



**Uit**

**NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET**

Institutt for vernepleie

## **Å legge til rette**

*Engelsklæreres syn på kartlegging og vurdering av elever med dysleksi i videregående skole*

—

**Solveig Jensen**

*Masteroppgave i Funksjonshemming og deltakelse, april 2019*



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av temaet .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3	Disposisjon .....	4
2	Litteraturgjennomgang .....	6
2.1	Dysleksi – hva det er og hvordan det arter seg.....	6
2.2	Kartleggingsprosessen .....	9
2.3	Vurdering.....	11
2.3.1	Vurderingsprosessen .....	14
2.4	Kategorisering og merkelapper .....	16
2.5	Oppsummering .....	22
3	Metode.....	24
3.1	Valg av metode.....	24
3.1.1	Fenomenologi og hermeneutikk.....	26
3.2	Kvalitativ metode og intervju .....	29
3.2.1	Valg av kvalitativt intervju.....	29
3.3	Utvalg og rekruttering .....	30
3.4	Gjennomføring av undersøkelsen.....	33
3.4.1	Utarbeidelse og anvendelse av intervjuguiden.....	33
3.4.2	Gjennomføring av forskningsintervjuene.....	34
3.4.3	Transkribering og forberedelse av data.....	35
3.5	Analyseprosessen.....	39
3.5.1	Analyse av datamateriale .....	40
3.5.2	Presentasjon av data .....	42
3.6	Feilkilder og metodiske vurderinger.....	42
3.6.1	Feilkilder .....	43

3.6.2	Etiske vurderinger .....	44
3.6.3	Validitet og reliabilitet .....	45
4	Drøfting av kartlegging .....	48
4.1	«Et ganske greit bilde av eleven» .....	49
4.2	«Man kan ikke sette dem i båser» .....	54
4.3	«Jeg prøver å se etter problemområder».....	66
4.4	Oppsummering .....	70
5	Drøfting av vurdering .....	70
5.1	«Det er pent lite jeg kan om det».....	71
5.2	«Jeg ville ikke stoppe ham. Fordi han forsøkte» .....	77
5.3	Oppsummering .....	86
6	Oppsummering og avsluttende diskusjon .....	88
	Referanseliste .....	92
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	97

## Tabelliste

Tabell 1:	Bright side/dark side modell. ....	17
Tabell 2:	Tre former for etikk for lærere.....	20
Tabell 3:	Styrker og svakheter ved homogene utvalg .....	32
Tabell 4:	Oversikt over informanter.....	32
Tabell 5:	Representasjon av koder i datamaterialet .....	36
Tabell 6:	Oversikt over databaserte teorier .....	38
Tabell 7:	Struktur for applikasjon av teori om kartlegging i drøftingskapittel .....	49
Tabell 8:	Sosiale krefter som drivere satt opp i bright side/dark side modell.....	64
Tabell 9:	Struktur for applikasjon av teori om vurdering i drøftingskapittel .....	70

## Figurliste

Figur 1:	Equality og equity.....	14
Figur 2:	Grafisk framstilling av metode og prosess .....	28
Figur 3:	Det metodiske hierarkiet.....	44

# Forord

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått muligheten til å fordype meg i et tema som opptar og engasjerer meg.

Først en stor takk til mine informanter for at dere stilte opp og delte en bit av deres lærerhverdag med meg. Jeg er full av respekt for den tilliten og åpenheten dere viste meg, og jeg håper det er synlig i arbeidet.

Takk til min veileder Gunn Elin Fedreheim. Dette hadde aldri blitt til uten din rå evne til å forstå tekst, og din unike og naturlige måte å gi meg støtte underveis. Bedre veileder kunne jeg ikke ha fått.

En særskilt takk til min mann Jan Reidar og min sønn Emil Wilfred for tålmodighet, tilrettelegging og støtte gjennom flere år. Neste gang blir det annerledes.

Alle burde skrive en master, men ikke samtidig med full jobb og familieforpliktelser.

Alta, april 2019

Solveig Jensen

# Sammendrag

**Bakgrunn:** Tema i studien er hvordan engelsklærere i videregående skole opplever kartlegging og vurdering av elever med dysleksi. Læreren tar mange avgjørelser gjennom en arbeidsdag, blant annet gjennom bruk av sitt profesjonelle skjønn. Denne studien belyser blant annet kraften av de skjønnsmessige vurderingene som ligger bak lærerens beslutning om bruk av kartleggingsresultater og hvordan vurderingen av elever foregår. Skolen er en arena for alle, også de som har behov for tilrettelegging av ulike årsaker. Samtidig utfordres vurderingen av elevene fra flere hold, og kravene for å bestå videregående øker. Likevel kan det virke som om temaet får lite fokus, gjennom at ansvaret for at elevene skal få bestått karakter overlates til den enkelte lærer.

**Problemstilling:** Hvordan opplever engelsklærere i videregående skole det å kartlegge og vurdere elever med dysleksi?

**Metode:** Dette er en kvalitativ studie. Datamaterialet er generert gjennom semi-strukturerte intervjuer og analysert etter prinsippene i grounded theory.

**Resultat:** Hovedfunnene i studien viser at lærere har ulik praksis når det gjelder vurdering av elever, både de som har dysleksi og de som ikke har det. Lærerne opplever at det å vurdere elever med dysleksi er komplisert. I tillegg legger lærerne ned et betydelig større arbeid i undervisningsplanleggingen til elevene med dysleksi enn uten. Lærerne oppfatter at planlegging av vurdering blant annet skyldes krav som stilles uten at rammene legges til rette for det i systemet.

**Nøkkelord:** Lærer, videregående skole, dysleksi, vurdering, kartlegging, vurderingspraksis, vurdering for å bestå.

## **Abstract**

**Background:** The topic for this study is how English teachers in upper secondary school experience mapping and assessment of students with dyslexia. This study sheds a light on the power of discernment that is visible in the way teachers take into use the results from mapping, and how the assessment of students is carried out. The school includes everyone, also those who are in need of adaptations from various reasons. At the same time, the practice of assessment is challenged from multiple areas, and the criteria to pass upper secondary increases. Still, the topic is seemingly given little attention, through the understanding that the responsibility for passing grades are in the hands of every teacher.

**Thesis statement:** How do English teachers in upper secondary school experience mapping and assessing students with dyslexia?

**Method:** This is a qualitative study. The data material is generated through semi-structured interviews, and analyzed according to the principals of grounded theory.

**Results:** The main findings of this study show that teachers practice differently when it comes to assessing students, dyslexia or not. The teachers experience that assessing students with dyslexia is complicated. In addition, the amount of work the teachers put into planning assessment for these students is perceived as meeting peremptory requirements without the proper framework being laid out for them in the system.

**Key words:** teacher, upper secondary, dyslexia, assessment, mapping, assessment practice, assessment for a passing grade.

# 1 Innledning

I denne studien utforsker jeg engelsklæreres opplevelser av kartlegging og vurdering av elever med dysleksi. Hovedmålet med prosjektet har vært å finne ut hvordan man kan forstå lærerne sitt arbeid med kartlegging og vurdering av elever i engelsk. Gjennom lærernes fortellinger belyses utfordringer som er knyttet til dysleksi som læringsdiagnose.

Undersøkelsen er basert på intervjuer av lærere i en videregående skole i Finnmark. Intervjuene fant sted våren 2018. Jeg valgte kvalitativ metode og å analysere svarene i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv etter prinsippene i grounded theory. Spørsmålene jeg benyttet i intervjuene tok utgangspunkt i hvordan engelsklærere kartlegger elever i engelsk og hvordan de anvender sitt profesjonelle skjønn i vurderingen av elever med dysleksi. Andre aspekter ved lærerens hverdag har ikke fått stor oppmerksomhet i denne studien på grunn av oppgavens omfang, ikke fordi de er mindre relevante.

## 1.1 Bakgrunn for valg av temaet

Jeg arbeider som engelsklærer på en videregående skole i Finnmark. Før det arbeidet jeg som sykepleier. En av de tingene som virkelig fascinerte meg da jeg begynte å arbeide som lærer var hvordan lærerne så på kartlegging og vurdering av elever. Noe av det jeg gjorde mest av i mitt arbeide som sykepleier var nettopp kartlegging og vurdering av pasienter, og sette i gang tiltak ut fra de observasjonene som ble gjort. Noen kartlegginger og observasjoner var basert på standarder, eller tok utgangspunkt i et normalområde (for eksempel en skala for blodsukker), mens andre var mer subtile og basert på faglige avgjørelser utfra hva man mente var til det beste for pasienten. I disse tilfellene kom et profesjonsfaglig skjønn inn i bildet. Også som lærer er det å kartlegge og vurdere en del av arbeidshverdagen. Kartlegging kan gjøres enten ut ifra nasjonale prøver, eller man kan benytte andre kartleggingsformer. Når det gjelder vurdering er det bare sentralgitt eksamen som er standardisert vurderingsform, ellers er vurderingskriterier og vurderingsformen opp til læreren. Et viktig skille i vurderingen av elever og vurderingen av pasienter er at det i selve vurderingen av elever legges vekt på hva eleven har oppnådd i henhold til kompetansemål, mens det i sykepleiefaglige vurderinger ofte legges vekt på hva som er til det beste for pasienten. Som lærer med sykepleierbakgrunn har jeg opplevd at disse to aspektene ved vurdering tidvis har kommet i konflikt med hverandre. I planleggingen av undervisning og vurdering skal det legges vekt på hva som er til elevens

beste, men når vurderingen er gjort er det kriterier knyttet til kompetansemålene som gjelder, diagnose eller ei. Jeg ble interessert i å finne ut av hvorfor det oppleves slik.

Dysleksi er en læringsdiagnose, og for meg med bakgrunn som sykepleier følte det unaturlig å ikke ta diagnosen i betraktning i vurderingen av eleven. Jeg sammenlignet det med at en som har diabetes og en som ikke har diabetes skal ha samme blodsukkerverdi to timer etter et måltid. Det kan jo hende at de har det, men det er mer sannsynlig at den med diabetes har høyere verdi. For at disse to skal ha omtrent samme blodsukkerverdi vil det være bedre å enten tilrettelegge måltidet for diabetikeren utfra kunnskaper om kosthold, eller å gi ham insulin. Nå er det sånn at hverken regulert kosthold eller insulin er helt sikre metoder i forhold til blodsukker, men da har man i alle fall gjennomført et tiltak som er til det beste for pasienten. Det ikke noe mål, slik jeg oppfatter det i skolen, at alle skal avslutte med samme karakter, men det er en nasjonal satsning på at flere skal bestå. Jeg lurte derfor på hvorfor tiltakene for elever med dysleksi ble veldig opp til den enkelte lærer å iverksette, og hvorfor man i vurderingen av eleven tilsynelatende ikke satte inn tiltak som var til det beste for eleven for å sikre at han eller hun kom ut av det med best mulige resultat.

Det jeg fant var aller mest utfordrende da jeg begynte å arbeide som lærer var det å vurdere elever ut ifra prinsippet om at alle elever stilte likt, altså følge samme skala for alle sammen (karakteren 1-6), læringsdiagnose eller ei. Er det å behandle alle rettferdig? En sekundær utfordring var tolkning av det nasjonale kartleggingsresultatet samt det å benytte andre kartleggingsformer usystematisk. Jeg ønsket å finne ut hvordan engelsklærere i videregående oppfatter dette med kartlegging og vurdering, særlig i forhold til elever med dysleksi. Hva vet de egentlig om læringsdiagnosen dysleksi, og hvordan forholder de seg til elever med dysleksi i sitt daglige virke?

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Skolehverdagen i videregående består av mange små og store utfordringer og mestringsopplevelser. De fleste elever er på videregående i to eller tre viktige og avgjørende år før de skal videre i lærlingetid eller til universitet og høyskoler. Det forventes av elevene at de skal vite i hvilken retning de skal gå, hva de skal bli, hvem de skal være. I mange av yrkesvalgene er det nødvendig med et sett med brukbare karakterer for å realisere drømmer og planer. I forhold til ungdomsskolen, er det i videregående økte krav, høyere nivå og større forventninger til prestasjon. En annen forskjell fra ungdomsskole til videregående skole er



klassemensetningen. De fleste elever kommer inn på sitt første- eller andrevalg og vil derfor oppleve at de har mange klassekamerater med de samme interessene både på og utenfor skolen.

Læringsdiagnosen dysleksi er en utviklingsmessig vanske som primært knyttes til avvikende lese- og skriveutvikling (Helland, 2008) (Thambirajah, 2010). Dysleksi er i utgangspunktet sterkt relatert til fonologisk<sup>1</sup> prosessering. Fonologisk bevissthet og fonologisk segmentering er grunnleggende funksjoner for både lese- og skriveutvikling og fremmedspråklæring. Dysleksi inkluderer også tilleggsvansker som blant annet motorisk klossethet, oppmerksomhetsvansker samt svikt i arbeidsminnet. Som følge av dysleksi kan eleven oppleve lav selvfølelse og lav motivasjon. Det er også mulig å observere atferdsvansker og lavt ordforråd.

Dysleksi kan oppdages helt fra barnehagealder og opp til voksen alder. Det gjøres kartlegginger av elever med dysleksi i videregående, men hoveddelen av kartleggingen skjer i forutgående skoleår. Læreren vil derfor ofte vite i starten av skoleåret hvem av de nye elevene som har dysleksi, men dette betyr ikke at noen ikke har havnet under radaren og derfor først blir oppdaget på videregående. En kartleggingstest som måler kompetanse i engelsk vil kunne gi resultater som tyder på dysleksi, avhengig av hvordan testen er utformet. Gjennom skoleåret vil læreren få tilgang på tekst til vurdering, som dermed kan forsterke eller avkrefte en mistanke om dysleksi. Det fordrer at læreren vet hva han eller hun skal se etter.

Ut fra dette har jeg kommet fram til følgende hovedproblemstilling: ***Hvordan opplever engelsklærere i videregående skole det å kartlegge og vurdere elever med dysleksi?***

Sentrale spørsmål å drøfte er:

1. Hvordan opplever engelsklæreren det å kartlegge elevers kompetanse i engelsk på en videregående skole?
2. Hvordan opplever engelsklærere vurderingen av eleven med dysleksi i en videregående skole?

---

<sup>1</sup> Fonologi betyr språklydenes funksjoner, hvordan man utnytter lydene i de ulike språkene. Fonologisk prosessering betyr da behandlingen av språklydenes funksjoner, for eksempel fra input til output.

3. Hvordan forstår læreren at kartleggingen kan brukes ut ifra prinsippet om hva som er det beste for eleven?
4. Hvordan opplever engelsklærere det å vurdere elever med dysleksi til bestått karakter?

Spørsmålene 1 og 2 retter seg mot selve opplevelsen av kartlegging og vurdering av elever med dysleksi, mens spørsmålene 3 og 4 også retter seg mot den profesjonelle skjønnsutøvelsen som ligger til grunn. Hva som er til det beste for eleven må behandles og avgjøres i hvert enkelt tilfelle, og i dette arbeidet tar læreren i bruk flere av sine ferdigheter og holdninger. Vurderingen av bestått karakter handler ofte om en samlet vurdering som faglærer gjør, med utgangspunkt i læreplanens kompetansemål. Kompetansemålene er formulert på en måte som åpner for lærerens tolkning.

### 1.3 Disposisjon

Denne masteroppgaven har følgende disposisjon. Først en innledning som tar for seg valg av tema og problemstilling med underliggende forskningsspørsmål. Deretter følger en oversikt over den teoretiske bakgrunnen. Metode er et eget kapittel. Etter dette følger to hovedkapitler i drøftingen. Det ene kapittelet handler om kartlegging, og det andre kapittelet handler om vurdering. Til sist avsluttes oppgaven med oppsummering av funn.

I de to hovedområdene som drøftingen er delt inn i legger jeg fram sitater fra intervjuene med kommentarer og drøfting. Den interne strukturen i diskusjonen er stort sett som følger:

1. En fortettet mening. Å skrive om det informanten sier, slik jeg forstår det. Her har jeg forsøkt å si mye med få ord.
2. En kritisk forståelse, basert på sunn fornuft. Her tillater jeg meg å stille meg kritisk til det som blir sagt, stort sett gjennom fokus på uttalelsens innhold. Målet er å frambringe forståelse for hvordan informanten oppfatter den delen av virkeligheten som sitatet handler om.
3. En teoretisk forståelse, der jeg anvender teori om det fenomenet som sitatet omhandler. Målet er å plassere forståelsen i en teoretisk sammenheng.

Etter hvert hovedområde følger en oppsummering der jeg trekker fram det viktigste. I dette anvender jeg en kombinasjon av kritisk og teoretisk forståelse med hensikt å frambringe kunnskap om kartlegging og vurdering av elever med dysleksi. De fire hovedområdene er:

kartleggingsmetoder, bruk av kartleggingsresultatene, kunnskap om dysleksi, og vurdering for å bestå. Disse fire hovedområdene omfavner de sitatene jeg sitter igjen med. Jeg kom fram til disse områdene gjennom arbeid med problemstillingen, litteratursøk, samt ord, sitater og beskrivelser fra informantene.

## 2 Litteraturgjennomgang

Litteratursøket er gjort gjennom databasene Idunn, Cambridge Journals Online, Ebook Central (tidligere Ebrary) og Oria. Det er drevet mye skoleforskning i Norge og i utlandet, og det er også drevet mye forskning innen dysleksiområdet. Det er skrevet om og forsket på hvordan elever tilegner seg andrespråk, også for elever med dysleksi og lærevansker. Det samme gjelder for vurdering og for kartlegging. Min utfordring var dermed ikke at jeg ikke fant litteratur som dekket emnene som sådan, utfordringen var at jeg ikke fant særlig mye om elever i videregående skole, og heller ikke fra et lærerperspektiv. Jeg valgte derfor å søke ganske bredt, slik at jeg fikk et stort nok utvalg av litteratur, og legge hovedvekten på norske og nordiske arbeider på området.

Gjennom litteraturen jeg har valgt ut til dette prosjektet får man en forståelse av hvordan dysleksi kan arte seg og hvilke utfordringer det kan skape for eleven. Kunnskap om eleven er viktig for planlegging av vurdering. Ettersom jeg i denne studien har fokus på læreren har jeg også valgt ut litteratur som sier noe om hvilke prinsipper og vurderinger som ligger til grunn for kartlegging og vurdering i skolen.

