

BACHELOROPPGAVE

DYSLEKSI

-med fokus på vurdering

Utarbeidet av:

Edith Anne Fjeldstad

Studium:

Grunnskolelærerutdanning 5-10 2010

Innlevert:

Vår 2013



Forord

Arbeidet med denne oppgaven har pågått over lang tid, faktisk bortimot et år. Det har vært et interessant og lærerikt arbeid selv om det til tider har vært fryktelig travelt og frustrasjonen til tider har vært påtakelig. Temaet i oppgaven er dysleksi og de utfordringer som finnes i forbindelse med vurdering av elevarbeid. Dysleksi er et tema som jeg har vært opptatt av gjennom hele min utdanning, og det toppet seg da en av mine sønner fikk diagnosen for to år siden. Dette har medført at min interesse for lese- og skrivevansker har økt. Det føles derfor som en naturlig avslutning på min utdanning å skrive en omfattende oppgave om nettopp dette tema.

Det hadde ikke vært mulig for meg verken å studere eller skrive denne oppgaven uten hjelp fra ulike mennesker. Først vil jeg rette en stor takk til Mosjøen videregående skole for at jeg fikk lov til å gjennomføre mine undersøkelser i forbindelse med oppgaven der. Videre vil jeg takke de to samarbeidsvillige elevene som har vært med på prosjektet mitt. Sist men ikke minst vil jeg takke barna mine og mannen min for at de har holdt ut med meg og mine mange frustrasjoner i denne perioden jeg har arbeidet med denne oppgaven og gjennom de fem årene jeg har studert. Takk for all oppmuntring og støtte! Dere er supre!

Summary

This Bachelor thesis provides an insight into the challenges that a teacher meets when teaching dyslexic school students. The emphasis will be on assessment of tasks and assignments completed by students who have been diagnosed with dyslexia. This means that this thesis consists of a section covering theory relating to dyslexia and assessment, as well as an empirical section, in which the findings of my research are discussed.

In this thesis I present the results of my research, investigating whether or not the traditional assessment of students' tasks and papers are equitable, due to the linguistic challenges faced by a dyslexic student.

During my research I have had the cooperation of two dyslexic students from my school, which is a vocational upper secondary school. These students were necessary for my research, in trying to find an alternative method of assessment of dyslexic students. I have tried to assess their tasks and assignments in the subject "Norwegian" in a more equitable way, by using both the traditional method of reading the students' assignments, as well as assessment of oral presentations by the students. I have chosen oral assessment as the alternative assessment due to the fact that people that have dyslexia often have good oral skills. In addition, I have also undertaken some research into the challenges faced by the teacher while teaching and grading dyslexic students.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	4
2	Sentral teori.....	6
2.1	Definisjon på dysleksi.....	6
2.2	Vurdering.....	9
3	Metode.....	11
3.1	Elevene som var med på prosjektet.....	12
4	Planlegging	14
5	Gjennomføring	17
6	Drøfting	19
6.1	Lærerens utfordringer.....	19
6.2	Resultatene av elevarbeidene.....	20
6.3	Er vurderingen rettferdig?	21
7	Konklusjon.....	25

Litteraturliste

1 Innledning

Rundt i Norge sitter det mange elever som på en eller annen måte sliter med lesing og/eller skriving. Noen av disse elevene har behov for litt ekstra oppfølging og tid for å klare å beherske lesing og skriving godt, mens mange har dysleksi eller spesifikke lese og skrivevansker. Felles for alle disse barna er at de må jobbe mye hardere og bruke mer tid for å oppnå gode resultater enn elever som ikke har slike vansker. I dag er det ikke uvanlig å finne elever med lese og skriveproblemer i norske klasser, men man skal ikke mange tiår tilbake i tid for å finne at dysleksi, eller ordblindhet som det da kaltes, nesten ikke var presentert i skolen. Det var ikke mange som fikk diagnosen ”ordblind”. Elever som ikke klarte å gjøre en god nok jobb og ikke utviklet seg godt nok faglig ble ofte karakterisert som lat og fikk ofte nok høre at de måtte jobbe bedre, konsentrere seg og lignende. I dag er det heldigvis ikke slik. Å få en dysleksidiagnose er blitt mer dagligdags og tendensen viser at det er mange som sliter med lesing og skriving.

Som blivende lærer og mor til en gutt med dysleksi ser jeg ofte hvilke hindringer en dyslektiker kan stå ovenfor, både i skolesammenheng og på fritiden. En slik diagnose påvirker ikke bare personen selv, men også familien rundt. Dette er også grunnen til at jeg velger å skrive denne oppgaven. Å jobbe med dette temaet vil ha stor egenverdi og jeg vil kunne utnytte den kunnskapen jeg tilegner meg i mitt kommende arbeid i skolen.

Det er dessverre slik i dag at mange lærere har for liten kunnskap om dysleksi og hvordan de kan hjelpe elevene og legge til rette for dem fordi dette området best blir dekket av spesialpedagogikken.

I denne oppgaven vil jeg først ta for meg noe teori angående dysleksi. Videre vil jeg ut fra erfaring se på de utfordringer som lærere kan bli stilt overfor i forbindelse med vurdering av en dyslektikers arbeidsoppgaver. Jeg jobber i videregående hvor jeg underviser i norsk og engelsk. Dette er to fag hvor elevene skriver lengre oppgaver som skal vurderes. Man skal vurdere ut fra gitte kriterier og i engelsk og norsk er selve språket en sentral del for vurdering. Det jeg vil problematisere rundt i denne oppgaven er hvordan dyslektikers elevbesvarelser blir vurdert og om vurderingen blir rettferdig sett i lys av deres diagnose.

Hvilke utfordringer kan lærere møte i arbeidet med vurdering av dyslektikers elearbeid? Kan man si at vurderingen er rettferdig sett i lys av de problemer en dyslektiker har?

