspørsmål fra samtalen 	10 min
<p>Avslutning og takk for hjelpa</p>	<p>Eleven får en kort tilbakemelding etter intervjuet.</p>	5 min

Vedlegg 3

17.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Dysleksi...om du vil eller ikke

Referansenummer

256839

Registrert

03.01.2019 av Siv Kristin Skjelvåg - siv.k.skjelvag@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kitt Margaret Lyngsnes, kitt.m.lyngsnes@nord.no, tlf: 74022707

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Siv Kristin Skjelvåg, siv.kristin.skjelvag@steinkjer.kommune.no, tlf: 92457918

Prosjektperiode

01.02.2019 - 31.05.2019

Status

27.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

27.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 27.2.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MBL/ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger og alminnelige personopplysninger frem til 31.5.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)