### 2.1 Dysleksi – hva det er og hvordan det arter seg

Dysleksi er knyttet til det å forstå og bruke språk. Dysleksi defineres som en vanske i det fonologiske system (Helland, 2003). Språk er en viktig identitetsmarkør, og det å ha en vanske knyttet til språk kan oppleves stigmatiserende og er fortsatt tabubelagt. Når det gjelder dysleksi, så er den generelle utviklingen hos ungdommene vanligvis lite bemerkelsesverdig, men hos noen kan det ha vært rapportert forsinket språkutvikling (Thambirajah, 2010).

Dysleksi er en ganske vanlig diagnose, og man regner med at mellom 5 og 10% av Norges befolkning har vansker knyttet til lesing og skriving (Blystad, 2016). Det vil si at så mange som opptil tre i hver klasse, eller hver tiende person i samfunnet generelt. På en skole med 500 elever vil det være mellom 25 og 50 som har dysleksi. Til sammenligning er det rundt 5% som har diabetes i Norge (Stene, et al., 2017).

Begrepene dysleksi og spesifikke lærevansker brukes litt om hverandre. Spesifikke språkvansker antyder et misforhold mellom forventet dyktighet i lesing og skriving, og hva eleven faktisk oppnår (Helland, 2003). Fenomenet dysleksi kan forstås på to måter: den

individualistiske måten, altså at vansken er knyttet til eleven, eller som et samfunnskonstruert problem. Dersom man forstår dysleksi som en vanske knyttet til eleven kan følgende definisjon være gjeldende:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and encoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction (Snowling & Hayiou-Thomas, 2006, p. 110)

Når man som forelder eller lærer, eller eleven selv for den saks skyld, mistenker dysleksi, er de tidligste markørene ofte at barnet har problemer med å lære seg navn og begreper knyttet til gjenstander og farger. Når det gjelder bokstavene i alfabetet er det flere områder som kan være vanskelig. Det ene er selve innlæringen av bokstaver, det andre er å lære seg navnene på bokstavene. Det kan også være utfordrende å lære bokstavlydene i alfabetet. Videre kan barnet eller ungdommen kan ha vansker med rim og regler. Svikt i å kunne bokstavene i sitt eget navn er vanlig i yngre alder. I ungdomsalder er denne ferdigheten ofte automatisert. Når barna blir eldre er det vanlig å glemme ord de akkurat har lært. Lesing er ofte preget av at det går sakte og strevsomt. Det er spesielt vanskelig å lære seg et andrespråk. I Norge er engelsk det vanligste andrespråket dersom man har norsk som morsmål. I ungdomstiden og voksen alder kan mangelen på flytende lesing være den mest tydelige indikatoren på dysleksi. Lav prestasjon på tidsbegrensede prøver er også vanlig. Barn med dysleksi begynner å unngå lesing på et tidlig tidspunkt i livet, og mange viser framtrepende mangel på leseglede senere i livet. Ut fra dette kan man oppsummere at de viktigste karaktertrekkene for dysleksi er unøyaktig lesing, utilstrekkelig staving og sakte lesing (Thambirajah, 2010).

Videre, i en funksjonell-analytisk tradisjon, kategoriseres dysleksi inn i undergruppene auditiv, visuell og auditiv/visuell dysleksi (Helland, 2008). Symptomene på auditiv dysleksi er svekkelse i auditiv diskriminasjon<sup>2</sup> og hukommelse. Visuell dysleksi vil utarte seg i lesing og skriving. Fonologiske feil, langsom lesing og utelatelser er karakteristisk i lesing. Overdreven fonetisk<sup>3</sup> staving av uregelmessige ord, hvor stumme bokstaver er utelatt, eller overkompensert for, utarter seg skriftlig. Lesingen går vanligvis sakte, og ordbildelesing er

---

<sup>2</sup> Auditiv diskriminasjon innebærer vansker med å skille lydene i ord eller setninger fra hverandre.

<sup>3</sup> Fonetikk handler om det som har med artikulasjon (av lyder).

spesielt vanskelig. Auditiv/visuell dysleksi er vanligvis en blanding av de andre to undergruppene og innebærer sammensatte vansker med språket.

Hvis man skal forstå fenomenet dysleksi i en mer helhetlig sammenheng, må man legge til en annen forståelseshorisont enn et rent klinisk syn på dysleksi. En nærmest oppramsing av hvilke symptomer som må oppfylles for at kravet til at diagnosen skal settes kan virke lite forenlig med en helhetlig forståelse av hva et menneske er og hvordan mennesket fungerer i samspill med andre. Som en overgang til å forstå dysleksi som et samfunnskonstruert problem, kan man undersøke arbeidet til Snowling & Hayiou-Thomas. Artikkelen baserer seg på en studie gjort av Bishop og Snowling henvist i Snowling & Hayiou-Thomas (2006), og tar for seg sammenhengen mellom lese-, tale-, og språkvansker hos mennesker som har diagnosen dysleksi. Snowling og Hayiou-Thomas bruker det internasjonale dysleksiforbundets definisjon som utgangspunkt, og presenterer en modell influert av kognitiv psykologi der de ulike lesevanskene støttes opp av ulike språkevner (Snowling & Hayiou-Thomas, 2006, p. 110). Også Snowling og Hayiou-Thomas tar utgangspunkt i at dysleksi er et problem som først og fremst er biologisk betinget, som T. Helland og Thambirajah, men løfter diskusjonen til et pedagogisk nivå gjennom beskrivelse av bruk av kognitiv psykologi i læring. Kognitiv psykologi i læring er et ganske allmenkjent fenomen der man blant annet bruker positiv forsterkning, og for eksempel sier til seg selv at man får noe til. Ved at læreren tar i bruk kognitiv psykologi og støtter eleven målrettet vil eleven oppleve mer mestring også på de språkområdene som skaper utfordring. Læreren representerer i denne sammenhengen samfunnet.

Dersom man forstår dysleksi som et samfunnskonstruert problem er det samfunnets ansvar å legge til rette for eleven. I skoleverket skjer dette gjennom tilpasset opplæring eller spesialundervisning, slik at eleven oppfatter at han eller hun ikke skiller seg ut men kan delta og fungere på lik linje med de andre elevene. I Norge i dag ser man ikke elev og samfunn, eller system, isolert fra hverandre, men i interaksjon med hverandre, altså en relasjonell forståelse (Thygesen, et al., 2011, p. 105).

Thygesen, et al., stiller i sin artikkel spørsmål ved om generell pedagogisk kompetanse er tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole og tilpasset opplæring for alle elever, eller må den kompletteres med spesialpedagogisk kompetanse? De hevder at interessene til de elevene som ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet best blir ivaretatt dersom retten til spesialundervisning fortsetter som en grunnleggende

individuell rettighet i individuell forstand, og at tiltakene som iverksettes har et solid faglig grunnlag (Thygesen, et al., 2011, p. 111). Prinsippene i norsk skole bygger på enhetsskoletankegangen, som bygger på likhetsprinsippet, der skolen er definert som en «arena for alle» (Thygesen, et al., 2011, p. 103). Den generelle delen av læreplanen angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette krever, i tillegg til en betydelig økonomisk og organisatorisk side, en betydelig pedagogisk kompetanse for å sikre at behovene til både de sterkeste og de svakeste elevene blir ivaretatt (Thygesen, et al., 2011, p. 103).

## 2.2 Kartleggingsprosessen

Kartlegging er en form for vurdering. Kartleggingen skiller seg fra annen vurdering i skolen ved at resultatene fra kartleggingen ikke tas med i summativ vurdering. Hensikten med kartleggingen er at læreren skal kunne tilpasse sin undervisning på best mulige måte, altså treffe de undervisningstiltak som læreren oppfatter er til det beste for eleven. For å kunne gjøre dette må læreren gjøre en vurdering av kartleggingsresultatet.

Å kartlegge elevens språkferdighet kan ses på som å forstå bredden av hvordan eleven tenker når språk tas i bruk. Det er en utstrakt kultur for kartlegging i skolen i dag, for eksempel gjennom nasjonale prøver eller «placement tests». Begge disse kartleggingene har som mål å plassere eleven på et nivå som sier noe om eleven har «høy», «middels», eller «lav» kompetanse i engelsk.

I denne studien konsentrerer jeg meg om kartleggingsprøver i engelsk på videregående nivå. For at en prøve skal være god må den være valid, reliabel og ha positiv washback, det vil si at den virker positivt tilbake på undervisning og læring (Moe, et al., 2006, p. 394). Validitetsbegrepet knyttes også til de sosiale konsekvensene en prøve får, en må se på hvilken gruppe prøven er laget for, hva formålet med prøven er og hvilke konsekvenser prøveresultatet får (Moe, et al., 2006). En må skille mellom prøvens validitet og reliabilitet. Når vurdering skal planlegges må man sørge for validitet. Noen ganger havner man i den situasjonen at man måler for få sider av den ferdigheten man skal måle. Et annet utfall er at prøveresultatet reflekterer andre faktorer enn det som skal måles. Begge disse to er årsaker til lav validitet (Moe, et al., 2006, p. 395). Spørsmålet er like mye om prøven gir valide resultater i den sammenhengen den blir brukt (Moe, et al., 2006, p. 394). Den standardiserte

kartleggingsprøven jeg refererer til i min studie kartlegger ikke bare lesing, men også områder innen vokabular og skriveevne.

Moe, et al. (2006) trekker i sin artikkel fram noen av utfordringene og mulighetene man står ovenfor i forbindelse med utviklingen av digitale nasjonale leseprøver i engelsk. De nasjonale leseprøvene i engelsk avholdes på 5. og 8. trinn, og bygger på kompetansemålene formulert i Læreplan i engelsk for 4. og 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013). Leseprøvene i engelsk måler elevenes evne til å

1. forstå detaljer
2. forstå hovedpunkter
3. trekke slutninger i ulike tekster som beskrivelser, fortellinger og faktatekster.

Ut fra testen vil eleven få en score, basert på det europeiske rammeverket som beskriver seks nivåer for språkferdighet, fra famlende begynnerkompetanse A1, til svært avansert kompetanse, C2 (Moe, et al., 2006, p. 393). Helland publiserte i 2008 sin forskning om vurdering av elever med dysleksi, der resultater fra studien var at en andrespråkstest bør deles inn i to. En som tester skriftlighet og en som tester muntlighet. Språklyder lagres i sansekategorier som er typiske for førstespråk, noe som kan vanskeliggjøre oppfatningen av språklyder i et annet språk (Helland, 2008, p. 66). Forventede symptomer i dysleksi betyr at både lytteforståelse og muntlig produksjon av språk bør bli vurdert. Den skriftlige delen bør bestå av både skriving, lesing og oversetting av nivåtilpasset tekst. Diskrepansen i engelsk fonem/grafem<sup>4</sup> overenstemmelse er stor, og det er spesielt utfordrende for elever med dysleksi (Helland, 2008, p. 66). Elever med dysleksi kan også ha utfordringer med arbeidsminnet, og språkopp gavene og instruksjonene bør være relativt korte. I forhold til min studie, så er aldersforskjellen her minst tre år ettersom elevene på videregående kartlegges når de starter på VG1 og da er de fleste elever rundt 15-16 år gamle, noen er eldre.

---

<sup>4</sup> Fonem betyr språklyd. Grafem betyr skriftegn. Fonem/grafem betyr da hvordan lyder i språk gjengis i skriftegn. Det er viktig å forstå både fonem og grafem i et språk for å mestre det.



## 2.3 Vurdering

Vurdering som begrep brukes ganske bredt i skolen. Visste man ikke bedre, skulle man tro at alt som skjer i skolen er gjenstand for vurdering. For denne studien brukes vurdering som begrep om den bedømmelsen eller evalueringen læreren gjør av en elevs skriftlige eller muntlige arbeid. Vurdering i skolen viser seg i mange fasonger. For engelsk er skriftlig sentralgitt eksamen den eneste felles vurderingen som finner sted. Muntlig eksamen er lokalgitt, hvilket innebærer noe variasjon i innhold.

Kartlegging og vurdering henger sammen. Der kartlegging kan ses på som å skaffe seg et utgangspunkt for hvordan undervisningen skal gjennomføres til det beste for eleven, kan vurdering ses på som en bedømmelse av en elevs resultater i en gitt situasjon. I videregående er vurderingen målbasert, det vil si at den knytter seg til kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vurdering kommer i utallige former, fra muntlige, via praktiske til teoretiske og skriftlige metoder.

Fasting var med på å utvikle de nasjonale prøvene i skriving som grunnleggende ferdighet i 2005 (Berge, 2005). De nasjonale prøvene i skriving gjennomføres i grunnskolen, ikke på videregående. I en senere artikkel diskuterer Fasting (2006) flere aspekter som er relevante for min studie. Det første han kommer inn på er eksamen, og at rundt halvparten av sensorene er enige i besvarelsens nivå. Fasting reflekter også rundt selve skriveprosessen, og at den åpner opp for å skape fantasier og fiksjoner som ligger utenfor vår egen erfaringsverden (Fasting, 2006, p. 373). Gjennom å skrive kan vi også argumentere og agitere for å påvirke et handlingsforløp eller framheve en oppfatning. Han påpeker også at selve nedtegnelsen av teksten er en langsom prosess som gjør det mulig å reflektere over formuleringer og dermed nyansere intensjonen med teksten, alt etter den kompetansen skriveren har tilegnet seg (Fasting, 2006, p. 373). For å kunne utføre skrivehandlinger må det være en viss relasjon mellom skrivekompetanse og et utvalg sentrale skrivehandlinger. Skrivehandling relaterer seg til de prosesser og aktiviteter som aktiviseres når en tekst utformes for et nærmere bestemt formål. Forutsetningen for at eleven skal nedtegne teksten ligger i innkodingskompetansen som eleven har utviklet. Det omfatter ferdigheter til å benytte skriftens fonem/grafemsystem (fonografisk stavekompetanse), rettskrivingsregler og skriving av innlærte ikke-lydrette stavede ord (ortografisk stavekompetanse), bruk og tilpasning av tempus og ordklasser (grammatisk kompetanse), samt kompetanse ved tegnsetting (Fasting, 2006).

Da de nasjonale prøvene i skriving skulle piloteres ble det undersøkt om det ville lette vurderingsarbeidet dersom enkelte av vurderingsområdene ble utelatt, for eksempel ved å

utelate vurdering av rettskriving og tegnsetting på en av oppgavene. Det viste seg å være lite formålstjenlig. Det synes som om enkelte aspekter ved en tekst alltid vil ha sin relevans når den vurderes. Her kom man fram til at områdene kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, rettskriving og tegnsetting framstod som de mest sentrale (Fasting, 2006, p. 378). Imidlertid trekker han fram at karakter, som et holistisk vurderingsuttrykk, gir sparsomt med informasjon om hvordan elevers skrivekompetanse kan stimuleres. I denne forbindelse kan man vurdere de ulike vurderingsområdene hver for seg, etter kriterier for ferdighet på årstrinnet. Plassering i nivå, for eksempel i kategorien «mye under det en kan forvente på årstrinnet» vil favne om de elevene som har behov for tilrettelagt undervisning ut over det den ordinære undervisningen omfatter. Elever som havner i kategorien «mye over det en kan forvente på årstrinnet» kan også ha behov for tilrettelegging av undervisning for å stimulere skrivekompetansen. Utvalgsundersøkelsen fra 2005 pekte imidlertid mot at skalaen ikke gav noe klart bilde av variasjonene i elevenes skrivekompetanse (Fasting, 2006, p. 379). Dette var blant annet knyttet til at kombinasjonen av ulike vurderingsperspektiv var vanskelige å håndtere når målet var å foreta en analytisk vurdering av nærmere spesifiserte skrivehandlinger.

Helland S. (2003) har skrevet en artikkel knyttet til sitt doktorgradsarbeid hvor hun ser på sammenhengen mellom språklig formuleringsevne og lese- og skrivevansker. Hun siterer forfatteren Edvard Hoem som skriver om språket at «Det er det finaste vi har funne på for å koma kvarandre nær» og reflekterer rundt dette med å skrive at man også kan bruke språket til å støte andre bort. Hun tar for seg sammenhengen mellom temaet i tre punkter.

1. muntlig og skriftlig formuleringsevne
2. språklig formuleringsevne knyttet til lese- og skrivevansker
3. refleksjoner om temaet med grunnlag i egne erfaringer med høyskolestudenter som har diagnosen dysleksi.

I artikkelen reflekteres det rundt at tale og skrift er ulik på flere måter, for eksempel at den muntlige uttrykksformen er kontekst-avhengig, mens det skriftlige språket i større grad er kontekst-uavhengig. En annen betydningsfull refleksjon er at i dag vektlegges kommunikasjonsbehovet som det primære ved alle former for språklige uttrykk. Hun klarlegger også hva språklig formuleringsevne er, og hva som ligger i begrepene muntlig og skriftlig formuleringsevne. En språklig formuleringsevne er evne til selvstendig bruk av språket, både muntlig og skriftlig. Når vi uttrykker oss gjennom talehandlinger viser den

muntlige formuleringsevnen seg når vi formulerer tankene og meningene våre gjennom konstruksjon av setninger i dialog med andre mennesker. Skriftlig formuleringsevne er en tidkrevende prosess, men den tillater refleksjon over ordvalget i mye større grad enn i tale (Helland, 2003, p. 236).