På mange måter kan man også si at elever med dysleksi støter på utfordringer rundt dette med vurdering, da de ikke kan belemres for sine problemer, og at de i mange situasjoner kan oppnå dårlig resultat på grunn av sviktende skriftlig kommunikasjonsevne. Jeg vil jobbe aksjonsretta og prøve ut en alternativ form for vurdering på elevbesvarelser til to elever med dysleksi. Jeg vil komme nærmere inn på type elevbesvarelser og undervisning i sammenheng med disse.

2 Sentral teori

I denne oppgaven er hovedtyngden lagt på dysleksi og vurdering. Disse er viktige, spesielt for drøftingen av de resultater prosjektet gir. Før jeg går inn på den empiriske delen av oppgaven vil jeg ta for meg litt teori om disse temaene.

2.1 Definisjon på dysleksi

Begrepet dysleksi og spesifikke lese og skrive vansker blir ofte brukt om hverandre i hverdagen. I denne oppgaven er fokuset på dysleksi og det er derfor naturlig å begynne med en definisjon av begrepet.

Ordet dysleksi kommer fra gresk og betyr vansker med ord (Kunnskapsdepartementet 2000). Grunnlaget for nåtidens arbeid med lese- og skrivesvake ble lagt for nær 200 år siden. Noen spørsmål er besvart men mange problemer innen dette området er fortsatt uløst på tross av intens forskning de siste tiårene (Elvemo 2006).

Dysleksi er en spesifikk lærevanske av nevrologisk opprinnelse (Haugen 2010). Den er karakterisert av vansker med nøyaktig og/eller flytende ordgjenkjenning, dårlig staving/lydering og dårlige avkodingsevner. Årsaken til disse vanskene er et avvik i språkets fonologiske komponent. Sekundært vil dysleksi føre til problemer med leseforståelse og redusert leseerfaring som igjen kan hindre vekst i ordforrådet og tilegnelse av bakgrunnskunnskaper. Kjerneproblemet med dysleksi er problemer med å dele ord i stavelser og lyder og å binde lydene/stavelsene sammen til hele ord igjen. Mange dyslektikere er ikke i stand til å kjenne igjen ordbilder selv om de har sett dem mange ganger. På toppen av dette kommer problemer med håndskriftens kvalitet, rettskrivningsvansker og lite tilfredsstillende innholdsoppfatning. Det er imidlertid viktig å påpeke forholdet mellom intelligenskvotient (IQ) og forventet leseferdighet. I forhold til definisjonen på dysleksi har dyslektikere normal eller høy intelligens.

Definisjonen på dysleksi som har blitt brukt i Norge de siste tiårene er professor Gjessings definisjon fra 1977:

”Med dysleksi menes skriftspråklige vansker som vi ikke med rimelighet kan anta skyldes svikt på det generelt evnemessige, sansemessige eller motoriske området. I de aller fleste tilfeller vil heller ikke emosjonelle problemer være noen primær årsak til problemene.”
(Elvemo 2006: 18)

Det er viktig å påpeke at dette bare er en av flere definisjoner som finnes på dysleksi. denne definisjonen fra Høyen og Lundberg (1977: 24) blir også brukt:

”Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved avkodning av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå automatisk ordavkodning ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig frem i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som regel rettskrivingsvanskene. Ved grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder”.

Gjessing (Her etter Elvemo 2006) opererer med forskjellige typer av dysleksi hvor han fokuserer på ulike årsaker til lese- og skrivevanskene.

Ved auditiv dysleksi er lese- og skrivevanskene forårsaket av problemer med symbolarbeidet og automatiseringen på det språklig-auditiv området. Denne kjennetegnes som problemer med lydmessig detaljarbeid. Barnet har problemer med å skjelne lydlike bokstaver (p-b, t-d, k-g, f-v og i-y). Den visuelle formen for dysleksi er knyttet til svikt i symbolarbeidet og automatiseringen på det skriftspråklige området knyttet til synet. Barn med denne typen dysleksi har problemer med å lagre og gjenkalle ordbilder, noe som medfører store problemer når de skal lese. Audio-visuell dysleksi innehar symptomer fra både visuell og auditiv dysleksi. Det kan variere på hvilken av sidene som er mest fremtredende og medfører størst problem for barnet. Disse tre typene av dysleksi er knyttet til bearbeidingen av leseinformasjonen i de mottakende hjernekanalene. Ved denne formen for dysleksi er det ingen tegn på svikt i bearbeidingen av sanseinformasjon i hjernekanalene. Videre er det separate definisjoner. Emosjonell dysleksi defineres som ”skriftspråklige vansker forårsaket av emosjonelle problemer som slår ut i aktivitetshemming eller aktivitetsavsporing.” (Elvemo 2006: 26) Emosjonelle dyslektikere har varierende problemer innen lesing og skriving. Noen har problemer med lesing men klarer rettskrivingen, mens andre plages med hyperaktivitet, protestholdning, motvilje mot skolearbeidet og forstyrrende atferd.

Pedagogisk dysleksi er definert på denne måten av Gjessing (her etter Elvemo 2006:26): "Generell umodenhet ved skolegangens begynnelse, hjemmenes og skolens arbeidsmåte er ulike og skifte av lærer i 1. klasse. Slike forhold kan føre til lesevansker av pedagogisk art." Elever med pedagogisk dysleksi viser varierende symptomer ut fra hva slags problemer som ligger til grunn for vanskene. Emosjonell og pedagogisk dysleksi er knyttet til individ og miljøforhold.

Ved stilling av en diagnose blir det gjort en vurdering av spesialpedagog om hvorvidt den gitte elev har dysleksi av en slik karakter at han kommer inn under paragraf 5.1 i Opplæringslova, som omhandler retten til spesialundervisning i skolen. I paragraf 5.1 er det utdypet hvem som har rett til denne type undervisning:

"Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2" (Opplæringslova).

På bakgrunn av dette blir det utarbeidet en sakkyndig rapport som er krevd i forbindelse med søknad om spesialundervisning. Dette vil i sin tur være avgjørende for den hjelp og tilrettelegging i skolen etter at diagnosen er satt.