Vurdering og motivasjon henger sammen på flere måter. Læring er i stor grad motivasjonsbetinget, og vurdering er en slags valuering av læring. Smith (2007) reflekterer i sin artikkel om sammenhengen mellom vurdering og motivasjon, og hvordan lærerne kan ta ansvar for å ivareta elevenes motivasjon for læring. Hun definerer motivasjon som «prisen en person er villig til å betale for å nå et mål». For eksempel kan denne prisen bli betalt i form av penger, tid, avkall på fornøyer, fysisk smerte (under trening), eller den kan bli betalt i følelser (kjedsomhet, redusert selvtillit, mister fokus på kontroll) (Smith, 2007, p. 101). Det er samfunnet som har bestemt at skole er viktig, og politikerne har bestemt hva som er viktig å lære i skolen, og det er forventet at alle elevene skal vise lik interesse og iver for alle skolefag, men hva skjer når elevene ikke er villige til å betale prisen? Smith beskriver ulike vurderingsformer som er aktuelle å bruke. Det er mulig, mener hun, å styrke elevens motivasjon ved å tilpasse vurderingens tilnærming til den enkelte. For at elever skal ha interesse for læringsprosessen trenger de å bli gitt en aktiv rolle i denne prosessen som involverte deltakere og beslutningstakere, i motsetning til å oppleve at vurderingen er utført av læreren eller andre som er eksterne i forhold til læringssituasjonen (Smith, 2007, p. 103). Når det gjelder tilbakemeldinger til eleven er det tre hovedkomponenter som trekkes fram. Disse er

1. Fokus på positive elementer ved prestasjonen (respons til vurderingsoppgaven).
2. Fokus på hva som kreves av forbedringer i framtidige prestasjoner.
3. Fokus på hvordan man kan sette forbedringene ut i livet, veilede på hvordan man kan gå fram.

Smith har intervjuet Steinar Kvale om eksamensforskning (2007). Kvale kommer inn på betydningen av vurdering som læringsfremmende aktivitet, og at det ikke er noe nytt innen pedagogikken. Han trekker fram at det så tidlig som i 1852, ved Universitetet i Oxford, ble ansett at eksamener var en viktig del av læring. Kvale snakker om vurdering i mesterlære, altså innenfor yrkesfagene, hvor det å bli kameratvurdert er vanlig. Der en som er innen samme fag som deg, men som er kommet et steg lenger i læringsprosessen, gir deg en vurdering. Et annet eksempel er når lærlingen har gjort en god jobb, så trenger han ikke å få

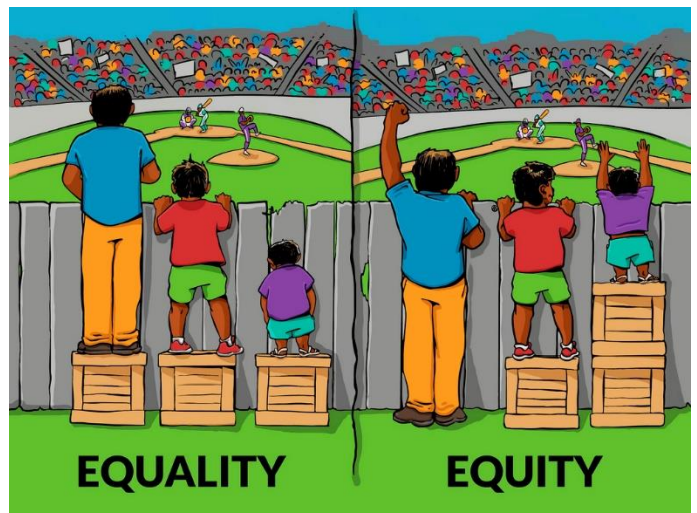
høre det direkte, men kan få en mer komplisert oppgave neste gang (Smith, 2007, p. 95). Det som er mest relevant for min artikkel er Kvales betraktninger om eksamenssensur, der han trekker fram at eksamen har en tosidig funksjon. For det første å evaluere faget som sådan gjennom det kandidaten presterer. For det andre at sensorene møtes og enes om hva faget inneholder, og dermed både stedfestes faginnholdet og i visse tilfeller fornyes.

### 2.3.1 Vurderingsprosessen

Hva vil det si å faktisk gjøre en vurdering? Et ganske vanlig utsagn i skolen i dag er at «Alle lærere vurderer ulikt». En annen variant av dette er «karakteren er avhengig av læreren». Hva ligger egentlig bak slike utsagn? Er det rettferdig å vurdere alle likt, eller er det mer rettferdig

å vurdere elevene ut ifra ståsted, det vil si ulikt? På engelsk brukes begrepet «equality» og «equity» i diskusjonen om å utjevne forskjeller. Equity vil si å yte rettferdighet (PISA, 2018). Det kan forstås som anvendelsen av en naturlig rettferdighetssans, der sunn fornuft i kombinasjon med fornuftige handlinger tjener for å utjevne forskjeller mellom mennesker eller grupper av mennesker. Fokuset ligger på å gi noen det de trenger ut i fra den situasjonen de er i, på en upartisk måte. Målet er å oppnå equality (likestilthet).

Begrepet åpner for et utall av vurderinger, og for å forstå hvordan mennesker kan yte andre rettferdighet må man studere hva de gjør og hvordan de tenker om sine handlinger. Det handler altså om *hva* man gjør for å utjevne forskjeller, ikke *hvor mye* man gjør. I menneskelig samhandling har vi en tendens til å bruke noen sider av oss selv med mer ferdighet enn andre. Det er et mål at alle skal ha like rettigheter, også i skolen. I lærerutdanningene vektlegges å lære å se studentene til å se sammenhengene mellom ytre samfunnsforhold og det som skjer i undervisningen og hvordan skolen kan bidra til å motvirke sosial urettferdighet (Imsen, 1997, pp. 413-414). Når det gjelder utsagnet «karakteren er avhengig av læreren» kan det gjenspeile at lærere har forskjellig måte å forstå equity på.



Figur 1: Equality og equity. Bilde fra Community Eye Health Journal, 2016

Prinsippet om «equality» og «equity» er illustrert i figur 1. «Equality» i dette bildet illustrert med at ressursene (kassene til å stå på) fordeles likt. Dette medfører ingen endring for gutten i blå t-skjorte, han er høy nok til å se over gjerdet uansett. Han får altså tildelt et hjelpemiddel han ikke har bruk for. Gutten i rød t-skjorte får gjennom å stå på kassen mulighet til å se på fotballkampen, noe han ikke hadde før tildelingen fordi han ikke var høy nok til å se over gjerdet uten hjelpemiddel. Den minste gutten, i lilla t-skjorte, opplever ingen endring. Han er for lav til å se over gjerdet med bare en kasse å stå på. For ham er ikke en kasse tilstrekkelig som hjelpemiddel. En tradisjonell forståelse av «equality» er tildeling av like ressurser, i dette tilfellet like mange kasser til hver. «Equity» skiller seg fra «equality» gjennom at ressursene tildeles skjønnsmessig etter hvem som har (mest) behov. Er det knapphet på ressursene kan man risikere at den med minst behov blir stående uten. På figur 1 illustreres «equity» gjennom at fordelingen av kassene fører til at alle guttene får sett kampen. Den første gutten har ikke behov for kasse, og får derfor heller ikke noen. Hans ressurs (kasse) er omfordelt til den tredje gutten, som med dette kommer enda et hakk høyere og kan løfte armene i været og juble for sitt lag. For den midterste gutten medfører denne ressursfordelingen ingen endring, han fikk en kasse i forrige runde, og han får en kasse nå. En detalj som kan være verdt å merke seg er at gutten i blå t-skjorte på det andre bildet løfter venstre arm i været med knyttet neve. Dette kan tolkes som en styrketegn, at han opplever å bli sett og styrket gjennom anerkjennelse av at han ikke har behov for kasse og dermed heller ikke blir tildelt noen.

Vurdering i skolen foregår som nevnt på utallige måter. Det er mange former for muntlig vurdering, for skriftlig vurdering og vurdering av praktisk kunnskap. Innen muntlig vurderingsform finner man blant annet muntlig presentasjon (om et tema), film, rollespill, fagsamtale og muntlig eksamen. De muntlige vurderingsformene tar også for seg vurdering i lytting. De skriftlige vurderingsformene omfatter blant annet skriftlige prøver, innleveringer, og skriftlig eksamen. De to viktigste funksjonene vurderingen har er at den skal motivere og informere eleven (Utdanningsdirektoratet, 2015). I planleggingen av vurderingen skal altså hensynet til elevens beste tas med i betraktning.

Alle elever i videregående skole har rett på undervisvurdering<sup>5</sup>. Den skal være et redskap i læreprosessen, gi grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at elever øker kompetansen sin i fag.

For å få til en læringsfremmende undervisvurdering er det særlig fire prinsipper som er sentrale.

1. Elevene (...) skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Elevene (...) skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Elevene (...) skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
4. Elevene (...) skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Det er nokså vanlig å benytte vurderingsskalaene med karakterene 1-6 og måloppnåelsene «høy», «middels» og «lav», som tar utgangspunkt i en forståelse av et normalitetsområde for hvert kompetansemål. Læreplanen skal være utgangspunktet for vurderingen og hvilken kompetanse eleven har innen et målområde (Utdanningsdirektoratet, 2019). I en studie med skriveprøver som ble gjort i 2005 (Fasting, 2006, p. 377) var et omdiskutert spørsmål hvilken skala som ville være hensiktsmessig å bruke for å gradere elevenes skrivekompetanse. Man besluttet å benytte en tredelt skala ved prøvene i 2005, men gikk bort fra dette i senere prøver, da kategorien «mye over/mye under det en kan forvente på årstrinnet» ble for lite formålstjenlig. Midtkategorien ble dermed delt i tre, slik at man endte opp med en fem-delt skala, med jevnere avstand mellom hvert av nivåene. Begrunnelsen for dette var blant annet at man lettere ville kunne finne elever som med avvikende ferdigheter, også i gråsonen.

## 2.4 Kategorisering og merkelapper

Vurdering gjennom bruk av vurderingsskala i kombinasjon med et grovt og unøyaktig språk kan føre til kategorisering av elever, ikke kategorisering av resultater. Det som kan skje er at elevens resultat knyttes til eleven på den måten at resultatet *av* en vurdering ender opp med at resultatet blir *en del av* eleven. Sagt på en enklere måte: et svakt resultat blir til en svak elev. Altså at den vurderingen eleven *får* blir til en vurdering av hvem eleven *er*. Bruk av merkelapper kjenner man også fra den medisinske verden. For at legen skal kunne skille mellom hva som er normalt og hva som er patologisk må det gjøres både deskriptive og

---

<sup>5</sup> All vurdering som foregår underveis i opplæringen er undervisvurdering.

normative vurderinger (Lie, 2010). En frisk person kan ha variasjon i blodsukker utenfor referanseområdet uten å kjenne særlige symptomer og uten at det behøves tiltak. En med diabetes vil under variasjon i blodsukker sannsynligvis oppleve symptomer og tiltakene i forhold til det kan være ulike. På samme måte må læreren i språkopplæringen kjenne til hva som er trekk på en alminnelig skrivekompetanse for å kunne gjenkjenne trekk på dysleksi. For å kunne forstå hva som er spesielt må en se det i forhold til noe som er generelt (Thygesen, et al., 2011, p. 107). Det vil si at en kan vurdere av fraværet av noe, for eksempel fravær av riktig staving av ord, i den samlede vurderingen av skrivekompetansen.

Solvang oppsummerer fire studier når han diskuterer perspektiver på medisinske merkelapper i skolesystemet med fokus på dysleksi. Solvang identifiserer dette som Conrad og Schneiders bright side/dark side-modell (Solvang, 2007, p. 84)

Når det gjelder sosiale krefter som drivere innen medisinske merkelapper kan perspektivene oppsummeres slik:

<b>Sosiale krefter som drivere</b>	<b>Bright side</b>	<b>Dark side</b>
<b>1</b>	Avstigmatisering	Maskering av det sosiale
<b>2</b>	Ressurstildeling	Potensiale for selvopptjening
<b>3</b>	Sosial kontroll utført med humanitært ansikt	Utryddelse av forskjeller

Tabell 1: Bright side/dark side modell.

I denne modellen benyttes begreper, forklaringer og konsekvenser for å synliggjøre hvordan de sosiale kreftene virker på positive og negative måter når det gjelder bruk av merkelapper. På den lyse siden vil bruk av merkelapper kunne føre til avstigmatisering (for eksempel i forhold til forståelse av hvordan enkelte diagnoser arter seg), ressurstildeling og at man oppnår sosial kontroll på en god og hensiktsmessig måte. På den andre siden, den mørke, vil bruk av merkelapper kunne maskere det sosiale (for eksempel at individer er en del av et samfunn bestående av mange individer). Videre vil potensialet for selvopptjening utfordres og forskjeller vil vaskes bort. Her kan man forstå forskjeller som en del av en ønsket variasjon i en populasjon, eller at man ønsker kontroll på hvilke forskjeller som skal være bifalt. Solvang (2007) hevder at foreldre, lærere og psykologer er ivrige etter å skaffe anerkjennelse for dysleksi, ettersom det kan bære med seg en lovnad om kur og tilgang til velferdssystemet. På

den annen side er det motstand mot å diagnostisere blant representanter fra de samme gruppene. Felles for argumentene er motstand mot å sykeliggjøre barndommen (Solvang, 2007, p. 80). Noen av de som hadde diagnosen syntes det var hjelp i det på et personlig nivå, men problematisk på et sosialt nivå på grunn av motstand mot diagnosen. Noen elever var ivrige på å få diagnosen, mens lærere var skeptiske fordi de så på dette som en maskering av dovenskap (Solvang, 2007). Selv om medisinske merkelapper kan oppleves som stigmatiserende, fordi merkelappen er ment å karakterisere alle de sosiale rollene av individet, er det positive sider også. De to mest vanlige er fritakelse fra forpliktelser i sosialt liv og det å ikke være ansvarlig selv for tilstanden man er i (Solvang, 2007).

I skolen er sammenhengen mellom begrepsmessige merkelapper og praksis spesielt interessant å studere. For denne masteroppgaven er det sammenhengen knyttet til lærevansker som er relevant. Gibbs og Elliot (2015) gjennomførte en studie i Storbritannia der målet var å finne ut sammenhengen mellom begrepsmessige merkelapper og oppfatninger om praksis. De gjennomførte to undersøkelser, der de sendte ut to spørreskjemaer, hver i to varianter, A og B, for å kartlegge lærernes syn. I variant A brukte man ordet dysleksi, mens i variant B var ordet dysleksi erstattet med lesevansker (Gibbs & Elliot, 2015, p. 326). Skjemaene ble sendt ut til alt lærerpersonell på 23 grunnskoler nordøst i England, med en svarprosent på 59%.

Utgangspunktet for studien var at de elevene som har lærere med en positiv tro på elevenes sjanse (efficacy) til å lykkes har større sjanser for å lykkes (Gibbs & Elliot, 2015, p. 323). Studien viste at når elevene ble kategorisert med merkelappen lesevansker, så hadde de lærerne med lengst yrkeserfaring størst tro på elevenes sjanse til å lykkes. Når det gjaldt dysleksi, så var det flere lærere som rapporterte høyere efficacy, men sammenhengen mellom yrkeserfaring og efficacy så ut til å være betydelig svakere enn de som hadde rapportert på lesevansker (Gibbs & Elliot, 2015, p. 332). Konklusjonene er blant annet at selve dysleksidiagnosen er lite hjelpsom for lærere ettersom elevenes styrker og svakheter er konseptuelt betinget hos lærerne, og for det andre at begrepene lesevansker og dysleksi brukes både for å diskutere de som har alvorlige og mindre alvorlige læringsutfordringer.

Lærerprofesjonen har noen fellestrekk med andre profesjoner. I en rekke yrker forutsettes det at yrkesutøveren bruker seg selv og personligheten sin, og ikke bare lærte ferdigheter (Torgersen, 1994). Selve begrepet profesjon viser til «kunnskap», og dermed til epistemiske verdier som «sann», «gyldig», «holdbar», og til ferdigheter som kan være mer eller mindre godt utviklet (Molander & Terum, 2008). Den kritiske tradisjonen i lærerens tenking siktes til en retning som kalles sosial rekonstruksjonisme. Denne tradisjonen fokuserer de sidene ved



læreres tenkning som er rettet utover mot de forholdene i samfunnet som påvirker sosial urettferdighet, for eksempel klasseforskjeller (Imsen, 1997). Slike forhold kan påvirke profesjonalitet gjennom de ferdighetene læreren viser i forhold til kritisk tenkning. En person er profesjonell når han eller hun behersker oppgaver i arbeidshverdagen på en god, riktig og forbilledlig måte, eller når han eller hun er dyktig på et spesielt område (Molander & Terum, 2008). I mange yrker må man utøve skjønn. Skjønn vil si å treffe en avgjørelse på bakgrunn av vurderinger som man gjøre i en konkret situasjon (Hanssen & Humerfelt, 2015). Bruk av skjønn er avhengig av mange faktorer, slik som egen dømmekraft, bevisstheten om omstendighetene og kunnskaper om hva enkeltsituasjonen måles mot (normer, regler, organisasjonsstrukturer) (Grimen & Molander, 2008). Dworkin, referert i Grimen (2008), beskriver skjønn som «et rom til frihet innhegnet av visse restriksjoner, fastsatt av en myndighet» (Grimen & Molander, 2008, p. 181). I tillegg kommer etiske vurderinger som foretas. Det kan tenkes at tre ulike former for etikk er aktuelt for lærere. Colnerud og Granstrøm, som referert i Imsen (2007), beskriver disse som en prinsipielt utformet pliktetikk, en sinnelagsetikk og en konsekvensetikk. I tabell to har jeg forsøkt å strukturere de tre formene for etikk gjennom å oppsummere hva etikken baserer seg på, og hvilke konsekvenser etikken får for de involverte.

<b>Former for etikk</b>	<b>Etikken baserer seg på</b>	<b>Konsekvenser</b>
<b>Prinsipielt utformet pliktetikk</b>	En rekke overordnede prinsipper og bestemmelser, rammeverket for skolen	Prinsipielle regler om lærernes forpliktelse ovenfor elevene, foreldrene og samfunnet. Regulerer forholdet til kollegene, til overordnede og til skolekulturen. Generelle regler, som ikke vil kunne dekke hvert enkelt tilfelle.

<b>Sinnelagsetikk</b>	Det gemyttet læreren skal ha i forhold til sine samhandlingspartnere i skolen. For eksempel omsorg for elevene som følelsesmessig drivkraft i vurderinger av hva som er det riktige å gjøre.	Gir en naturlig ramme for hvordan man skal handle overfor elevene. Vanskelig å nedtegne som profesjonell yrkesetikk – vanskelig å lære kjærlighet.
<b>Konsekvensetikk</b>	Evne til å forestille seg hvilke konsekvenser de ulike handlingsvalgene har, og en vurdering av de ulike alternativene i lys av praktiske følger.	Snur den prinsipielle etikken på hodet, disse to må derfor kombineres for å unngå kortsiktige vurderinger – det som lønner seg i øyeblikket. Konsekvensetikk kan læres.

Tabell 2: Tre former for etikk for lærere

Lærerorganisasjonene er uenige om hvordan yrkesetikken skal defineres (Norsk Lektorlag, 2015) (Utdanningsforbundet, 2012). Jeg har derfor ikke gjort noen vurdering av dette i denne oppgaven.

Det er gjennom språket at begreper får liv. Mosvold og Ohnstad (2016) diskuterer i sin teoretisk baserte artikkel profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever, for eksempel bruken av egenskapsbegrepene *svake* og *sterke*. Profesjonsutøvere utvikler ofte et arbeidsspråk som kan være med på å forenkle samhandlingen. Når lærere observerer elevers læring, så er det lett å ta i bruk grove og unøyaktige begreper for å karakterisere elevene, for eksempel vil en elev som får et dårlig resultat på en prøve kunne bli karakterisert som svak (Mosvold & Ohnstad, 2016, p. 27). Den profesjonelle lærerens etiske ansvar ligger blant annet i å ta gode beslutninger som fremmer elevens beste, men profesjonsetisk kompetanse handler også om språk (Mosvold & Ohnstad, 2016, p. 29). Når utsagn som at «Karima har fått null poeng på de tre siste prøvene i matematikk» erstattes med at «Karima er en svak elev» er det eksempel på at det som i utgangspunktet er en beskrivelse av en handling eller en prosess blir gjort om til en egenskap ved personen (Mosvold & Ohnstad, 2016, p. 32). Dette kan

videre knyttes til teorier om fortellinger om mennesker, såkalte «identifiserende fortellinger». Om Karima sier «Jeg er svak i matematikk» er dette en identifiserende fortelling hun forteller om seg selv. Men det kan like godt være læreren som forteller til Karima at hun er svak i matte, eller lærerne som diskuterer seg imellom at hun er svak i matte, eller at klasselæreren sier i en foreldresamtale at det kan se ut som at Ole har dysleksi (Mosvold & Ohnstad, 2016, p. 32). Poenget til Mosvold og Ohnstad er at lærere kan ha definisjonsmakt over elever, og dersom Karima begynner å fortelle dette om seg selv, å tro på dette, så er det etisk problematisk.

Resultatene i skolen måles på flere nivåer. En elevs resultater følges gjennom semesteret, skoleåret eller et trinn. Elevers resultater sammenlignes, både i klassen, på skolen og nasjonalt. OECDs utdanningspolitikk medførte en standardisering og innebar på nasjonalt plan en dreining av oppmerksomheten mot grunnleggende ferdigheter i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, uttrykke seg muntlig, regning og bruk av digitale hjelpemidler. Skarpenes og Nilsen (2014) tar utgangspunkt i kritikken av målstyringsideologien som har vokst fram i det norske utdanningssystemet, og gjør rede for det internasjonale opphavet til den standardiserings- og homogeniseringstendensen som påvirker dagens norske skoler og barnehager. Den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013) har større fokus på grunnleggende ferdigheter, testing og kartlegging. Nye kategorier blir forsøkt etablert i klassifikasjonsprosesser, og diskusjonen tar utgangspunkt i Ian Hackings (2006) arbeider om statistikk og sosiale effekter av kategorikonstruksjoner. OECDs utdanningspolitikk medførte en standardisering og innebar på nasjonalt plan en dreining av oppmerksomheten mot grunnleggende ferdigheter. Ønsket om å forbedre disse grunnleggende ferdighetene i skolen ser ut til å være bakteppet for kartleggings- og testregimet i skolen (Skarpenes & Nilsen, 2014, p. 428). Kartleggingsprøver i engelsk gjennomføres i engelsk i videregående skole i VG1.

For å forstå konstruksjonen og effekten av sosiale kategorier, kan man starte med arbeidene til Ian Hacking. I flere av sine arbeider har han studert hvordan klassifikasjon og kategorisering påvirker menneskelig adferd. (Hacking, 2006). Hacking baserer sin filosofi blant annet på hvordan inntoget av statistikken har bidratt til å skape kategorier og normalitetsbegrepet. Statistikken skapte en ny forståelse av verden, og normalitet ble ikke bare noe vi observerer, men også noe vi verdsetter. Poenget til Hacking er at statistikken skaper nye måter å være på, fordi statistikken gjør mer enn å telle og representere. Gjennomsnittet ble betraktet som

normen, og det deskriptive ble preskriptivt (Skarpenes & Nilsen, 2014, pp. 429,430). Siden folk ikke vil virke sykelige (eller som avvikere) oppfører de fleste seg i tråd med det gjennomsnittlige, det normale, det vi verdsetter, noe som igjen påvirker ideen om det normale. Følgene av en slik klassifikasjonsprosess er at når sosiale grupper starter med å plassere aktiviteter i kategorier og kategoriene brer seg skjer det en klassifikasjonsprosess hvor verbene blir erstattet av substantiver: Den som drikker blir alkoholiker. Den eleven som gjør det dårlig på en prøve blir svak. Slik skapes nye virkeligheter og nye måter å være på (Hacking, 2006).

Ved hjelp av forståelsen av hvordan kategorier virker på mennesker kan man forvente at skolesystemet kan bli påvirket av de tiltakene de selv iverksetter. Langøy, Kvalsund og Myklebust gjennomførte over tjueårsperiode en undersøkelse av unge som startet i videregående i 1994 og 1995. Selv om antallet respondenter gikk ned fra 1994 til 2007 holdt prosentandelen med lese- og skrivevansker seg ganske stabilt i de tre utvalgene. Studien viste at lærere og foreldre har markant lavere forventning til elever plassert i kategorien «lærevansker» enn ovenfor elever som ikke var kategorisert med lærevansker, men som viser tilsvarende prestasjoner og adferd (Langøy, et al., 2016, p. 234). Et annet funn var at mindre grupper eller lærerassistent trenger ikke å representere en styrking av opplæringstilbudet siden dette kan ha konsekvenser som heller trekker i negativ retning (Langøy, et al., 2016, p. 235). Sårbarhetsfaktorene kan være knyttet til både til vanskenes karakter, og til omgivelsenes tolkninger av vanskene og tiltakene for å avhjelpe problemene (Langøy, et al., 2016, p. 236).

## **2.5 Oppsummering**

Den nye læreplanen legger større vekt på kartlegging og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2013) enn tidligere læreplaner. Vurderingen av elever er målbasert og benyttes som læringsfremmende aktivitet, til det beste for eleven. Det er faglæreren som planlegger for og vurderer eleven. Forventede symptomer i dysleksi betyr at spesielle hensyn bør tas i utformingen av vurderingen av elever med dysleksi (Helland, 2008). I kartlegging og vurdering inngår «equity», som knytter seg til lærerens profesjonelle skjønn. Her kommer også etiske vurderinger inn ( (Imsen, 1997). Motivasjon er en viktig faktor for læring, noe som kan påvirke de beslutninger læreren tar i forhold til bruk av kartleggingsresultatet og i vurderingsplanleggingen. Det er vanlig praksis å benytte ulike former for skala både i resultat av kartlegging og i vurderingen av elevene. Denne skalaen kan forstås i lys av

normalitetsbegrepet, som er definert av Hacking (2006) og problematisert for skole av Skarpenes og Nilsen (2014). I lærerens profesjonsspråk inngår begrepene «sterk» og «svak» som beskrivelse av måloppnåelse. I lys av normalitetsbegrepet overføres forståelsen av «sterk» og «svak» bort fra resultatet og til en egenskap ved eleven (Mosvold & Ohnstad, 2016). Gjennom klassifikasjonsprosessen medfører læringsdiagnosen dysleksi noen sosiale konsekvenser i tillegg til utfordringer med språk. De sosiale konsekvensene kan innebære mer tilgang til ressurser, en avstigmatisering, men også legge begrensninger på grad av selvoppnåelse. Hvordan lærere oppfatter dysleksi er avhengig av kunnskap om diagnosen, for å kunne skille språklige utfordringer fra hverandre. Det er også avhengig av i hvilket perspektiv lærere forstår dysleksi, som et biologisk betinget problem eller en samfunnsmessig utfordring (Thambirajah, 2010) (Thygesen, et al., 2011).

## 3 Metode

I vitenskapen er metode en fremgangsmåte man bruker for å kunne støtte eller svare på en problemstilling. I dette kapitlet skal jeg synliggjøre hvilke valg jeg har gjort og hvordan jeg har gått fram for å behandle problemstillingen *Hvordan opplever engelsklærere i videregående skole det å kartlegge og vurdere elever med dysleksi?*

Først redegjør jeg for valg av metode og hva valgene innebærer. Deretter beskriver jeg hvordan jeg gikk fram i forhold til rekruttering av informanter til intervju og hvordan undersøkelsen ble gjennomført. Videre følger en tydeliggjøring av min rolle som forsker, med nærmere fokus på det å forske i eget felt. Avslutningsvis redegjør jeg for validitet og reliabilitet, samt etiske betraktninger.

### 3.1 Valg av metode

For å kunne behandle en problemstilling må man forstå det vitenskapelige systemet. Det er noen steg å ta, og rekkefølgen på stegene vil kunne påvirke resultatene. I natur- og samfunnsvitenskapen går det et stort skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode for å innhente forskningsdata, eller empiri om man vil. Problemstillingen styrer metoden, og den metoden som jeg vurderte ville fungere best for det videre arbeidet var kvalitativ metode. Når man velger noe, velger man også bort noe. For min del innebar det at jeg med dette valgte bort å kunne analysere dataene statistisk (ved bruk av tall), og at den videre bearbeidelsen av materialet kom til å innebære fortolkning gjennom bruk av språk.

Kvalitative forskningsmetoder kan brukes til systematisering av og gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten språklige ytringer (i skrift eller tale) eller handling (atferd). Språk og handling har en meningsdimensjon som krever kvalifisert og refleksiv fortolkning for å utvikles til vitenskapelig kunnskap. (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010)

Hensikten min med denne forskningen er å få innsikt i lærernes egne opplevelser og erfaringer. Til dette er fenomenologien godt egnet. Fordi jeg gjennom problemstillingen var interessert i å finne ut av opplevelsene til engelsklærerne i vurderingen og kartleggingen av elever med dysleksi, og ikke finne ut, for eksempel, hvor ofte de gjennomførte vurdering, var kvalitativ metode et bedre valg enn kvantitativ. Den hermeneutiske teorien om fortolkning passet også godt til mitt valg av prosjekt.

Fordi jeg gikk inn i forskningsfeltet med et relativt åpent sinn, og var interessert i å studere det som måtte dukke opp av resultater, støtter jeg meg til et fenomenologisk kunnskapssyn. Fenomenologi betyr «studien av det som viser seg», at man ved hjelp av refleksjon går i dybden på fenomener (Kvale & Brinckmann, 2009). Gjennom refleksjon har jeg, med bakgrunn i min erfaring, forsøkt å identifisere «det som viser seg». Anvendt fenomenologi er dermed en slags filosofisk øvelse der man må ta utgangspunkt i at den virkelige virkeligheten er den menneskene oppfatter. I kvalitativ forskning er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinckmann, 2009, p. 45).

I det grundige arbeidet med datamaterialet mitt har jeg arbeidet i det som kalles en hermeneutisk spiral. Hermeneutikk er en forståelseshorisont som man kan velge dersom man ønsker å se på en del av dataene som en del av en større sammenheng, eller å se på sammenhengen som en sammensetning av deler (Krogh, 2014). Det er et møysommelig arbeid, men det er også en måte å berike vitenskapen på gjennom at man søker å forstå hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør i visse situasjoner. I mitt tilfelle hvordan fire lærere beskriver at de handler og tenker i forhold til kartlegging og vurdering av elever med dysleksi i videregående skole. For å få fram meningen må jeg stille flere spørsmål til uttalelser. Framgangsmåten har jeg beskrevet nærmere i kapittel 1.3. Kort fortalt innebærer det å vurdere tekstens betydning i tre ulike fortolkningskontekster: selvforståelse, en kritisk forståelse basert på sunn fornuft og en teoretisk forståelse (Kvale & Brinckmann, 2009, p. 241). På denne måten kan et utvalg på fire personer fungere som et bidrag til forskningen. Det er mulig å skape nyttig og viktig kunnskap om virkeligheten selv om utvalget er begrenset.

Kunnskap må skapes. Det er ikke et objekt man kan plukke eller gi bort. I forskning arbeider vi med å generere data, skape kunnskap og således være aktivt handlende subjekter. Forskere er medskapere av kunnskap. Kunnskapssynet til ferske forskere, som meg, er med på å påvirke samfunnet. Kunnskap er makt, fordi når man forstår noe er man i stand til å gjøre handlinger som kan føre til endringsprosesser. De som sitter med kunnskapen har makten, men det er ikke nok å bare ha kunnskapen, den må brukes også. En måte å forstå dette på er gjennom et Aristotelisk ideal, det å gjøre den rette tingen for den rette personen til rett tid på rett måte og for de riktige grunnene (Sellman, 2012, p. 127). Å forske handler om å være modig og dannes som forsker. Dannelse er formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning. Man må ha et bevisst forhold til kunnskap i forskningen.

### 3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Den fenomenologiske metoden fordrer at forskeren ønsker å gi rike, utfyllende beskrivelser av levd erfaring. Det er derfor viktig å skille mellom de rene beskrivelsene av erfaring, og beskrivelser som tolkes. Fenomenologi er leksikalt definert som «the movement founded by Husserl that concentrates on the detailed description of conscious experience, without recourse to explanation, metaphysical assumptions, and traditional philosophical questions» (HarperCollins Publishers, 2017). Kort fortalt «studien av det som viser seg».

Fenomenologien retter seg mot våre erfaringer, det vi er bevisst på, i tilknytning til hverdagen eller det som hører livet til. Fenomenologien krever åpenhet og undring. Forskeren som støtter seg til fenomenologien må sette sine egne antagelser til side om hvordan ting skal være, og i stedet fokusere på de erfaringer man får presentert. Samtidig må forskeren kunne kjenne seg igjen og identifisere seg med (i alle fall deler av) den verdenen som informanten presenterer (Guneriusen, 2010). Det handler om å lokke fram fortellingen, og bruke dataene etterpå ontologisk og epistemologisk. I dette ligger at man ikke bare kan presentere en rekke historier som folk har fortalt, man må forsøke å finne en mening. Man skal ikke forklare og slå fast. Det man vil oppnå med å skrive en fenomenologisk tekst er at den som leser skal kjenne seg litt igjen, og få noen tanker og opplevelser av det man skriver. Forskeren ønsker å vekke undring og få folk til å tenke videre (Van Manen, 1997).

Hermeneutikk er kunsten å forstå gjennom fortolkning (Krogh, 2014, pp. 12-13). Forskeren kan benytte for eksempel tekst eller bilder i fortolkningsarbeidet. Hermeneutikk er ikke en metode, men en forståelsesteori, et perspektiv, eller et filter om man vil anvende et mer tidsaktuelt begrep. Den moderne hermeneutikken ble utviklet av Hans Georg Gadamer (Krogh, 2014, pp. 38-41), og den brukes i dag i mange vitenskapelige disipliner. Et historisk riss over hermeneutikken kan være inngangsporten til å forstå hvorfor hermeneutikk er et aktuelt perspektiv. I antikken fantes det ingen allmenn systematisk lære om fortolkning og tekstforståelse, men en retorisk tradisjon og fortolkning av hellige skrifter. Fra reformasjonen på 1500-tallet til 1800-tallet skjedde det en endring fra å forstå den bibelske skriften alene til å likestille skriften med fortolkningen av den. I dag skiller vi mellom skrift og fortolkning. Det viktigste å ta med seg fra dette korte historiske risset er å forstå at man går over fra noe disiplinert til noe mer filosofisk. I 1808 ble den hermeneutiske sirkel utviklet av Friedrich Ast, et arbeid som Schleiermacher utviklet til den generelle fortolkningslære der målet var å forbinde to sider (Krogh, 2014, pp. 22-31). En generell allmenn side og en åndelig side.



Schleiermacher hevdet at hermeneutikk og forståelse dukker opp i alle former for menneskelig kommunikasjon (Krogh, 2014, p. 30).

Forståelse handler om språk. Filologer tenker skrevet tekst. Antropologer, kunsthistorikere, sosiologer tenker også på handlinger hos grupper og enkeltindivider. Forståelse kan ses på som et resultat av to ting. Det ene er meningen med et ord og det andre er meningen med en handling. Her er det viktig å se på formålet med fortolkningen, hva ønsker man å oppå med den? Wilhelm Dilthey (vitenskapsfilosof) utviklet en definisjon av forståelse: «De emner man forsker i er uttrykk for menneskelig virksomhet» (Gunteriusen, 1996). Sagt på en annen måte: alt menneskeskapt er objekt for forståelse, det å forstå blir oppfattet som et uttrykk for menneskelig virksomhet. Både det å bli forstått og det å forstå er knyttet til språket, derfor blir språklig fortolkning viktig.