Når et barn får diagnosen dysleksi er det naturlig å tenke at nå vil barnet få hjelp til å lære. Men det er ikke lenger slik at en dysleksidiagnose fører til spesialundervisning og styrkingstimer. Som nevnt ovenfor er det gitte kriterier til hvem som skal få denne typen hjelp. På bakgrunn av dette vil jeg ta med litt om dyslektikeres rettigheter. Barn har rett til å bli utredet for dysleksi dersom det oppstår store problem med lesing og/eller skriving. Retten til en diagnose henger nært sammen med retten til spesialundervisning. Videre vil barn med dysleksi ha rett til en del hjelpemidler som stavekontroll, talesyntese og scannerløsninger. Det må søkes gjennom hjelpemiddelsentralen for å få slike hjelpemidler. I tillegg har dyslektikere rett til å få all pensumlitteratur som lydbøker.

Dyslektikere som har fått innvilget spesialundervisning skal også ha en individuell opplæringsplan (IOP). En IOP skal gjennomgås hvert halvår og den skal si noe om mål for

undervisningen, hvordan undervisningen skal gjennomføres og innholdet i undervisningen. Dersom man ikke har krav på en IOP kan en be om å få en individuelt tilpasset plan. Tilrettelegging inneholder et snev av alle de rettigheter nevnt ovenfor. I følge opplæringsloven skal undervisningen tilpasses den enkeltes elevs forutsetninger og evner, og dette gjelder i enda større grad for dyslektiske elever. Slike elever har rett til utvidet tid ved eksamen, de har krav på å få eksamen og prøver opplest, de skal ha tilrettelagte lekser og de kan få fritak fra sidemål. Bruk av hjelpemidler i skolen karakteriseres også som tilrettelegging.

2.2 Vurdering

Vurdering er en viktig og stor del av lærers arbeid i skolen. Det skal foregå både formativ- og summativ vurdering i de ulike fag. Noen fag, som matematikk og naturfag har klare føringer for vurdering, da dette er fag med gitte sannheter. Man kan jobbe ut fra en gitt fasit. I fagene norsk og engelsk blir vurderingen av elevarbeid mer skjønnsmessig. Man jobber gjerne ut fra gitte vurderingskriterier, men det er vanskelig å lage en fasit på en skriftlig oppgave i ulike sjangre innen norskfaget. Man må da jobbe ut fra disse kriteriene og se hva eleven behersker eller ikke, og hva som må til for å bli bedre. I min undersøkelse har nettopp denne typen vurdering vært i fokus.

Vurdering kan både hemme og fremme læring. For stort fokus på karakterer og resultatbaserte prøver kan føre til svekkelse av elevenes motivasjon. Den viktigste formen for læring skjer underveis gjennom respons fra lærer. «Vurdering er en bedømmelse av elevenes utbytte av undervisningen og læreaktivitetene som elevene er en del av. Vurdering er altså en prosess, der du samler inn informasjon om en elevs kompetanse og ferdigheter.» (Slemmen:162). Vurdering har to hovedformål som påvirker lærerrollen. Noen ganger vurderer man for å gi eleven tilbakemelding i den daglige undervisningen, mens andre ganger vurderer man for å sette en karakter på elevarbeid som er levert inn etter endt opplæring innen et tema. Disse to formene for vurdering kan kalles vurdering for læring og vurdering av læring eller formativ og summativ vurdering. *Vurdering for læring*, også kalt *underveisvurdering*, foregår i den daglige undervisningen i klasserommet eller gjennom bruk av læringsplattformer som for eksempel It`s Learning, hvor lærer gir elevene respons. Denne responsen blir gitt for at elevene skal kunne øke sine muligheter for en høyere mestring av kompetansemålene i læreplanen. Viktige momenter i

forbindelse med vurdering for læring er kartlegging, motivasjon, spørsmål og tilbakemelding.

Formålet med formativ vurdering er å få informasjon om elevens kompetanse, slik at læreren kan tilpasse undervisningen og eleven kan justere egne læringsstrategier.

I LK06 har vi fått en målrelatert læreplan med klare kompetansemål som elevene skal vurderes opp mot og man skiller ofte mellom *underveisvurdering* og *sluttvurdering*.

Grunnen til dette er at formålene er ulike. I forskrift til opplæringslova, §3-2 uttrykkes det slik:

«Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag. Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i faget.» (Bergem&Dalland:86).

En viktig forskjell mellom underveisvurdering og sluttvurdering er at underveisvurderinga skal tilrettelegges og tilpasses for eleven, mens under sluttvurderinga er alle elevene likestilte. Vi snakker her om objektivitet og subjektivitet. Elevens egne forutsetninger og eget mestringsnivå skal danne grunnlag for videre stimulering og da snakker vi samtidig om Vygotskijs proksimale utviklingszone (Manger et al 2009) der elevene får støtte ut fra det faglige området de befinner seg på, for så å nå et høyere faglig nivå. Men det er også viktig å huske på at underveisvurderinga ikke skal direkte inngå i sluttvurderinga og setting av standpunktkarakter. Slik skal det da være mulig for elevene å få en bedre standpunktkarakter enn underveis-karakteren tidligere. Samtidig vil underveis-karakteren fortelle noe om kompetanseutviklingen til eleven som igjen vil styrke grunnlaget for fastsettelse av standpunktkarakter.

3 Metode

Med utgangspunkt i aksjonsrettet forskning/læring ønsker jeg å se på hvordan vurderingen i skolen kan tilrettelegges for dyslektikere. Dyslektikere har visse rettigheter når det gjelder prøver og eksamen, blant annet å få oppgaver og tekster opplest, og utvidet tid (Solem). Når det gjelder selve vurderingsarbeidet som kommer i etterkant av en skriftlig innlevering/prøve har jeg ikke vært borti noen klare regler eller rettigheter. Hver lærer kan selv velge å la elevene få muligheten til å vise sine kunnskaper på alternative måter, for eksempel opplesing av skriftlig arbeid, eller de kan velge å vurdere på tradisjonelt vis.

Aksjonslæring har tre formål (Postholm og Jacobsen 2011). Det handler om å gjøre nyttige fremskritt i forbindelse med problemløsning. Videre er det viktig å gi deltakerne rom for å lære på egen hånd og sammen med kolleger. Til slutt har aksjonslæring som formål å oppmuntre deltakerne (lærere/ledere) til å gjøre noe nytt i sine fag. Hvilket betyr at man tar utgangspunkt i ulike oppgaver som en lærer har i hverdagen, i dette tilfellet vurdering for å se om det er noe som kan endres. Er den innsatsen man gjør i vurderingsarbeidet tilstrekkelig, eller kan det finnes andre metoder som på en bedre måte får frem elevens kompetanse? Det som er viktig er å reflektere over eget arbeid og stille spørsmål til egen praksis. I min forskning har jeg hovedfokus på elevene men jeg ønsker også at mine undersøkelser kan være til nytte for mine kolleger. At jeg kan få lærerkollegiet til å samarbeide om hvordan vurdering av dyslektikers skriftlige arbeid bør foregå.

Min undersøkelse setter vurdering under lupen. Jeg ønsker å finne ut hvordan vurdering kan tilrettelegges for elevene på lik linje med undervisningen. For å ha et grunnlag til diskusjon ønsker jeg derfor å vurdere skriftlig elevarbeid på to måter; vanlig vurdering av skriftlig elevarbeid og vurdering av muntlig presentasjon av samme oppgave.

Innsamling av data vil skje gjennom samtaler med de utvalgte elevene og selve vurderingen av oppgavene disse elevene har levert sammenlignet med oppgaver som ikke er blitt vurdert på to ulike måter. På den måten kan jeg se om elevene kan dra nytte av å ha muligheten til å få oppgaver vurdert på ulike måter.

Ved oppstarten hadde jeg en uformell samtale med elevene jeg hadde valgt ut hvor jeg informerte om oppgaven jeg skulle skrive og leverte et brev til deres foresatte for å få godkjenning. Underveis i prosjektet har vi også hatt samtaler som

ikke bestandig har vært planlagte. Disse samtaler har funnet sted i de møtene der eleven skal lese opp sin besvarelse til meg.

Jeg ønsker som tidligere nevnt å prøve ut en alternativ form for vurdering. Det jeg har valgt å prøve ut, er både skriftlig vurdering og muntlig vurdering av samme oppgave. Elevene får da to vurderinger med karakter på samme oppgave som blir slått sammen til en slutt karakter. Det jeg ønsker å finne ut er om elevene kan dra fordel av dette. Måten jeg har valgt å jobbe på krever samarbeid med en annen lærer i norsk. Det naturlige valget er den andre faglæreren i klassen. Han har stått for den skriftlige vurderingen av oppgavene mens jeg har hatt ansvaret for den muntlige gjennomføringen og tilbakemeldinger til elevene. Dette er viktig for at jeg skal kunne vurdere elevbesvarelsene på best mulig måte uten å være påvirket av det skriftlige produktet.

3.1 Elevene som var med på prosjektet

For å kunne prøve ut ulike måter å vurdere på måtte jeg samarbeide med noen elever. Jeg inngikk avtale med to elever som går første året på videregående, yrkesretta utdanning. Begge elevene har diagnosen dysleksi. Den ene har individuell opplæringsplan (IOP), heretter kalt "elev 1", og har fått tildelt ressurser til spesialundervisning etter paragraf 5.1, i norsk og engelsk. Denne ressursen (sammen med andre elevers rettigheter på spesialundervisning) fører til at vi er to lærere i norsk og engelsk på dette trinnet. Dette betyr igjen at denne eleven har tilbud om å delta på en liten gruppe med et forenkla opplegg i disse fagene. I norskfaget velger eleven å følge den ordinære undervisningen med små tilpasninger. Den andre eleven, heretter kalt "elev" 2, har ikke individuell opplæringsplan. Dette kommer som følge av at disse elevene har ulik grad av dysleksi. Likt for dem begge er at de må levere skriftlige arbeid i skolen på lik linje med andre elever, noe som er en utfordring for elever med dysleksi.

Da jeg skulle velge ut hvilke elever jeg skulle ha med i forskningen min måtte jeg ta flere hensyn. Blant annet som nevnt ovenfor i forbindelse med IOP. Jeg hadde en tanke om at det ville være greit å jobbe med elever med og uten IOP for å se om det gir seg utslag på vurderingen. Videre var det viktig for meg å jobbe med elever som er pliktoppfyllende og leverer gitte oppgaver. Elevene jeg har valgt å jobbe med er elever som på tross av sin diagnose leverer de arbeidskrav som blir gitt av lærer.

Dersom jeg hadde valgt elever som ikke bestandig leverer kunne det blitt vanskelig å gjennomføre prosjektet. Disse elevene jobber samvittighetsfullt med de oppgavene de blir gitt. Den ene av elevene kan levere lange og innholdsmessig grundige oppgaver. Det er sånn at jeg som lærer må be eleven om å fokusere på noen få ting samtidig som fokus er på språket. Dette for å unngå at eleven jobber unødvendig mye. Det er kjent at dyslektikere bruker lengre tid på skolearbeid enn andre elever.

4 Planlegging

Faget jeg har konsentrert meg om i undersøkelsene er norsk. Valg av fag var bevisst ettersom man i norskfaget ikke bare ser på innhold, men også på språket. Det faktum at jeg har ansvar for norskundervisningen har også hatt betydning i og med at jeg da kunne kontrollere både gjennomgang av fagstoff og vurderingen av elevarbeidene. I tillegg kan jeg sammenligne med oppgaver som ikke er blitt vurdert på denne måten. Oppgavene som har vært brukt i prosjektet er en tverrfaglig rapport om slakt og partering av lam og en oppgave om å si sin mening. Her skal elevene bruke en sjanger innen sakprosa, artikkel. I forkant av begge oppgavene kjørte jeg gjennomgang i klassen på den sjangeren de skulle skrive oppgave, i dette tilfellet rapport og artikkel.