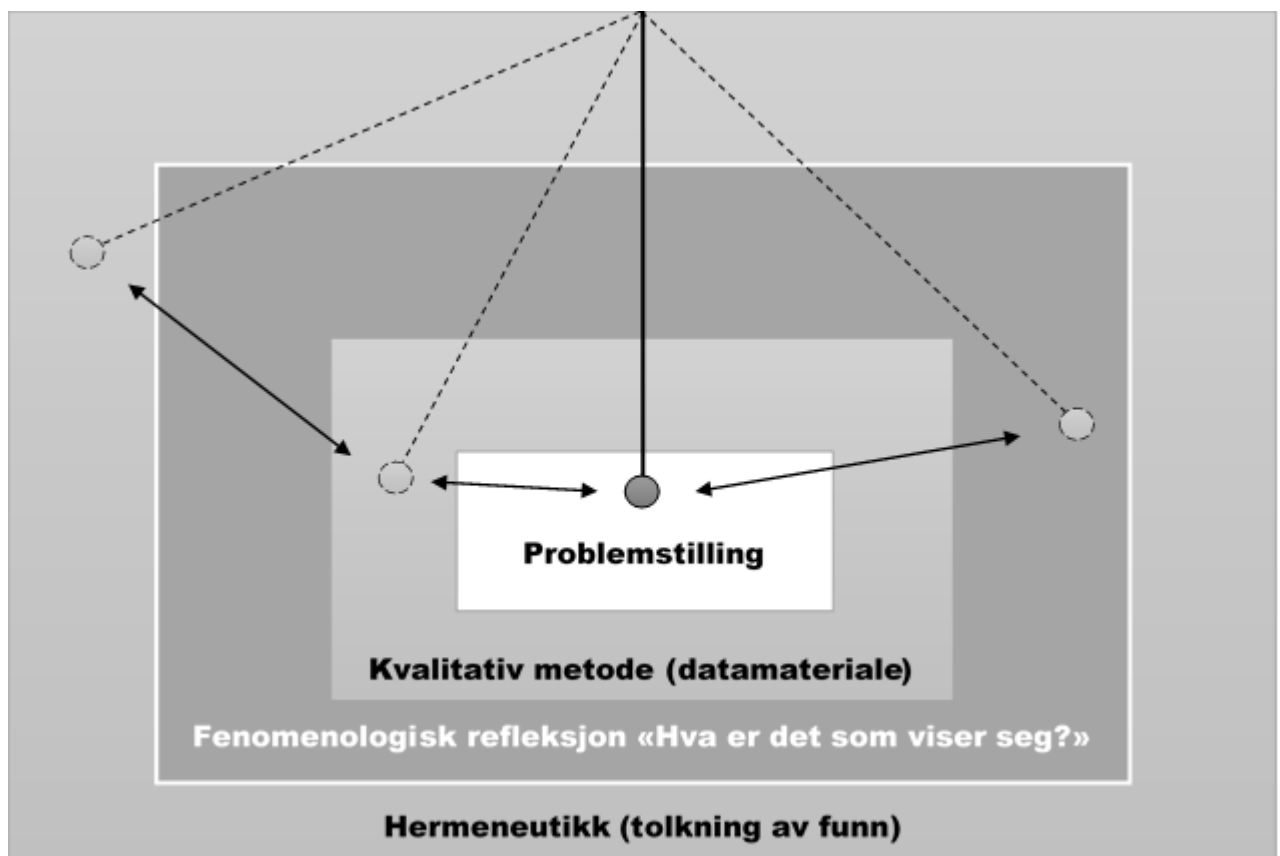
Gadamer utviklet den hermeneutiske spiralen bygget på den hermeneutiske sirkel gjennom et filosofisk utgangspunkt (Krogh, 2014). Han utviklet begrepet forforståelse og snakket om fordommer, og han ønsket å rehabilitere begrepet fordom til et nøytralt begrep. I hermeneutikkspråk betyr fordom også førforståelse. Hvis jeg som aktør tror på en ting eller tar noe for gitt uten at det blir formulert kan jeg oppleve hindringer for fortolkning og at meningsfulle fenomener kan oppdages. Dette gjør at forståelse kan være avhengig av både våre fordommer og av vår egen periode, samtidig som det muliggjør å sette seg inn i en periode med en annen forståelseshorisont. Gadamer taler om forståelseshorisont som summen av førforståelse og fordommer, altså hva forstår jeg og hvordan forstår jeg det (Krogh, 2014, pp. 54-56). Horisontsammensmelting betyr «møtet mellom to» (eksempel mellom forsker og informant). Gjennom møtet mellom meg som forsker og læreren som informant gis jeg muligheten til å oppdage meningsfulle fenomener, avhengig av min forståelseshorisont. Min forståelseshorisont som forsker vil være preget av min førforståelse og mine fordommer, men med avklaring av min rolle vil det ikke være til hinder for skapelse av kunnskap.

Et hermeneutisk perspektiv er utslagsgivende fordi det bidrar til å skape kunnskap i bredden, men særlig i dybden. Dette skjer gjennom at forskeren må se på empirien som en del av helheten, og helheten som en sum av delene. Empirien kan forstås som et utsnitt av virkeligheten. I hermeneutisk metode går man fram og tilbake i empirien. Tolkning av empiri og tolkning av teori satt sammen er analyse.

Oppsummert kan man slå sammen disse to sentrale begrepene til ett, nemlig fenomenologisk hermeneutikk, som kan bety «kunsten å forstå mennesket». Som med all annen kunst handler det om tolkning. Det jeg forstår gjennom tolkning skal tolkes ytterligere av den som leser teksten. Slik kan man se for seg at den hermeneutiske spiralen spinner i begge retninger. Nedover som er min forståelse, mitt arbeid med teksten. Oppover som er andre menneskers forståelse, deres prosessering og eventuelle videre arbeid med mitt produkt.

Når man skal studere noe må man vite hvordan man skal studere det. Det jeg har beskrevet i innledningen her i 3.1, kalles for forskningsparadigme. «A research paradigm describes what should be studied, how it should be studied and how the data should be interpreted in an academic discipline” (Bryman, 2008).

Jeg har forsøkt å sette opp denne prosessen i en figur for å illustrere hvordan denne prosessen har vært.



Figur 2: Grafisk framstilling av metode og prosess

I figur 2 er mitt arbeid med monografien framstilt som en pendel. Meningen med denne illustrasjonen er å synliggjøre hvordan fokuset på tekstlig forståelse har pendlet mellom problemstillingen, metoden, refleksjon og tolkning av funn i en sammenhengende prosess.

## **3.2 Kvalitativ metode og intervju**

En kvalitativ tilnærming til kunnskap dreier seg, som nevnt, om å ha teksten i fokus.

Kvalitative data er godt egnet for å undersøke fenomener (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). Forskeren kan aktivt samle inn materiale, for eksempel gjennom intervju, observasjon eller tekst. Forskeren kan også bearbeide og analysere skriftlig materiale som allerede finnes, for eksempel politiske tekster, dokumenter, pasientjournaler eller læreplaner. For å kunne hente ut vitenskapelig kunnskap fra språk og handling kreves en kvalifisert og refleksiv fortolkning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010).

Intervju er en strukturert og planlagt samtale om et tema. Det er en måte å nærme seg andre mennesker på, der den ene parten fungerer som en (nøytral) spørsmålsstiller, mens den andre parten bidrar med informasjon. Dersom man ser på intervju som en del av en prosess i å skape kunnskap, så er det viktig å sette intervjuet inn i en epistemologisk, det vil si kunnskapsteoretisk, sammenheng (Vasenkari, 1999). Det betyr at intervjuet må forberedes med tanke på målet og problemstillingen for prosjektet.

### **3.2.1 Valg av kvalitativt intervju**

Jeg vurderte at intervjuformen var meget godt egnet som metode for å innhente data.

Gjennom intervjuene tillates informantene å beskrive sine erfaringer og gjøre vurderinger av sin egen praksis, samtidig som de klargjør og utdyper sine perspektiver på den delen av verden som er tema for intervjuet (Kvale & Brinckmann, 2009). For at jeg skulle kunne utforske meningsinnholdet i fenomenene vurdering og kartlegging, slik det oppleves for lærerne selv, må jeg ha tilgang på data. Forskningsintervjuet er en systematisk innsamling av materiale fra en strukturert samtale om et tema. Derfor framstod forskningsintervjuet som et nyttig og håndterbart verktøy for å frambringe data til analyse. I intervjusituasjonen må man tenke gjennom hvilken type informasjon man kan forvente å få utfra hvor i organisasjonen informanten befinner seg. Jeg anså at jeg ville få fram lærernes oppfatninger ut fra deres perspektiv og med deres egne ord.

Et kvalitativt forskningsintervju bygger på flere perspektiver som er grunnlaget for å skape kunnskap. Et perspektiv er ontologisk perspektiv – der meningen ved et fenomen ligger i folks oppfatninger og fortolkninger av det. Den leksikale forståelsen av ordet ontologi er «the branch of metaphysics that deals with the nature of being» (HarperCollins Publishers, 2017) . Sagt på en annen måte: «læren om hvordan ting faktisk er». En viktig forutsetning for å frambringe kunnskap om «hvordan ting faktisk er» er at forskeren tar utgangspunkt i at det informanten forteller er deres bilde av virkeligheten. Et annet perspektiv er epistemologisk perspektiv – som innebærer at man får tilgang på folks mening gjennom samtale, lytting og spørsmålsstilling. Disse to perspektivene innebærer at et forskningsintervju ikke er noe man kan ta lett på. Det må tenkes nøye igjennom hvilken retning man ønsker at intervjuet skal ta, samtidig som at man er åpen for at dersom intervjuet går i andre retninger kan det åpne for ny kunnskap som forskeren ikke hadde forutsett. Dette krever en situasjonsspesifikk kunnskap hos forskeren, det å se på intervjuet som en samhandlingssituasjon. Det medfører at intervjuene kan tilpasses situasjonen, altså å ta intervjuet som samhandlingssituasjon på alvor. Perspektivet eller perspektivene styrer retningen og samtalen. Paradigmet styrer hvilke spørsmål som skal stilles (Bryman, 2008). Sagt på en annen og enklere måte; forskeren må være åpen for det som måtte komme og oppmerksom når ny kunnskap viser seg i dagen. Forskerens primærjobb er ikke å finne kunnskapen, men å skape den. Det betyr at forskeren må være aktivt tilstede i intervjuet uten å være en direkte del av intervjuet. Dette innebærer også at intervjuformen er mer sensitiv for eventuell forskereffekt. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 3.6.

### **3.3 Utvalg og rekruttering**

Utvalgsstørrelsen må avgjøres både i forhold til problemstillingen og ressurser. Det vil si at når utvalget skal gjøres er det viktig å ha en ide om hva man vil oppnå. Jeg brukte en del tid på å vurdere dette. Noe jeg tok i betraktning i forhold til disse vurderingene var hensynet til analysearbeidet. En detaljert, mangslungen analyse krever ett mindre materiale enn en mer endimensjonal analyse som krever et større materiale (Marander-Eklund, 2004). På grunn av at jeg ønsket en detaljert og mangslungen analyse av materialet, valgte jeg å intervju fire lærere i denne studien.

Kvalitative studier innebærer fordykning i data der den enkelte deltaker bidrar med betydelige mengder informasjon. (...) Det er viktigere at deltakerne bidrar med betydningsrike data enn at de er mange. (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010)

I utgangspunktet kunne jeg ha valgt en lærer å intervju, eller jeg kunne valgt å intervju alle lærerne på en videregående som underviser i engelsk. Vurderingene jeg gjorde i forhold til dette var sterkt knyttet fokuset på analysen. Ved hjelp av veiledning kom jeg fram til antall og type informanter.

Et annet hensyn å ta var variasjon, i mitt tilfelle hvor stor spredning i erfaring jeg ønsket. De fire jeg intervjuet representerte «lang» og «kort» erfaring som lærer. Det var grunn til å tro at erfaring hadde betydning for det jeg ville undersøke ettersom skjønnsutøvelse er basert også på beslutningstakerens erfaring. Det var små variasjoner i gruppen som helhet. Utvalget mitt kan kalles for et homogent og strategisk utvalg. Fordi jeg så for meg at det ferdige produktet skulle fungere som et utsnitt av virkeligheten valgte jeg å ikke undersøke om lærerne hadde særlig kjennskap til eller kunnskap om feltet.

Utvalget påvirker funnene i studien og styrker og svakheter ved den valgte utvalgsstrategien, og vurderingen av mulige styrker og svakheter ved mitt utvalg har jeg satt opp i tabell 3:

<b>Homogene utvalg</b>	<b>Styrker</b>	<b>Svakheter</b>
<b>Utvalget i seg selv</b>	<p>Representerer hverdagen i skolen</p> <p>God dialogkvalitet</p> <p>Representerer en viss bredde</p> <p>Relevante kilder – utfra teoretisk og analytisk vurdering</p> <p>Håndterbart i tid og mengde</p> <p>Litt tilfeldig – «Kan du tenke deg å bli intervjuet?»</p>	<p>Har ikke særlig kjennskap til eller kunnskap om feltet</p> <p>Ikke alle har like mye erfaring med dysleksi</p> <p>Utvalget er ikke lik populasjonen</p>
<b>Datamaterialet som skapes og tolkes</b>	<p>Høy informasjonsstyrke</p> <p>Troverdigheten er høy</p>	<p>Kan finne fenomener som ikke er der, lav representativitet</p>

	Pragmatisk utvalg – ikke hensikt å generalisere	Metningspunktet nås ikke
--	---	--------------------------

Tabell 3: Styrker og svakheter ved homogene utvalg

Informantene er rekruttert gjennom eget nettverk. Fire lærere stilte frivillig opp som informanter. Disse gav informert samtykke. Intervjuene ble avtalt omtrent en uke fram i tid, og det var avsatt en og en halv time til hvert intervju. Intervjuene tok i gjennomsnitt en time hver. Prosjektet ble ikke meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) da jeg etter undersøkelser fant ut at det ikke var meldepliktig av personvern hensyn. Rektor på skolen gav samtykke til at prosjektet kunne gjennomføres.

Informantene hadde variert yrkeserfaring, både i form av hvor lenge de har jobbet, fra ett og et halvt år opp til tretti, men noen har også en yrkesfaglig bakgrunn. De ble valgt ut i fra at noen hadde lang erfaring og noen hadde kort erfaring/var relativt ny i jobben. Noen lærere har allmennlærerbakgrunn, mens andre har tatt pedagogisk utdanning og akademiske fag separat. Alle lærerne arbeidet på samme skole nord i landet og tilhørte samme kollegium.

To av lærerne i utvalget mitt representerer lang arbeidserfaring, mens de to andre har kortere arbeidserfaring. Jeg intervjuet tre kvinner og en mann, og presenterer dem kort i tabell 4.

<b>Reidun</b> er en kvinne på 61 år. Hun har 29 års erfaring som lærer. Hun er utdannet adjunkt med engelsk, tysk og historie som fag. Hun har arbeidet på flere nivåer i skolen, fra barne- og ungdomsskole til universitetet.
<b>Liv</b> er en kvinne på 54 år. Hun har 27 års erfaring som lærer, først 15 år som ufaglært ved en barneskole før hun tok utdanning og begynte å jobbe på videregående skole. Liv underviser i engelsk.
<b>Sigrid</b> er en kvinne på 26 år. Hun har ett og et halvt års erfaring som lærer. Sigrid er utdannet lektor med fagene engelsk og religion.
<b>Hallgeir</b> er en mann på 30 år. Han har fagbrev som kokk, er utdannet yrkesfaglærer og har også studert engelsk som han underviser på yrkesfag på videregående skole.

Tabell 4: Oversikt over informanter

### **3.4 Gjennomføring av undersøkelsen**

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvordan jeg har gått fram for å gjennomføre undersøkelsen. Jeg startet med å sende en henvendelse til rektor ved skolen der jeg informerte kort om prosjektet, hva hensikten var og hvordan jeg kom til å behandle opplysningene. Rektor gav tillatelse til at prosjektet kunne gjennomføres. I de følgende underkapitlene beskriver jeg nærmere hvordan prosessen har vært.

#### **3.4.1 Utarbeidelse og anvendelse av intervjuguiden**

Intervjuguiden (Vedlegg 1) ble utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen. Spørsmålene i denne ble utarbeidet som et resultat av egne erfaringer, påvirkninger av litteraturen jeg gjennomgikk og problemstillingen. Jeg bestemte meg for å gjennomføre et testintervju, med flere begrunnelser. For det første ville jeg gjennomføre en strukturert samtale om temaet med bruk av det tekniske utstyret jeg kom til å bruke senere, for å unngå problemer med dette under de planlagte intervjuene. For det andre ville jeg bruke data fra intervjuet i arbeidet med problemstillingen. Gjennom å intervjuer en kollega ville jeg se om:

1. min forestilling om hvordan dysleksi ble forstått i skolen var samstemt med en annen lærers forestilling om dette
2. hvilke områder jeg skulle vektlegge i forskningen, og
3. om det var noe jeg ikke hadde tenkt på i planleggingen av oppgaven.

Erfaringene fra testintervjuet var først og fremst at intervjuguiden jeg hadde utarbeidet ikke fungerte i forhold til det å skape data. For det andre fikk jeg testet ut min forforståelse for feltet, dette i henhold til Gadamer's teori om at det er umulig å komme inn i et forskningsfelt uten en forestilling om det. I tillegg lærte jeg svært mye om min egen rolle som intervjuer, hvordan jeg måtte gå fram rent praktisk for å skape et godt forskningsintervju. Ved hjelp av veiledning kom jeg fram til en intervjuguide som kunne fungere bedre. Jeg gikk fra mer konkrete og detaljerte spørsmål over til mer åpne spørsmål som gav respondenten muligheten til å tenke selv og reflektere. Jeg ønsket å undersøke opplevelsen av kartlegging og vurdering, og for å få dette til måtte jeg tilrettelegge for at lærerne skulle dele opplevelsen med meg. For å forenkle analysearbeidet senere delte jeg inn intervjuguiden i to deler, slik at den første delen handlet om kartlegging og den neste om vurdering.

I gjennomføringen av forskningsintervjuene ble intervjuguiden brukt på en s nn måte at jeg sikret at jeg fikk data som var brukbare i det videre analysearbeidet. Hvis man ser for seg at intervjuguiden fungerer som en plan for samtalen, så var det i de fleste intervjuer slik at jeg holdt meg ganske utelukkende til planen, mens i ett intervju måtte jeg legge noen nye planer underveis, selv om jeg forsøkte etter beste evne å komme gjennom den opprinnelige planen. Kvale og Brinckmann kaller denne typen intervjuer og bruk av intervjuguide for semi-strukturerte intervjuer (Kvale & Brinckmann, 2009).

I intervjuguiden er det en blanding av beskrivende, fortolkende og teoretiske spørsmål for å skape variasjon i data (Kvale & Brinckmann, 2009, pp. 166,167).