Avtalen med den andre læreren gikk på at han vurderte den skriftlige versjonen uten å gi meg noen form for informasjon om resultatet. Deretter satte jeg meg ned sammen med en og en elev på et rom hvor eleven leste opp besvarelsen sin for meg og jeg vurderte ut fra det jeg hørte. Det ble vurdert etter samme kriterier både skriftlig og muntlig.

Den tverrfaglige rapporten hadde også en praktisk del, der klassen slaktet og parterte lam. Jeg var ikke tilstede i disse timene. Etter den praktiske gjennomføringen av slakteprosjektet skulle elevene begynne å skrive rapport. Det ble brukt både norskundervisning og programfag (naturbasert aktivitet) til dette arbeidet. Grunnen til det var at besvarelsen skulle bedømmes både programfaglig og i norskfaget. Dette resulterte i at jeg for det meste hjalp elevene med det skrivetekniske i rapporten, mens de fikk hjelp til innholdet av programfaglærerne. Det ble satt av god tid til dette og vi brukte ca. to uker på skriveprosessen. Den neste oppgaven som var med i prosjektet mitt var å skrive en artikkel, der målet var at elevene skulle lære å skrive sin mening. Også her fikk elevene bruke noe tid på skolen slik at de kunne få hjelp og støtte av lærer ved behov.

Når jeg vurderer elevarbeid vurderer jeg ut fra på forhånd gitte kriterier. Disse kriteriene er lagt frem for elevene slik at de er gjort kjent med dem.

Vurderingskriteriene er ikke bestandig lik, men noen av kriteriene er med på alle oppgaver. Når det gjelder den tverrfaglige rapporten var ikke innholdet noe jeg direkte skulle vurdere, blant annet fordi jeg ikke har tilstrekkelig kunnskaper om slakt og partering av lam, og ettersom innholdet ble vurdert av lærer i programfaget.

Jeg bruker tabell i mitt vurderingsarbeid da jeg mener det blir lettere for elevene å se og bedømme egen måloppnåelse. Det er ikke bestandig slik at dersom man har dårlig innhold, så er hele oppgaven dårlig. Man kan bruke et godt språk, ha god struktur og lignende og min jobb som lærer er å finne det eleven viser at han/hun kan, og samtidig si noe om hva som kan gjøres bedre eller hva som forventes for å oppnå en høyere måloppnåelse. Tabell 1 er identisk med den jeg brukte i vurderingen av slakterapporten (tverrfaglig rapport). Her kommer det frem at innholdet ikke er vurdert av lærerne i norsk, men at struktur, språk og evne til kreativitet er blitt vurdert opp mot sjanger, som her er rapportskrivning. Tilbakemelding blir gitt skriftlig ved at jeg fyller ut denne tabellen til hver enkelt elev. Da kan de se hva de mestrer og hva de kanskje må jobbe mer med.

Tabell 1

Nivå	Lavt	Middels	Høyt
Struktur			
Språk/setningsoppbygging			
Kreativitet/selvstendighet			
Helhetsinntrykk			
Karakter			

Tabell 2 er den som ble brukt da jeg vurderte artikkelen som gikk ut på "å skrive sin mening". I en artikkel er det å kunne bruke argumentasjon viktig og blir følgelig en del av vurderingskriteriene på den andre oppgaven. Struktur og språk er også her sentralt, det er for øvrig vurderingskriterier som er viktig i vurdering av alle skriftlige elevarbeid i norsk. Utgangspunktet for disse tabellene er generelle vurderingskriterier for norskfaget, med en tilpasning til de ulike oppgavene.

Tabell 2:

Nivå	Lavt	Middels	Høyt
Struktur			
Språk			
Innhold/argumentasjon			
Kreativitet/selvstendighet			
Helhetsinntrykk			
Karakter			

5 Gjennomføring

Jeg har hatt ansvaret for norskundervisningen i klassen til begge elevene som medvirket i mitt prosjekt, og en stor del av gjennomføringen er den faktiske undervisningen i faget. For at elevene skulle ha forutsetninger til å skrive de gitte oppgavene måtte de også få en teoretisk innføring i de aktuelle sjangrene. Videre var selve vurderingen av besvarelsene en viktig del, denne kan sees på som summativ vurdering, da det er elevens kompetanse i de ulike sjangrene som blir vurdert. Som nevnt fikk elevene bruke tid på skolen til å skrive på oppgavene og de kunne da be om hjelp dersom det var behov for det, underveisvurdering. Gjennomføring og vurdering av de to nevnte oppgavene foregikk innen et tidsrom på ca. 2 måneder inkludert undervisning i aktuelle sjangre.

Vurderingen av oppgavene ble gjort i to omganger, som en naturlig følge av gitte frister for innlevering. Uavhengig av den skriftlige vurderingen gjennomførte jeg den muntlige vurderingen sammen med elevene. Den muntlige opplesingen og vurderingen foregikk enten på mitt arbeidsrom eller på grupperom, der jeg var alene med elevene.

Under disse seansene var det viktig for meg at elevene var komfortable og ikke følte seg stresset. Dermed ble det en del uformelle samtaler mellom meg og den enkelte elev. Elever med dysleksi har problemer med å lese, derfor var det viktig at det var trygge rammer rundt opplesingen. Jeg spurte elevene om det gikk greit å lese, og ga de mulighet til å ta pauser dersom de ønsket det. Vi hadde god tid til gjennomføringen av denne vurderingen. På spørsmål om det var trygt og greit å lese høyt svarte den ene eleven: *"Det går helt fint, for det er jo bare deg"*, hvilket jeg tolket dithen at eleven føler seg trygg både i omgivelsen og på meg som lærer. Videre måtte jeg forsikre meg om at elevene kunne håndtere situasjonen med å lese sine egne tekster med de skrivefeilene som var der, og om de visste hvilke ord som egentlig skulle stå der. Det er en kjent sak at man føler et visst eierskap til en tekst man har skrevet, og dermed kan de lese den selv om det er ord som er skrevet feil. Begge elevene mente det skulle gå greit å lese opp tekstene selv med noen feil ord. Elevene leste tekstene sine med god flyt.