1. **Beskrivende** spørsmål: Hva skjedde, hvordan foregikk dette, hva var forløpet? Her er man ute etter faktakunnskap om en hendelse eller et fenomen. Eksempler på dette er «Hvilke hjelpemidler finnes det for dyslektikeren?» og «Fortell hvordan kartleggingen av elever i engelsk foregår».
  2. **Fortolkende** spørsmål: Hvordan oppfatter og fortolker informantene hendelser og handlinger, hvilken betydning tillegger informanten det fenomenet som er i fokus? Eksempler på dette er «Hvordan synes du det er å vurdere en elev som har dysleksi?» og «Hvilken oppfatning har du av antallet elever som falt utenfor normalgrensen i kartleggingen?»
- **Teoretiske** spørsmål: Avdekke årsaker eller hensikter til hendelser eller fenomener. Eksempel er «Sier læreplanen noe om hva som skal vurderes?»

De beskrivende spørsmålene fungerte til en viss grad som oppvarming mot mer kompliserte eller dyptpløyende spørsmål. Jeg hadde også noen bakgrunnsspørsmål (som innledning) og alle som ble intervjuet ble stilt avslutningsspørsmål.

### 3.4.2 Gjennomføring av forskningsintervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på møterom på informantenes arbeidsplass. Det var satt av tid til intervjuet, og alle intervjuene foruten ett forløp uten avbrytelser. Intervjuene ble foretatt innenfor en tidsramme på en uke. Alle intervjuene foregikk ansikt til ansikt med bruk av lydopptaker.

Prøveintervjuet gav meg øvelse i intervjuteknikk. Jeg hadde fokus på spørsmålstillingen, lyttet aktivt etter hva informanten hadde å si og bad om presiseringer når det var naturlig eller



behov for det. Jeg fulgte med på kroppsspråket for å se om jeg kunne se tegn til at informantene opplevde situasjonen som stressende eller ubehagelig. Jeg lot informantene snakke seg ferdige, og spurte ikke om flere ting på en gang.

Etter intervjuene formelt var over avrundet jeg med å spørre om det var noe mer å legge til og hvordan informanten hadde opplevd intervjuet. Dette er en form for debriefing etter intervjuet, og gjøres for å sikre at informanten skal sitte igjen med en god opplevelse etter å ha gitt opplysninger om hverdagen sin (Kvale & Brinckmann, 2009, p. 161).

### **3.4.3 Transkribering og forberedelse av data**

Etter at alle intervjuene var gjennomført transkriberte jeg dem, en etter en. I henhold til prinsipper i grounded theory og fenomenologisk hermeneutikk hadde jeg fokus på å få gjennomført dette «innen rimelig tid» slik at jeg ikke glemte observasjoner jeg gjorde underveis i intervjuene, og at de notatene jeg hadde gjort på skjemaene fortsatt var nyttige for meg. Jeg fikk i denne fasen en ganske god oversikt over tendenser i intervjuene, hva var det som skilte seg ut som jeg kunne arbeide videre med. Etter transkriberingen satt jeg også igjen med svært mange sitater som kunne støtte oppgaven min i bredde og dybde.

Etter transkripsjon samlet jeg alle intervjudataene i et Excel-dokument der jeg samlet alle sitatene under hvert spørsmål. Jeg valgte Excel framfor Word simpelthen fordi jeg mener at Excel er et bedre program for å håndtere tabeller.

Prosessen videre var at jeg gikk gjennom alle sitatene, trakk ut enkelte ord, eller korte meningsbærende setninger i forhold til problemstillingen. Det ble et veldig omfattende materiale. Svært stor spredning i meningsbærende enheter gjorde at jeg opplevde materialet som uhåndterlig for analyse. Samtidig som jeg gjorde dette skrev jeg ned på gule lapper koder og ideer som dukket opp i hodet. På dette tidspunktet valgte jeg å gå gjennom hele materialet på nytt, og kodet i større kategorier. Etterpå delte jeg opp kodene i to bolker, en for vurdering og en for kartlegging. Denne måten å gjøre det på beskriver med den parallelle prosessen som foregår mellom analyse og datamaterialet i grounded theory. Jeg tok tak i de oppdagelsene, det som kom til overflaten (emerged) i begynnelsen, og benyttet det i den videre analysen.

Til sist kom jeg til et slags metningspunkt, hvor jeg satt jeg igjen med en rekke koder som jeg rangerte etter representasjon. Jeg gikk ut ifra at de kodene som var hyppigst nevnt var også det som representerte meningen på beste måte.

Tabell 5 viser koder med antall representasjoner i parentes:

<b>Kartlegging</b>	<b>Vurdering</b>
Språk (6)	Lærerutfordring (11)
Organisering (6)	Metoder og læreverk (8)
Sterk/svak (6)	Organisering (8)
Metoder og læreverk (5)	Vurdering (8)

Tabell 5: Representasjon av koder i datamaterialet

Jeg satte opp et tankekart på hvert av temaene, og kom fram til hvilke tre fokusområder jeg ville undersøke, og i tillegg rangerte jeg disse (mest for å forstå i hvilken ende jeg skulle begynne).

#### **For vurdering ble det slik:**

1. Kunnskap: lærerne mangler kunnskap om dysleksi, er selvlærte, men gjennomfører undervisning.
2. Vurderingsprinsipper: avviker fra læreplanen, men belastningen for dette kan ikke legges på lærerne, beskriver dette som et skoleansvar.
3. Organisering: press om å bestå, skolen har endret seg, nivåforskjellene er større.

#### **For kartlegging ble det slik:**

1. Sette merkelapp på (sterk/svak): sterkt sammenfall med koden språk. Forståelse av ««normaleleven»». Sterk/svak, hva måles det etter? Hvordan vurderes en sterk/svak dyslektiker?
2. Språk: Lærerne kommer inn på at kartleggingstesten måler elevene på områdene leseferdighet, skriveferdighet, grammatikk, men at de i all hovedsak bruker den til å finne ut hvem som er sterk/svak. Hvordan opplever lærerne å kartlegge språket til elevene da?

3. Metoder: Hva er beste måte, er det en fast standard eller er det en skriftlig test. Hva er best for dyslektikeren, den som har lærevansker? Hvis læreren ikke har kunnskap, hvordan skal da læreren finne ut av det? Hvilket middel henger best sammen med målet? «Privat praksis» i forhold til kartlegging og hvordan kartlegging best kan organiseres.

Det kan nevnes at det i datagrunnlaget for kartlegging var mer arbeid med kodene enn i datagrunnlaget for vurdering. Jeg gikk flere runder med kodene. Det var vanskeligere å komme fram til kodene som kunne peke på mening. Lærerne hadde for hvert spørsmål snakket om flere ting, de har trukket inn flere ting samtidig. Det kan være forskjellige grunner til dette, kanskje ble temaet overveldende, at det ble åpnet opp for noe som er veldig aktuelt. En annen forklaring er at spørsmålsformuleringen i intervjuguiden kan ha vært av en sånn karakter at dataene ble mer spredt. Innholdsmessig inneholdt dataene mye, og det ble derfor flere ting å ta stilling til. Jeg var for eksempel veldig i tvil om jeg skulle kalle den ene koden for «språk», «kommunikasjon» eller «lingvistikk», men valgte den første da den er mer åpen og det handler om språk generelt og ikke ren kommunikasjon eller språkvitenskap.

Jeg brukte kodene som utgangspunkt for hva jeg skulle legge vekt på i den videre analysen av intervjuene. Etter hvert som jeg arbeidet med datamaterialet og analysen oppdaget jeg at det som kom til overflaten var noe annerledes enn først tenkt.

Først oppdaget jeg at dataene omfavnet noen temaer mer enn andre. Det oppstod en sammenheng i stikkordene som jeg ikke hadde sett før. Jeg skrev denne oppdagelsen ut i teorier (tabell 6) som jeg ønsket å teste opp mot sitater fra intervjuene og den teoretiske bakgrunnen jeg støttet meg til. En tilleggsfunksjon var at jeg brukte dette som utgangspunkt for hva jeg valgte ut (valgte bort) av teoretisk bakgrunnsmateriale for å støtte studien. Jeg valgte å ikke forkaste det arbeidet jeg hadde gjort med fokusområder for analysen ettersom jeg betrakter mye av dette som berikende for diskusjonen og at det kan bidra til en bredere forståelse for kartlegging og vurdering av elever med dysleksi.

<b>Kartlegging</b>		<b>Vurdering</b>	
<p><b>Tema:</b> Tilrettelegging</p> <p><b>Koder:</b> språk, planlegging, gjennomføring, validitet</p>	<p><b>Teori:</b></p> <p><i>Det er til hinder for lærerens anvendelse av resultatene at kartleggingen i engelsk ikke er tilrettelagt for dysleksi.</i></p>	<p><b>Tema:</b> Kunnskap om dysleksi</p> <p><b>Koder:</b> tilpasset opplæring, vurderingspraksis, vurderingsprinsipper og ressurser.</p>	<p><b>Teori:</b></p> <p><i>Lærerens manglende kunnskaper om dysleksi er ikke til hinder for vurdering.</i></p>
<p><b>Tema:</b> «normalelev»</p> <p><b>Koder:</b> skala, kategorisering, profesjonsspråk, plassering, nivå, normalområde, «normaleleven».</p>	<p><b>Teori:</b></p> <p><i>Lærerens forståelse av begrepet «normaleleven» er til hinder for elever med dysleksi når kartleggingen er gjort.</i></p>	<p><b>Tema:</b> Bestått karakter</p> <p><b>Koder:</b> Samfunnsansvar, skjønn, etikk, karakter, equality, equity</p>	<p><b>Teori:</b></p> <p><i>Fordi dysleksi er et samfunnsansvar må læreren ta i bruk både erfaring og sitt profesjonelle skjønn for at eleven skal bestå faget.</i></p>
<p><b>Tema:</b> Svake elever</p> <p><b>Koder:</b> problem, potensiale, sterk/svak, bruk av kartlegging, stigmatisering, equity</p>	<p><b>Teori:</b></p> <p><i>Fokus på svake resultater av kartleggingen skaper svake elever, uavhengig av dysleksidiagnose.</i></p>		

Tabell 6: Oversikt over databaserte teorier

I slutten av behandlingen av rådataene satte jeg metodisk opp dataene i tekstform. Jeg tok utgangspunkt i det som informantene hadde kommet med av informasjon. Dette regnet jeg som mine prosesserte data. Ut av det framhevet jeg de viktigste diskusjonspunktene i datamaterialet, som jeg så satte opp i et nytt dokument. Dokumentet brukte jeg til å gjennomføre selve analyseprosessen, som beskrives i neste kapittel.

### 3.5 Analyseprosessen

Analysen av dataene er gjort etter prinsippene i grounded theory. Grounded theory er en kvalitativ forskningsmetode utviklet av Glaser og Strauss på slutten av 1960-tallet (Glaser & Strauss, 1967). Hovedideen med forskningsmetoden er at «teorien blir til mens man går». I dette ligger det at forskeren må arbeide med analysen og datainnsamlingen parallelt. Teorien som utvikles skal kunne forklare handlinger i den sosiale konteksten som studeres (Glaser & Strauss, 1967). For en fersk forsker, som meg, så framstår denne metodologien som en ambisiøs start på en eventuell forskerkarriere. Jeg skal innrømme at det satt langt inne å erkjenne at denne analysemetoden var den som best ville kunne hjelpe meg til å skape kunnskap om fenomenet kartlegging og vurdering av elever med dysleksi i videregående skole. Fenomenologi har jeg tidligere beskrevet som «det som viser seg». Når man jobber med grounded theory er det ikke et lineært forløp fra innsamling av data til analyse, men en kontinuerlig sammenhengende prosess som kan bli ganske komplisert om man ikke går fram systematisk. Gjennom dette arbeidet blir studien mer fokusert på teoretiske sammenhenger som framkommer av data (Folkestad, 2000). På sett og vis forstår jeg derfor at grounded theory dreier seg om «teorien som kommer til overflaten». Jeg vurderte derfor at «det som viser seg» kan analyseres etter prinsippene om «teorien som kommer til overflaten». Jeg fant også at dette passet inn med hermeneutisk refleksjon – kunsten å forstå gjennom tolkning.

I arbeidet med grounded theory er bruk av *memos* (notatbøker) ganske sentralt (Charmaz, 2006). Ved å bruke *memos* vil forskeren kunne notere ned koder og kategorier etter hvert som de viser seg, og anvende disse underveis i analysen og datainnsamlingen. Jeg gjorde to varianter av bruk av *memos*. Den ene varianten var bruk av notatbok. Dette fungerte hovedsakelig som en måte å huske sammenhenger og løse tanker som dukket opp underveis. Den andre varianten var bruk av gule lapper i forskjellige størrelser. Disse fungerte, for meg, best i analysearbeidet. Jeg skrev ned koder og kategoriene på lappene, og klistret de opp på store plakater. På denne måten visualiserte jeg hvordan kodene og kategoriene hang sammen.

Ut fra hvordan lappene plasserte seg anvendte jeg disse som strukturbyggende redskap for drøftingen.

Grounded theory kan forstås som et avansert puslespill der man må lage brikkene selv. På et punkt i analyseprosessen opplevde jeg at materialet jeg satt igjen med var vanskelig å tolke, og at jeg hadde mistet helheten. Det var altså en brutt hermeneutikk i det. For å kunne forstå både helheten og delene av det jeg ønsket å undersøke, valgte jeg å se bort fra å bruke kodene som en streng rettesnor for analysen, og heller bruke kodene som en veiledning slik at jeg fokuserte på det som var mest meningsbærende i dataene. På dette stadiet gikk jeg over til å anvende sitater framfor koder. Etter mine vurderinger ville det gi meg et mer nyansert bilde, flere brikker til puslespillet. Dette støttes av kritikere til bruk av koder, som mener at «koding forsterker en representasjonalistisk epistemologi som reduserer polyfon mening til det som bare kan fanges av en enkelt kategori» (Kvale & Brinckmann, 2009, p. 227). Den videre analysen av datamaterialet beskrives og forklares i neste delkapittel.

### **3.5.1 Analyse av datamateriale**

Jeg hadde som sagt kommet til et punkt i analysen der jeg innså at skapelsen av forskningsmaterialet og analysen går på en måte hånd i hånd. De er avhengige av hverandre. I materialet mitt hadde jeg ulike former for data som ikke kom fram i kodearbeidet.

Intervjusituasjonen genererer ulike former for data (Jaobsen, 2015) (Johannessen, et al., 2016). Disse inkluderer:

- verbale utsagn
- samhandlingsdata
- ikke-verbale aspekter
- støttenotater ved lydopptak
- egne notater gjort i ettertid om intervjuet og situasjonen

Spørsmålet jeg måtte stille meg var: Skal alle data inkluderes? Hva skal være kriterier for eksklusjon av data (for eksempel ikke-adekvate utsagn eller oppførsel)? Jeg tok utgangspunkt i at jeg ønsket å organisere dataene i tema, og arbeide med meningsfortetting (Kvale & Brinckmann, 2009, pp. 232-234).

Jeg leste igjennom alle intervjuene igjen, og stilte meg følgende spørsmål underveis:

- Hva er viktig i mitt materiale?
- Hva er interessant i tilknytning til mitt teoretiske rammeverk som jeg hadde tenkt ut fra?
- Hvordan kan mine data analyseres for å besvare problemstillingen?
- Er problemstillingen fortsatt god og relevant etter at dataene er på plass?
- Har det i løpet av datainnsamlingen dukket opp nye interessante fenomener som bør inkluderes i analysen?

Jeg gikk deretter inn i datamaterialet på nytt, og dette kan beskrives som to hoveddeler/faser i analysearbeidet mitt:

### 1. Tematisk organisering av data:

- a. Datareduksjon – det som framstod som ikke/mindre viktig tok jeg ikke med i det videre arbeidet.
- b. Systematisering – jeg organiserte de reduserte dataene i temaer, delvis basert på fokusområdene som beskrevet i kapittel 3.4.3. Grunnen til at jeg valgte å beholde tanken om fokusområder var at jeg ikke ville forkaste helt det grundige arbeidet jeg hadde lagt ned. En annen grunn var at jeg ikke tvilte på de tidligste vurderingene jeg hadde gjort av hvilke trekk jeg så, men samtidig var jeg åpen for at andre trekk kunne åpenbare seg underveis i arbeidet.
- c. Gjøre det klart for analyse – en kritisk vurdering av hvilke data som best ville kunne støtte problemstillingen min. Her gikk jeg systematisk gjennom alt materialet med fokus på hvordan jeg kunne bruke det i fortolkning, med utgangspunkt i teoriene jeg ville teste.

### 2. Analyse og tolkning

- a. Utvikle tolkninger av, og perspektiver på, den informasjonen som man får gjennom datamaterialet, teste teoriene jeg hadde utviklet. Ville jeg kunne bruke dataene i fortolkningskonteksten? Altså, kunne jeg anvende dataene både i fortolkning av selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og en teoretisk forståelse?

Det kan nevnes at jeg i dette strevet forstod at jeg arbeidet i en pendling mellom dataproduksjon, systematisering og analyse og dette er illustrert i kapittel 3.1.1 (Figur 2).

En tilnærming til analysen var det fenomenologiske utgangspunktet. Fra å starte med «Hva er det som viser seg?» i datamaterialet gikk jeg over til å finne *meningen* i fenomenet. For å kunne klare dette måtte jeg ta utgangspunkt i sorteringen jeg hadde gjort. Med basis i en slags

klassifikasjon av temaene (eller kategoriene) jeg hadde skapt, sorterte jeg materialet for å se etter fellestrekk eller forskjeller. I dette arbeidet avdekket jeg noen mønstre og prosesser, altså koblinger mellom temaene. Disse mønstrene analyserte jeg i lys av teori og forskning som allerede finnes på feltet.

Innen kvalitativ forskning studeres menneskelig handling og språklige ytringer, og en kvalitativ studie gir derfor muligheter for flere gyldige alternative tolkninger samtidig. Kvalifisert fortolkning er det som kan gjøre funnene til vitenskapelig kunnskap. (...) en sentral del av det vitenskapelige arbeidet i å tolke de empiriske dataene i lys av studiens teoretiske referanseramme. (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010)

I lys av forståelsen av at det ikke finnes «nøytral» eller «objektiv» tolkning av menneskelige handlinger eller utsagn valgte jeg å følge en struktur for alle sitater jeg hadde valgt ut.