Mens elevene leste besvarelsene sine hadde jeg vurderingskriteriene foran meg og brukte tabellen (se tabell 1) til å plassere ferdighetene etter måloppnåelse. Etterpå fikk elevene muntlig tilbakemelding på oppgaven, med utgangspunkt i de

notatene jeg hadde gjort, og en hentydning om karakter. Jeg informerte også elevene om at den skriftlige vurderingen som ble gjort av den andre læreren også ville bli tatt med. Ut fra disse to vurderingene ville eleven få en karakter og en skriftlig tilbakemelding på besvarelsen sin.

6 Drøfting

Når jeg nå skal drøfte resultat av undersøkelsene sett i lys av teori, og mine funn er det naturlig å dele den i tre deler. Dels fordi problemstillingen er todelt og fordi det er viktig å drøfte resultatet av selve vurderingsarbeidet som er gjennomført i forskningsdelen for seg.

6.1 Lærerens utfordringer

Lærere møter mange ulike utfordringer i undervisningssammenheng og i arbeidet med vurdering av elevene. Man møter mange typer elever og det er viktig å være seg sitt ansvar bevisst i læregjerningen, og klare å behandle elevene forskjellig ut fra de ulike behov de har. Noen ganger ligger det føringer for hvordan elevene skal håndteres, andre ganger må læreren prøve seg frem for å finne ut hva som passer den enkelte elev, tilpassa opplæring. Noen ganger er det greit å få det til mens andre ganger er det vanskeligere. Elever med dysleksi som ikke har IOP behøver heller ikke å skille seg vesentlig ut fra andre elever. Som faglærer er det ikke bestandig man blir informert om at eleven har en dysleksidiagnose.

Opplæring er jo ikke bare undervisning, men herunder ligger også vurdering av eleven, både som formativ vurdering og summativ vurdering. Av og til er det lett å glemme at vurdering også er, eller bør være, en del av den tilpassa opplæringen. For mange elever er nettopp vurderingen, da spesielt summativ vurdering, en viktig motivasjonsfaktor for deres innsats i skolen. Gjennom karakterer måler elevene selv sine ferdigheter.

Elever som har ulike utfordringer i forbindelse med skole og skolearbeid, kan ikke sees under ett. Det har kommet godt frem i min undersøkelse på utfordringer i arbeidet med dyslektikere og vurdering av disse. Den eleven som i utgangspunktet ser ut til å ha de dårligste forutsetningene for å lykkes i skolearbeidet kan være den eleven som viser seg å få det best til, og mestre, på tross av de utfordringene han eller hun har. I min hverdag som lærer i skolen blir jeg ofte stilt overfor utfordringer nettopp rundt vurdering. Hvordan skal jeg klare å vurdere elever som har språklige utfordringer på en mest mulig rettferdig måte? Denne problemstillingen er utfordrende spesielt i norsk, og engelsk. Dette er fag hvor språk også har betydning. Dette var utgangspunktet for mitt valg av problemstilling. Jeg følte at det var viktig å rette fokuset på vurderingen med det formål å bli bedre på tilrettelegging på det området. Det er ikke nok bare med tilrettelegging av oppgaver, dersom det ikke tas

hensyn til de språklige utfordringene i vurderingen. Når det er sagt, er det ingen enkel sak å tilrettelegge vurderingen ettersom man har føringer gjennom kompetansemålene i Kunnskapsløftet å ta hensyn til. Det er visse ting elevene må beherske for å oppnå de ulike karakterene. Dette blir derfor en utfordrende balansegang. På den ene siden skal man forholde seg til gitte kriterier og kompetansemål, mens man på den andre siden skal tenke individuelle tilpasninger til faget. Da er det ikke like enkelt å forholde seg til gjeldende krav. Når du som lærer sitter med en elevbesvarelse med et godt innhold, men som er nesten umulig å forstå og lese på grunn av mange språklige feil. Hvor skal man plassere eleven i måloppnåelsen, lavt, middels eller høyt? Kan man plassere en elev høyt kun på et godt innhold, og kan man plassere samme elev på lav måloppnåelse på grunn av språklige feil han eller hun ikke kan noe for? Dette er hverdagen min, og jeg tenkt at dette må det kunne gjøres noe med. Det må være mulig å kunne vurdere dyslektikere på en mer rettferdig måte. Med kunnskap om at elever med dysleksi ofte er sterkere muntlig, var valget om å kjøre en skriftlig og muntlig vurdering lett. Dersom jeg som lærer kan være med å påvirke skoledagen til noen av disse elevene, slik at de får en bedre opplevelse og følelse av mestring, gjennom denne formen for vurdering, vil det være helt naturlig å tilby det.

6.2 Resultatene av elevarbeidene

I min forskning har jeg brukt en elev med IOP og en elev uten IOP, og resultatet har vist seg å være motsatt av hva man kunne forvente. Eleven med IOP er en elev som er veldig samvittighetsfull og som jobber godt med alle oppgaver som blir gitt, dette viser seg i de resultatene elevene oppnår i skolearbeidet sitt. Elev 2 som ikke har IOP leverer også sine oppgaver, men jobber kanskje ikke like hardt og samvittighetsfullt med alle oppgaver, og får et noe mer variert resultat.

Det mest interessante i min forskning er etter min mening de resultatene som vurderingsarbeidet mitt gav. Spesielt når man skal se det i lys av rettferdig behandling av ulike elever. Resultatene som elevene oppnådde på de to besvarelsene som ble vurdert alternativt var gode, sett i sammenheng med tidligere og senere resultater på elevarbeid. Begge elevene fikk en bedre karakter på den muntlige opplesingen av besvarelsen sin, som igjen resulterte i en høyere slutt karakter. Dette kommer frem av tabellen nedenfor (tabell 3.). Der er resultatene på alle skriftlige oppgaver i norsk som er klargjort i skrivende stund. Resultatene for muntlig og

tradisjonell vurdering av rapporten og artikkelen er satt opp hver for seg og er dermed slått sammen til en slutt karakter. Tabellen gir et bilde av elevenes karakterer i faget, og den gir et bilde på resultatene av min alternative vurdering. Det er nærliggende å tro at eleven med IOP kanskje vil ha lavere karakter enn en elev uten IOP, (jamfør kap. 2.1 om IOP) dette med bakgrunn i at man har større vansker dersom man har IOP. I min forskning ble resultatet motsatt, IOP-eleven oppnådde de beste resultatene. Dette resultatet kan man si bekrefter det som blir sagt i kapittel 2.1, om at dyslektikere har normal eller høy intelligens. På tross av sterk dysleksi er elev 1 fullt ut i stand til å levere sterke besvarelser, dersom man ser bort fra språket.