Strukturen har jeg tidligere beskrevet i kapittel 1.3. Dette for å sikre en god vitenskapelig ramme for kunnskapen jeg skapte. Samtidig fungerer dette godt som en ryddig og oversiktlig måte å presentere data og veien fram til kunnskapen.

### **3.5.2 Presentasjon av data**

Data presenteres og behandles underveis i analysen i kapittel 4 og 5. Jeg har valgt å gjøre det slik fordi det skaper mer sammenheng og fordi jeg ønsker at den som leser skal oppleve flyt.

Jeg presenterer data som sitater fra intervjuene, og i enkelte tilfeller som kategorier eller koder. Det er fordi enkelte data fra intervjuet framstod tydeligere for meg.

I kapittel fire bruker jeg begrepet «funn» på to måter:

1. Funn er det jeg finner i intervjuene, mens resultatene er analysen.
2. Når jeg har tolket empirien har jeg også funn.

## **3.6 Feilkilder og metodiske vurderinger**

En viktig metodisk vurdering å gjøre var utvalgets størrelse. Jeg valgte fire informanter. Dette valget hadde hovedsakelig to årsaker. Det første var at forskningen måtte være enkel å håndtere, og det andre var at jeg ønsket å være grundig. Det som jeg så på som en ulempe med dette valget var imidlertid at jeg først tenkte at det ikke er mulig å komme fram til valide resultater med et så lite utvalg. Men i strid med allmenne fordommer og vitenskap, så er det



mulig å si interessante ting om kultur og samfunnet generelt ut fra en analyse av bare et fåtall tilfeller eller eksempler (Kvale & Brinckmann, 2009, p. 149). Jeg mener derfor at mine resultater kan illustrere en tilstand som kan ha interesse eller relevans.

### **3.6.1 Feilkilder**

Det er noen kilder til feil i materialet som åpenbarer seg og som jeg vil presentere her.

**Grenseverdier:** jeg vet ikke om jeg har intervjuet så mange at jeg ikke får tak i noe nytt lengre. På den annen side, det er vanskelig å vite hvilken fordeling av informanter som er tilstrekkelig når man forsker på meninger og adferd.

**Relasjon forsker/informant:** de som er intervjuet er lærere, som meg selv. Forskning på eget felt kan være problematisk i forhold til legitimering av resultater. På grunn av at jeg selv er lærer i videregående, er det en viss risiko for at denne studien bærer preg av et innenfraperspektiv som ikke er tilsiktet, gjennom at jeg selv blir oppfattet som at jeg inngår i det som studeres. Dette var en av grunnene til at jeg ønsket å gjennomføre et prøveintervju, på den måten klarte jeg å identifisere noen av utfordringene jeg ville møte på senere. I tillegg har jeg holdt fokus på å skille mellom det som er min daglige jobb som lærer og det som jeg har fordypet meg i gjennom denne masteren.

**Forskningseffekter:** informantens opplevelse av intervjueren. Den sosiale interaksjonen mellom meg som intervjuer og informanten er ikke til å komme unna. Det kan føre til at informanten svarer ut ifra hva som er sosialt ønskelig ut fra de normene som informanten selv identifiserer seg med. For å redusere denne effekten var jeg nøye da jeg presenterte prosjektet for informantene, og jeg la fram hva som var formålet, og hvordan resultatene skulle brukes senere. Intervjusituasjonen ble også gjennomført som en strukturert samtale med et formelt preg.

**Forskning på eget felt:** Min kunnskap om feltet er relativt inngående. Det kan være både fordeler og ulemper med det. Fordeler er at jeg forstår mekanismer og at jeg selv har «kjent utfordringene på kroppen». Ulemper er at jeg kan bli mindre åpen for mening og forståelse som jeg ikke selv har erfaring med, og at jeg kan bli ensidig i min forståelse av fenomener. For å avhjelpe disse fordelene og ulempene har jeg, etter beste evne, forsøkt å distansere meg fra feltet og vurdert dataene ut ifra dataene i seg selv.

Et annet problem er knyttet til hermeneutikken i seg selv. Hvordan skal man fundere fortolkningsvitenskapen som en skikkelig vitenskap? I vitenskapstradisjonen stod den naturvitenskapelige metode med matematiske modeller og prosedyrer som vitenskapelige. Men de kunne ikke kopieres over til menneskevitenskapene. Et viktig aspekt i dette er erkjennelsen av at hermeneutikken ikke er en metode, men en forståelseshorisont. Forståelse er et grunntrekk ved det å være menneske. Ingen forståelse begynner på scratch.

Det metodiske hierarkiet kan illustreres slik:



Figur 3: Det metodiske hierarkiet

På grunnlag av det metodiske hierarkiet er det flere forskningsutfordringer som melder seg. Prosjektet mitt skulle frambringe kunnskap om hvordan lærere opplever det å kartlegge og vurdere elever med dysleksi i videregående skole. I «kunsten å forstå mennesket», altså i fenomenologisk hermeneutikk, tas det utgangspunkt i at mennesket forteller sannheten om sine opplevelser. Dette med utgangspunkt i at sannheten er beskrivelse av verden slik informanten opplever den. Dette skjer med bruk av språk. Forskningsutfordringen i dette er at forståelsen av valg av ord og ord satt sammen i setninger kan tolkes ulikt av informant og forsker. Det er altså ikke sikkert at jeg som forsker forstår det samme som informanten forstår. I prosjektet mitt har jeg tatt utgangspunkt i noe metodevariasjon, men ikke i betydelig grad. Jeg har data fra intervju, som jeg har bearbeidet for å konkretisere mening. En annen metode er at jeg har gjort en litteraturgjennomgang. Disse to kombinert er vel på et absolutt minimum for å kunne slå fast at det vitenskapelige fundamentet er solid nok.

### 3.6.2 Etske vurderinger

Det er noen etiske vurderinger å gjøre i forhold til dette prosjektet.

Samfunnsvitenskapelig og naturvitenskapelig forskning på/om mennesker skiller seg fra hverandre blant annet gjennom synet på forskeren som en deltaker kontra en betrakter eller tilskuer. Jeg har som utgangspunkt for studien at menneskene agerer og interagerer på måter som får konsekvenser for meg som forsker (Ellingsen, 2010). For eksempel må jeg ta hensyn til lærernes fortolkninger av de situasjonene som jeg studerer. Videre, for å sikre tydelighet,

må jeg engasjere meg i lærernes verden, gjennom å forstå deres oppfatninger og finne meningen i deres uttalelser.

En etisk vurdering å gjøre er vurderingen av forskerrollen. Jeg gikk inn i mitt eget felt. Dette er spesielt viktig å vurdere i forbindelse med intervju når betydningen av min integritet øker (Kvale & Brinckmann, 2009, p. 108). Jeg var veldig bevisst på dette, og avklarte dette med intervjuobjektene på forhånd. Jeg kom ikke med egne kommentarer, bortsett fra unntaksvis da en av informantene spurte meg, i intervjusituasjonene. På den måten forsøkte jeg å unngå å påvirke intervjusituasjonen og skape forskereffekt.

Denne studien har som hensikt å bidra til å bedre tilstanden for elever med dysleksi, og som sådan er forskningen ikke nøytral (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). Dette prosjektet utspringer fra min egen interesse for feltet, men jeg vil unngå å fungere som et mikrofonstativ for interessen til disse elevene. For å unngå dette forsøker jeg, som nevnt, å holde en analytisk distanse. Det er en vanskelig øvelse i seg selv ettersom det lett kan tippe over i motsatt retning. Frykten for å «bli et redskap» kan føre til at jeg blir for kritisk. I dette balansegangen har jeg forsøkt å bruke sunn fornuft og jeg har også diskutert noen utfordringer med noen kollegaer for å «kalibrere gyroen» slik at jeg skal holde balansen.

De etiske retningslinjer er fulgt gjennom informert samtykke og anonymisering for å beskytte informanten. Det er en viss sjanse for at de som er intervjuet vil kunne kjenne seg igjen, men jeg anser det som lite sannsynlig at andre enn de aller nærmeste kollegaene vil forstå hvem som er intervjuet. Jeg har tatt hensyn til anonymitet gjennom at jeg har gitt informantene nye navn for å kunne presentere sitater på en ryddig og oversiktlig måte. Jeg behandler dataene med varsomhet, for jeg ønsker ikke å synliggjøre eller krenke noen av mine informanter.

### **3.6.3 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet handler om hvor gode konklusjonene mine er. Reliabilitet (pålitelighet) handler om dataenes kvalitet, mens validitet (troverdighet) handler om funnene reflekterer det som er formålet med studien, altså om funnene representerer virkeligheten.

Ved kvalitative studier er nærhet til feltet en viktig forutsetning, samtidig som det er nødvendig med en refleksiv holdning hos forskeren for å kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning. Det ligger derfor i den kvalitative forskningstradisjonen klare forventninger om at forskeren er seg bevisst og kan gjøre rede for og kritisk vurdere de etiske og vitenskapelige utfordringene ved ulike forskerroller. Refleksivitet er en kompetanse og en forskerposisjon som innebærer at

forskeren evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i prosjektet. (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010)

Prosedyrene for bearbeiding, systematisering, analyse og fortolkning av kvalitative data i form av tekst, vil være annerledes enn tilsvarende prosedyrer for kvantitative data som tall. Det nytter rett og slett ikke å regne på mening. Prosedyrene for å finne fram til et relevant utvalg vil også oftest være svært forskjellige. Dette betyr likevel ikke at det vitenskapelige grunnlaget for kvalitative og kvantitative forskningsmetoder er vesensforskjellig. Det kan være nyttig å skille mellom vitenskapelige prinsipper (for eksempel angående validitet) og operasjonaliseringen av disse i form av ulike vitenskapelige prosedyrer (for eksempel strategiske versus representative utvalg) (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010).

Når det gjelder reliabilitet, så sikret jeg dette gjennom det praktiske opplegget for intervjuet. Jeg testet det tekniske utstyret, sørget for et avskjermet rom for selve intervjuet, at informanten hadde fått informasjon om prosjektet og mulighet til å forberede seg mentalt på at samtalen skulle dreie seg om kartlegging og vurdering av elever med dysleksi. Min egen rolle i intervjuene ble avklart med informanten i forbindelse med at jeg henvendte meg til dem med spørsmål om de ville la seg intervjuet. Som intervju har jeg regnet med det som er tatt opp samt notater tatt av meg underveis. Jeg har ikke regnet med pauser og avbrytelser (for eksempel skjedde det at en av informantenes telefon ringte under intervjuet og sånn sett skapte en forstyrrelse. Informanten hentet seg raskt inn igjen. Min bedømmelse i forhold til dette var at dette var en faktor som ikke var av betydning for intervjuets kvalitet). Alle intervjuene er transkribert i sin helhet.

Reliabilitet er egenskaper ved dataene, ikke metodene i seg selv. Hovedpoenget mitt i dette avsnittet er å diskutere hvordan svakheter ved datamaterialet kan ha påvirket resultatene.

Validitet handler, som nevnt, om kvaliteten på konklusjonene mine. I forbindelse med dette kan man også snakke om en ekstern validitet, altså om resultatene er overførbare. Spørsmålet er om resultatene fra dette prosjektets kontekst kan overføres til andre lignende fenomener i en annen kontekst. Svaret er at det kan det mest sannsynlig ikke, men studien plasserer seg likevel i skoleforskningen gjennom at resultatene sier noe om hvordan virkeligheten er og legger grunnlag for videre forskning på området. Noen beskrivelser, begreper og forklaringer kan komme til nytte i andre sammenhenger, for eksempel i diskusjonen om hva en bestått karakter betyr og hvordan etikk skal komme til anvendelse i de beslutningene læreren tar.

Et annet aspekt ved validitet er overensstemmelse – er resultatene mine bilder av virkeligheten eller er det mine subjektive oppfatninger som forsker? For å klargjøre dette har jeg forsøkt å dokumentere min rolle og forhold til feltet fra tidligere. Jeg har også gått gjennom framgangsmåtene og prosedyrene i dataproduksjonen og hvilke avveininger og valg jeg har gjort i prosessen.

For å sikre at observasjonene virkelig avspeiler det jeg er interessert i å finne ut av vil resultatene tilbakeføres til informantene. Ikke for kvalifisering eller godkjenning, men for gjenkjenning og relevans.

## 4 Drøfting av kartlegging

Tema for det følgende kapittelet er kartlegging. Empirien fra intervjuene danner grunnlaget for denne drøftingen, og jeg anvender de teoriene jeg kom fram til arbeidet med datamaterialet. I den videre framstillingen knyttes sitatene opp mot de tidligere beskrevne synene på dysleksi og andre teoretiske innfallsvinkler. Jeg skal trekke fram hva lærerne legger vekt på i kartlegging og hvordan de gjør det.

I skolen i dag drives et utstrakt kartleggingsarbeid av elevene. Kartlegging er egentlig det samme som «å finne ut». Noe kartlegging skjer av pedagogiske årsaker, ved å finne ut hvilket kunnskapsnivå eleven er på kan læreren treffe bedre med sin undervisning. Som nevnt tidligere har alle elever rett til tilpasset undervisning, og kartlegging ses på som et viktig utgangspunkt for at dette skal kunne skje. Andre kartlegginger skjer på bakgrunn av at eleven strever enten faglig eller sosialt. Utgangspunktet for kartlegging er hensynet til elevens utbytte av undervisning. I denne forstand kan man forstå at kartlegging åpner for equity, som illustrert i figur 1. Jeg vil komme mer inn på equity i kapittel 4.3. Det er ulike former for kartlegging. Noen er standardiserte tester av for eksempel lesing og skriving, mens andre er mer åpne og må gjennomføres i en kombinasjon med for eksempel samtale og/eller observasjon. Konsekvensen av kartlegging i engelsk er plassering på riktig nivå språkmessig.

<b>Kapittel</b>	<b>Stikkord/koder som behandles i kapittelet</b>	<b>Teori som appliseres om kartlegging</b>
<b>Kapittel 4.1 – «Et greit bilde av eleven»</b>	Språk, planlegging, gjennomføring, validitet.	<i>«Det er til hinder for lærerens anvendelse av resultatene at kartleggingen i engelsk ikke er tilrettelagt for dysleksi.»</i>
<b>Kapittel 4.2 – «Man kan ikke sette dem i båser»</b>	Skala, kategorisering, profesjonsspråk, plassering, nivå, normalområde, «normaleleven».	<i>«Lærerens forståelse av begrepet «normaleleven» er til hinder for elever med dysleksi når kartleggingen er gjort.»</i>

<b>Kapittel 4.3 – «Jeg prøver å se etter problemområder»</b>	Problem, potensiale, sterk/svak, bruk av kartlegging, stigmatisering, equity.	«Fokus på svake resultater av kartleggingen skaper svake elever, uavhengig av dysleksidiagnose.»
--	--	--

Tabell 7: Struktur for applikasjon av teori om kartlegging i drøftingskapittel

Tabell 7 viser en oversikt over hvilke stikkord eller koder som behandles i de tre følgende kapitlene, og hvilke teorier som appliseres i henhold til prinsippene i grounded theory.

#### **4.1 «Et ganske greit bilde av eleven»**

Stikkordene eller kodene som behandles i 4.1 er språk, planlegging, gjennomføring og validitet. Ut fra grounded theory har følgende teori vokst fram fra datamaterialet: *Det er til hinder for lærerens anvendelse av resultatene at kartleggingen i engelsk ikke er tilrettelagt for dysleksi.*

Datamaterialet viste at metodene engelsklærerne brukte i kartlegging var basert på erfaring og et profesjonsfaglig skjønn. I skjønnsvurderingen inngikk hvilke områder av språk som kunne gjengi noe om hvordan kunnskapen hos eleven er og hvordan læreren kunne nyttiggjøre seg kartleggingen i planlegging av vurdering til det beste for eleven. Disse to områdene framstod som de viktigste betraktningene lærerne tok med i skjønnsvurderingen. Et beslektet område som viste seg var ideen om man i en felles kartlegging for alle elever (altså en screening) kunne anvende fraværet av noe for å kunne si noe om dyslektikerens utfordringer.

En av de standardiserte måtene å kartlegge på er nasjonal kartleggingsprøve i engelsk, en slags screening. Det er delte synspunkter på denne kartleggingen, og noe av det lærerne skal se etter er elever som er under et visst nivå (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette nivået ble omtalt på forskjellige måter av lærerne, blant annet «å være i faresonen» eller «under bekymringsgrensen». Begge disse to beskrivelsene uttrykker at eleven befinner seg i et farlig område og trenger hjelp.

Jeg har en elev nå, okay han har ikke noen diagnose. Og han er i en yrkesfagklasse, og han har hatt bare et to-lærersystem, helt siden han kan huske. Så, i ungdomsskolen, påstår han selv at han har aldri jobbet med engelsk, og han kan ingenting, og han var faktisk ikke en av de verste på kartleggingsprøven, men han var under bekymringsgrensen. –Liv

Liv uttrykker en nærmest overraskelse over at denne eleven ikke scoret lavt på kartleggingsprøven når han har hatt ganske omfattende spesialundervisning i grunnskolen.

I dette sitatet plasserer Liv eleven i en rangering i forhold til resultatet på kartleggingsprøven. Hva antar Liv når hun sier at eleven «faktisk ikke var den verste»? Det kan ses på som et uttrykk for forventet resultat ut ifra de opplysningene hun hadde på forhånd om eleven. Jeg forstår det sånn at Liv er positivt overrasket over at eleven ikke havnet nederst på listen, at dette kan være et uttrykk for at hun ser potensialet til eleven til tross for at hun uttrykker seg med kraft. Hvis man ser for seg et antall på 15 elever, der eleven øverst på listen har høyest potensiale og eleven nederst på listen har lavest potensiale, da er det nærliggende å tenke at elev nummer 7 har kortere vei til potensialet enn elev nummer 15. Om målet er at alle skal avslutte med bestått karakter, og spranget er langt fra karakter 1- ikke bestått til karakter 2 - bestått, så vil elevens potensiale ha betydning for om han eller hun består faget. I forhold til hvordan Liv kan anvende kartleggingsresultatet kan man tenke seg en situasjon der man forstår at spesialundervisning som tiltak medfører en lav score. Dette strider mot hensikten med spesialundervisning, som er å tilføre eleven ressurser for å kunne oppnå kompetanse i faget. Det er derfor, etter min mening, ingen grunn til at Liv skal være overrasket over at «eleven ikke var den verste». Tvert imot kan det sees på som at tiltakene som er gjennomført har hatt effekt.