Tabell 3

Oppgave/sjanger	Tekst om studieteknikk	Rapport "fra bås til bord"			Artikkel om "Å skrive sin mening"			Novelleanalyse
		Trad	Muntl	sum	Trad	Muntl	sum	
Vurdering	Tradisjonell							Tradisjonell
Karakter, elev 1 (IOP)	3-	4/5	6	5	4	5+	5	3+
Karakter elev 2	2+	4+	5	4+	3-	3+	3	3

Man skal være forsiktig med å sette mennesker i bås, men jeg synes resultatene "mine" elever oppnådde er gode tatt i betraktning deres språklige utfordringer. Det å ha dysleksi er ikke ensbetydende med dårlige resultater i skolen, det er fullt mulig å oppnå gode resultater for dyslektikere (kap 2.1). Forutsetningen er at elevene med denne diagnosen har lært seg gode strategier for å tilegne seg kunnskap, og at de er motiverte. Dette er veldig viktig ettersom dyslektikere ofte må bruke mer tid på- og jobbe mer med oppgaver enn friske elever.

Å bruke en tverrfaglig oppgave i dette prosjektet skulle vise seg å være lurt. Denne oppgaven ble ikke bare vurdert opp mot norskfaget(sjanger) men også mot et programfag(innhold). Dermed var vi i utgangspunktet to lærere som vurderte oppgaven i utgangspunktet. Via prosjektet mitt ble oppgavene til mine to elever vurdert av tre lærere.

6.3 Er vurderingen rettferdig?

Da jeg bestemte meg for å gå inn på problemstillingen om hvorvidt tradisjonell vurdering av skriftlig arbeid blir rettferdig for en dyslektiker, sett i lys av deres språklige utfordringer, hadde jeg en formening om at vurderingen, slik den er i dag,

ikke kunne være gunstig. En dyslektiker har, som vist i kapittel 2.1, ulike utfordringer med språket. Det som kjennetegnes best er at de sliter med avkoding av ordbilder i forbindelse med lesing og at de har ulike problemer når det kommer til skriving. Her henger problemene med ordavkoding og rettskriving sammen. De fleste dyslektikere vil gjerne være sterke auditivt og muntlig, derfor kom tanken om å gjennomføre en muntlig vurdering av skriftlig elevarbeid hos dyslektikere. Jeg hadde i forkant av mitt prosjekt vurdert skriftlig arbeid til de to elevene som har vært med, og hos den ene av elevene var utfordringene i språket store, mens de var mindre hos den andre eleven. Det var også delvis på dette grunnlaget at elevene ble valgt ut. Det er stor forskjell på en dyslektiker med IOP og en dyslektiker uten, naturlig nok. IOP-elever har dysleksi av en slik art at de ikke har fullt utbytte av vanlig undervisning, og det er derfor naturlig at de språklige utfordringene er større hos disse elevene.

Elevene som deltok i mitt prosjekt er som tidligere nevnt elever som gjør en innsats med skolearbeidet på tross av sin diagnose. Elev 1 er i så måte ekstremt arbeidsom, og jobber med oppgaver som blir gitt over tid og ikke rett før de skal leveres inn. Dette gir naturligvis resultater, som i dette sitatet fra slakterapporten ("Fra bås til bord", elev 1):

“Det er viktig å å røre i blodet til det blir kaldt for å hindre at blodet levrer seg. Det er det som hjelper oss hvis vi skjærer oss i fingeren, da levrer blodet seg slik at vi ikke blør. Vist man har sykdommen bløder. De mangler denne egenskapen.”

Her ser vi at eleven har noen utfordringer i forhold til setningsoppbygging, mens selve rettskrivingen ikke er av den dårligste. Elevene fikk jobbe mye med denne oppgaven på skolen, og fikk dermed jobbet med oppgaven i flere omganger, hvilket gjør det lettere å se skrivefeil. Eleven jobbet intenst med denne oppgaven både hjemme og på skolen og var flink til å be om hjelp. For denne eleven har det mye å si at det gis god tid til å besvare oppgaven. Tid er generelt viktig for dyslektikere. Det at de får tid til å forstå oppgaver og finne ut hvordan de skal løses, uten at noen pusher på, har utrolig mye å si for mestringsfølelsen hos mange dyslektikere. I forbindelse med den muntlige vurderingen var derfor tid og trygghet en viktig faktor. Eleven måtte føle seg trygg nok til å mestre å lese høyt for meg.

Resultatet av den muntlige vurderingen gikk i elevenes favør. Begge elevene oppnådde en høyere karakter enn de ville gjort dersom besvarelsene bare skulle vært

bedømt på tradisjonell måte. Eleven med IOP hadde nok den største fordel av de to elevene i og med at han oppnådde et langt høyere resultat på de to besvarelsene som han fikk alternativ vurdering på, enn han hadde oppnådd med tradisjonell vurdering. For en dyslektiker med IOP er det å oppnå karakteren 5 på et skriftlig arbeid stort, og det gjør noe med mestringsfølelsen og motivasjon. For eleven uten IOP var ikke forskjellen på karakterene like sprikende. Denne eleven ligger og vipper mellom de samme karakterene uansett hvilken vurdering som er foretatt. Dersom vi ser på et sitat fra slakterrapporten til elev 2, ser vi at det er en del språklige utfordringer også her ("fra bås til bord", elev 2):

“Det du vil få se med kjøttet er at noe av det er allerede mørt, fordi det er muskler i dyret som blir brukt hele tiden. Lammet har ikke knokler i skuldrene, og hvor dan framføttene henger fast med sener og muskler. for at framføttene ikke skal ramle sammen må den bruke alle musklene ved skuldrene hele tiden. Det er derfor lårene og ryggen er de mest delikate delene på lammet.”

Man kan undres over at elevene ikke ser ut til å ha like god utbytte av den alternative vurderingen som er foretatt, men dette kan komme av at elevene ikke er like sterk muntlig. Elev 1 hevder seg veldig godt i faget, muntlig. Han deltar i diskusjoner i klassen og er god på fremlegg. Vi snakker her om en elev som kan klare å oppnå karakteren seks (6) i muntlig norsk. Elev 2 er ikke like sterk muntlig, og deltar heller ikke like aktivt i timene. Så her er det individuelle forskjeller, og selvfølgelig er det ulike besvarelser. Elev 1 er sterk på innhold i besvarelser og har en formening om hvordan han skal uttrykke seg, men han faller gjennom på grunn av dysleksien. Det er ikke alltid at det er de rette ordene han bruker og han sliter med rettskriving. Elev 2 har også bra innhold i sine besvarelser, og har mindre skrivefeil enn elev 1, men scorer uansett lavere enn elev 1. Å sammenligne elever er uansett feil, da de er to forskjellige individ med ulike grader av dysleksi, ulik motivasjon og ulike interesser. Det som helt tydelig kommer frem av den alternative vurderingen jeg har foretatt er at elevene profiterer på den.

På spørsmålet om den tradisjonelle vurderingen kan sies å være rettferdig for dyslektikere kan man ikke si hverken klart ja, eller nei. Det er hele tiden nyanser. Min oppfatning er at en variasjon av vurderingsmetoder kan være gunstig. På videregående skole har elevene to karakterer i norskfaget, en muntlig karakter og en

skriftlig karakter. Dermed har de god mulighet til å hevde seg der de har sin styrke og få en god karakter muntlig, selv om den skriftlige karakteren kan bli noe svakere. Man kan si at det er viktig med et godt språk og at språkferdigheter er viktig i norsk, men det er viktig å huske at også innhold har mye å si. Dersom eleven viser gode evner til å finne relevant innhold til oppgaver bør dette belønnes. Det faktum at mange dyslektikere er sterkere muntlig bør også tas med, også i den skriftlige vurderingen, og eleven bør etter min mening få mulighet til alternative vurderingsmetoder.

7 Konklusjon

I mitt prosjekt har jeg hatt fokus på de utfordringer en lærer kan ha i sitt arbeid med vurdering av dyslektikers elevarbeid, og hvorvidt vurderingen er rettferdig sett i lys av de språklige utfordringer en dyslektiker har. Ut fra dette fokuset har jeg gjort undersøkelser. Undersøkelsene mine er ikke kvantitativ ettersom jeg har jobbet med en liten gruppe elever. Resultatene vil derfor ikke nødvendigvis være representativ for alle dyslektikere, men vi får et innblikk i hvordan ting kan fungere. Jeg har kun prøvd ut min metode for vurdering på to elever, hvilket utgjør en veldig liten del av en ellers relativt stor gruppe i skolen. I tillegg er vurdering av elevarbeid i norskfaget noe varierende fra lærer til lærer, hvilket gjør at undersøkelsen nok har en del svakheter. Reliabiliteten har nok ikke høyeste skår. Det ideelle med en undersøkelse av min karakter, ville vært å prøvd ut vurdering i form av muntlig presentasjon av skriftlig elevarbeid med en større gruppe elever og med flere lærere og fag involvert.

Gjennomføringen av mine undersøkelser gikk greit og jeg mener at den har gitt gode resultater. Min utprøving av alternativ vurdering viste at begge elevene profilerte godt på å få lese opp sine besvarelser. Forskjellene på resultatene av besvarelser med muntlig fremføring, og besvarelser uten muntlig fremføring, gir gode indikasjoner på at dyslektiske elever vil ha mulighet til å oppnå høyere resultater dersom de får tilbud om alternativ vurdering.

Gjennom mitt arbeid med denne oppgaven har jeg fått en større forståelse for de utfordringer en dyslektiker møter, og jeg har fått et større innblikk i de forskjellene som finnes. Jeg har sett at selv om man har utfordringer på lesing og skriving er det ikke ensbetydende med lav måloppnåelse. Jeg ser mye bedre nå at en dysleksidiagnose ikke behøver å stenge dører, man må bare finne de rette dørene og åpne dem. Jeg skulle gjerne sett at det ble forsket mer på dette med vurdering og dysleksi og at forskningen ble gjort i større skala. På den måten kunne kanskje alternative vurderingsmetoder blitt obligatorisk for dyslektikere i skolen slik at også de elevene med dysleksi har mulighet til å oppnå topp karakter

Litteraturliste

Bergem, O. og Dalland, C. (2010). *Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering. Hva gjør vi?*.

Oslo: Universitetsforlaget.

Elvemo, J. (2006). *Håp for alle*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Haugen, R(red). (2010). *Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker*.

Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Høyen, T. og Lundberg, I. (1997). *Dysleksi - fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam

Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet (2000). *Studenter med spesifikke lese-, skrive- eller matematikkvansker*. Hentet 3. mai 2013 fra:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2000/studenter-med-spesifikke lese-skrive-ell.html?id=105558#2

Opplæringslova(udat.). hentet 7. mai 2013 fra:

<http://www.handboka.no/Vgs/Lover/Opplaring/opl05.htm#a1>

Postholm, M. og Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblikk – innføring i*

vitenskapelig metode for lærerstudenter. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Slemmen, T. (2009). Vurdering for læring(kap. 6). I Svanberg og Wille (red). *La stå!:*

læring – på veien mot den profesjonelle lærer. (161-196). Oslo: Gyldendal.

Solem, C. (udat.). *Tilrettelegging*. Hentet 21. April 2013 fra:

<http://www.dysleksiforbundet.no/?module=Articles&action=Article.publicOpen&id=248>