Ifølge Moe, Carlsen og Hasselgreen (2006) måler leseprøvene i engelsk elevenes evne til å

1. Forstå detaljer.
2. Forstå hovedpunkter.
3. Trekke slutninger i ulike tekster som beskrivelser, fortellinger og faktatekster.

Ut fra testen vil eleven få en score. Hvis man forstår «trekke slutninger» som en logisk tankeprosess som fører til en konklusjon, at man skaper seg en virkelighetsoppfatning gjennom en mental prosess, så er det noe som er en del av vår måte å overleve i verden på i kombinasjon med språk, hukommelse, sorterings- og kategoriseringsevne. Man kan ut ifra dette forstå at eleven blir tildelt en score basert på sin kapasitet i forhold til å forstå og anvende logisk tenkning. Det er vanskelig å si ut ifra datamaterialet om Liv er oppmerksom på dette, og om hun eventuelt tar det med i sin faglige vurdering av kartleggingsresultatet.



En annen side ved kartleggingen er at den ikke tar hensyn til hvem som har utfordringer med språk, det er ikke en egen, tilrettelagt kartleggingsprøve for de elevene som har lese- og skrivevansker.

I forhold til, siden vi nå snakker om dysleksi, så er jo ikke denne prøven tilrettelagt på noen som helst slags måte synes jeg. Jeg vet ikke hvordan det er med ordbilder, det å kjenne igjen et ord, for å på en måte å skulle teste dine ferdigheter innenfor det engelske språket, det har kanskje mer med hukommelse å gjøre. -*Sigrid*

Sigrid kommenterer på innholdet og formålet med kartleggingsprøven.

Og så, ja du utfordrer jo disse dyslektikerne på en veldig sønn, ikke pen måte synes jeg egentlig. Ja, og så er det, det er jo en vanskelig test. -*Sigrid*

Hun uttrykker bekymring på elevenes vegne, og hvordan hun oppfatter prøven i forhold til vanskelighetsgrad.

Hvordan kommer Sigrid til den konklusjonen at prøven ikke er tilrettelagt for elever med dysleksi? Er det sønn at Sigrid forstår at elever med dysleksi har spesielle behov, ikke bare i undervisning men også i testing? Sigrid fokuserer også på opplevelsen eleven med dysleksi har i prøvesituasjonen. At man utfordrer den med dysleksi på en måte som ikke er grei. Dette kan tolkes som at Sigrid mener at en tilrettelagt prøve kunne ha gitt andre resultater som kunne ha plassert elevene på et annet, og kanskje riktigere nivå.

Et annet aspekt ved Sigrids måte å ordlegge seg på er bruken av begrepet «disse dyslektikerne». Det kan ses på som en form for gruppering, disse elevene som har dysleksi, og disse elevene som ikke har dysleksi. Bruken av begrepet kan forstås på minst to måter. Det ene er at dette er bare ord, det er bare en tankeløs formulering. Det er ikke sikkert at Sigrid mener at elever med dysleksi tilhører en egen gruppe i skolen. Den andre måten å forstå dette på er at Sigrids valg av ord gjenspeiler en holdning til at dysleksi er en stigmatiserende diagnose.

Det å tilrettelegge kartleggingsprøven for elever med dysleksi støttes av T. Helland (2008). Man forventer noen symptomer i dysleksi, som fører til at den skriftlige delen bør bestå av både lesing, skriving og oversetting av nivåtilpasset tekst. Dersom dette hadde vært tilfellet for kartleggingsprøven ville man kunnet dempe Sigrid sin bekymring både for selve prøven og for hvordan elever med dysleksi oppfattet den.

Kartleggingsprøven ga, i henhold til informantene, variert informasjon om elevene. Erfaringen til lærerne viser seg i datamaterialet å være motstridende. Mens noen lærere sa at standardprøven gav dem detaljert informasjon om elevens vokabular, leseforståelse og skriveevne, sa noen andre lærere at den informasjonen de fikk var på et mer overordnet nivå.

Da får man jo et ganske greit bilde av eleven, for der måles jo forståelse mer, ja, grammatikalske ting kommer litt lettere fram. -*Reidun*

Du får informasjon, si, hva kan denne eleven gjøre, men det er i form av en graf. Grafen er høy på oppgaver som hører til leseforståelse, kanskje, at de har klart å ... Jeg tror at den første eksempelteksten var litt lettere enn den andre, så det ble litt vanskeligere etter hvert som prøven gikk sin gang, men de skulle også svare på spørsmål til teksten (...) Den samme eleven kan jo ha hatt lav score på «finn feil», eller «vanskelige ord», eller «valg av ord», så du kan jo kanskje se på det. (...) Men jeg vil helst se det spesifikke resultatet. Eller det spesifikke svaret som eleven gav. Ja. -*Sigrid*

Reidun og Sigrid forstår det samme av innholdet og resultatet av kartleggingsprøven i forhold til å måle elevens forståelse av språk, men har til en viss grad forskjellig oppfatning av nytteverdien av hvordan resultatene presenteres for læreren i etterkant.

Hvordan vet Reidun og Sigrid at de kan stole på de resultatene som kartleggingsprøven gir? Der Reidun bruker et samlende begrep om kompetansen til eleven, nemlig «et greit bilde av eleven» deler Sigrid kompetansebeskrivelsen opp i mindre deler, og nevner «graf» som en måte resultatene blir presentert på. Sigrid etterlyser i tillegg en måte å kvalitetssikre resultatet på, gjennom at selve prøvesvaret gjøres tilgjengelig for henne slik at hun kan gjøre sin egen analyse av det. Hvilken erfaring overbeviser Reidun om at kartleggingsprøven gir «et greit bilde av eleven»? Reidun har lengst erfaring av disse to, og stoler kanskje i større grad på at andre enn henne kan vurdere eleven. Det er grunn til å tro at hun har sett mange kartleggingsresultater opp gjennom årene, og har et avslappet forhold til både hvordan resultatene presenteres og hvordan hun kan nyttiggjøre seg kartleggingen. Sigrid har høyere formell utdannelse enn Reidun, og har kanskje et annet forhold til data og analyse på grunn av det. Spørsmålet her er hvordan det at kartleggingen ikke er tilrettelagt for elever med dysleksi er til hinder for lærerens anvendelse av resultatet.

Spørsmålet handler om prøvens validitet, altså hvor godt den tester de områdene som skal testes, og hvordan resultatene presenteres. To årsaker til lav validitet er at man måler for få sider av den ferdigheten man skal måle og at prøveresultatet reflekterer andre faktorer enn det som skal måles (Moe, et al., 2006). Sigrid påpeker at hun gjerne vil ha tilgang til hvilke faktorer prøven har målt, for på den måten å kunne gjøre seg sin egen vurdering av

prøveresultatet. Dette kan være sett i sammenheng med den informasjonen hun allerede har tilegnet seg om eleven på andre måter, for eksempel gjennom samtale. En annen utfordring med validitet er om prøven gir valide resultater i den sammenhengen den blir brukt (Moe, et al., 2006). Reidun ser ut til å vurdere at denne prøven har en viss nytteverdi fordi den er en del av en større sammenheng i hennes kartlegging av eleven. Reidun synes også å være opptatt av å måle bredden av hvordan eleven forstår tekst og sette dette i sammenheng med operasjonalisering av språk gjennom måten hun ordlegger seg på. «Et greit bilde av eleven» skapes fordi forståelse måles, noe som kan gjenspeile seg grammatisk. Standardkartleggingen er ikke tilrettelagt for elever med dysleksi. Den måler noen i tillegg noen områder av språket på en sånn måte at elever med dysleksi har varierende forutsetninger for å kunne vise sitt potensiale, særlig om de ikke får anvende avhjelpende hjelpemidler. Derfor mener jeg at resultatene fra kartleggingen må vurderes særskilt for elever med dysleksi.

Til forskjell fra standardiserte kartlegginger finnes det åpne kartlegginger. Disse løses på forskjellig måte fra lærer til lærer, og det er valgfritt, men god praksis, å gjennomføre en åpen kartlegging i starten av skoleåret. I de åpne kartleggingene vil lærerne ha større mulighet for å tilpasse for elever med dysleksi.

Jeg starter alltid med at de skal skrive en tekst. Og at de kan legge til en del på norsk, hvor man skal skrive om seg selv, eller sine framtidsplaner, en enkel sak, men jeg synes ofte det er nesten bedre enn en sånn ren forståelsesoppgave. Fordi du ser, du får vite litt om elevene og du ser, de får sjansen til å si litt her, er det ting de synes er problematisk. Og ofte er det de som er veldig svake eller har hatt et litt trøblete forhold til språk, de vil avsløre det da. At de skriver det, eller de sier det. Å skrive en tekst er, man ser ganske mye utfra en tekst. – *Reidun*

Reidun forklarer at hennes åpne kartlegging består av en tekst med et gitt tema, og at hensikten er å ufarliggjøre det å skrive gjennom at det ikke er kriterier for teksten. Det er også et uttrykk for å arbeide systematisk og effektivt.

Reidun sin hovedide kan være at dersom eleven får skrive om seg selv, så har i det minste eleven nærhet til kilden. Å skrive en subjektiv, personlig tekst kan betraktes som en mindre krevende øvelse enn en objektiv, faglig en. Skrivning kan sees på som «det fineste vi har funne på for å koma kvarandre nær». Reidun ser også ut til å anta at når eleven får «legge til en del på norsk» ufarliggjøres selve skriveprosessen. Hun kan ha kommet fram til det gjennom erfaring, at det å skrive riktig engelsk og kunne uttrykke seg på et andrespråk oftere framstår som hindringer enn inspirasjon. En annen faktor som bør overveies er om Reidun får mer informasjon om det faktiske kunnskapsnivået til eleven gjennom å presentere oppgaven slik. Man kan se for seg at Reidun har som utgangspunkt at det er mulig å måle fraværet av noe, og

ta det med i vurderingen av kompetansen. Dersom eleven skriver deler av teksten på norsk, altså fravær av engelsk, kan det være et uttrykk for lav kompetanse. Men det kan også like godt være et uttrykk for dovenhet og en lettere vei gjennom oppgaven.

De åpne kartleggingene har ofte to formål, der den ene er å skape seg et inntrykk av elevens kunnskaper i engelsk, og den andre er å skaffe seg informasjon om elevens sosiale forhold. Det er viktig at læreren tenker gjennom de konsekvenser prøveresultatet får, også de sosiale konsekvensene (Moe, et al., 2006). I sammenheng med dysleksi er det også knyttet noe stigmatisering, og det å legge til rette for at elever kan henvende seg direkte til læreren gjennom en åpen kartlegging synes som en god ide. Mange elever opplever det å få en diagnose som støtte på et personlig nivå, men problematisk på et sosialt nivå (Solvang, 2007). Gjennom at læreren i oppgaven åpner for at eleven kan skrive om det de opplever som vanskelig kan gjøre at eleven for det første benytter anledningen til å betro seg om utfordringer, eller for det andre er mer åpen for at læreren er til støtte når læreren går gjennom det han eller hun ser av språklige utfordringer med teksten.

Den åpne kartleggingen åpner for bruk av hjelpemidler og for tilpassing av oppgavetype og instruksjon. Den synes derfor mer egnet for at elever med dysleksi skal få vist sitt potensiale. Imidlertid har også den standardiserte kartleggingen en verdi. Læreren kan bruke mye av informasjonen fra den for å tilpasse den åpne kartleggingen. Det kan virke som at det derfor er hensiktsmessig å gjennomføre en screening først, deretter en åpen kartlegging hvor klarlagte hindringer for eleven er fjernet eller redusert. På den måten vil man gå fra å få et greit bilde av eleven til å få en oversikt over elevens kompetanse som kan utnyttes i planlegging av videre vurdering.

## **4.2 «Man kan ikke sette dem i båser»**

Stikkordene eller kodene som behandles her i 4.2 er skala, kategorisering, profesjonsspråk, plassering, nivå, normalområde og «normaleleven». Det kan ved første øyekast virke som et stort antall, men det er i datamaterialet en tett sammenhengen mellom disse. Jeg vurderte derfor at det var lite hensiktsmessig å utelate noen av dem. Gjennom grounded theory viste følgende teori seg i datamaterialet: *Lærernes forståelse av begrepet «normaleleven» er til hinder for elever med dysleksi når kartleggingen er gjort.*

Bruken av begrepet «normaleleven» kan oppfattes som dristig og upassende. Jeg må forklare at jeg i behandlingen av dette temaet har gått fram helt bevisst. Før denne studien tok til observerte jeg at mange lærere refererte til «normalelever», eller brukte begreper som «det som man normalt ser» for å beskrive nivået på en tekst. Jeg var interessert i å utforske ideen om normalitet. Fordi jeg ønsket å forstå og fortolke hvordan begrepet kom til anvendelse, var det viktig for meg å ikke problematisere rundt begrepet på forhånd før jeg stilte spørsmålet til lærerne. Dette førte til flere interessante funn rundt ideen om normalitet.

Man kan ikke sette dem i båser. Jeg synes at ordet, å beskrive en «normalelev», alle elever er forskjellige. Alle elever er forskjellige. Det er ingen som er den samme. Så hva er normal? Vet du, det har jeg aldri tenkt over, på en elev som «normalelev» eller en unormal elev. Elever er elever. Så det kan jeg ikke svare på. Og jeg har ikke lyst til å svare på det, fordi jeg gjør ikke sånn med mine elever. Jeg sier ikke om mine elever om de er normal eller ikke normal. -Liv

Liv deduserer at dersom det finnes normale elever må det også finnes unormale elever. Det som ikke kommer fram i sitatet er måten Liv sa dette på, men det var ikke vanskelig å se at bruken av begrepet «normalelev» opprørte henne.

Hvorfor blir Liv opprørt over begrepet «normalelev»? Man kan forstå dette som at ubehaget rundt det å snakke om unormale elever er langt større enn å snakke om «normalelever», og når man tar i betraktning at det faktisk må finnes en gruppe å sammenlikne med, så er det bedre å heller la det være. Liv har flere måter å ordlegge seg på som kan avdekke hvorfor hun blir opprørt. «Jeg kan ikke svare på det», «Jeg har ikke lyst til å svare på det», «Jeg gjør ikke sånn mot mine elever», «Jeg sier ikke om mine elever om de er normal eller ikke normal». Dette tolker jeg som at Liv har svært tydelige meninger om grov kategorisering av elever. Hva prøver Liv å oppnå gjennom sine gjentakelser av ordet «ikke»? Kan man forstå det som at Liv har fokus på mangfold blant elever? Det er plass for alle i skolen i dag, og Liv sin avvisning av bruken av begrepet «normalelev» kan jo ses på som et positivt bidrag til inkludering. Ingen er unormale, ergo utgår begrepet normal.

En «normalelev» i engelsk på videregående? Ut ifra min oppfatning? Alle er jo normale (ler). (Lang pause). Hvordan i all verden skal jeg beskrive det? -Sigrid

Der Liv ikke fant seg i bruken av begrepet «normalelev» kan vi her se at Sigrid er mer nølende. Sigrid, i motsetning til Liv, sier at alle er normale.

Selv om Liv avviste å forklare elever som normale og unormale, så er det snakk om nyanseforskjeller i hva Sigrid mener og hva Liv mener. Begge stiller seg tvilende til om begrepet kan brukes. Men kan det tenkes at Liv sin spontane reaksjon er resultat av

arbeidserfaring? Hun har utvilsomt hatt noen hundre, kanskje tusenvis av elever opp gjennom årene, og har sånn sett skapt seg sin egen oppfatning av hva en elev er. Sigrid er ny i lærerjobben, og har kanskje ikke skapt seg sin egen referanseramme enda. Man kan undre seg over hvorfor Sigrid ler etter utsagnet om at «alle er jo normale». Kanskje oppfatter hun spørsmålet som så absurd at det ikke bør besvares? Hvorfor reagerer læreren som hun gjør her? Det å vurdere noen ut fra normal er noe vi mennesker gjør hele tiden. Et slags gjennomsnitt i mange av livets områder som man kan gå ut fra, og justere seg etter. Et sosialt fenomen som ikke bare finnes i skolen. Kan man tenke seg at det er tabu å snakke om? At begrepet fortsatt lever i beste velgående til tross for at alle vet at man ikke skal vurdere mennesker ut fra om de er normale eller ikke. Vår normalekk har blitt så stor at alle får plass i den. Sånn var det ikke før, og det har vært både spesialskoler og spesialklasser. Sågar har Jens Bjørneboe skrevet om spesialskolen som ble kalt «Iddioten» i romanen «Jonas».

Det er ikke til å komme utenom at språket vi bruker avslører noe om våre verdier, handlemåter og tanker. Språket har kontekstavhengig karakter, og på denne måten tar man i bruk ord og begreper fra en arena over i en annen. For eksempel kan bruk av metaforer være problematiske om de overføres fra en del av livet til en annen. Det å vurdere noe i forhold til noe annet er ikke uvanlig, og det er heller ikke uvanlig å bruke metaforer i dette. En idrettsutøver som gjør en prestasjon utover det en kan forvente kan bli vurdert til «en sterk prestasjon», mens en blodprøve som ligger utenfor normalområdet kan bli vurdert som «for høy verdi». Denne felles forståelsen av endene på en skala gjør at språket vårt er funksjonelt. En stor del av jobben til læreren består av vurdering, og det å plassere elevens arbeid på en skala. Skalaen kan være forskjellig, for eksempel snakker man om høy, middels og lav måloppnåelse, eller man vurderer ut ifra en karakterskala som spenner fra 1 til 6. Læreren gjør sine vurderinger basert på en forståelse av hva som er normalt eller forventet resultat.

En måte å forstå normalitet på, er gjennom arbeidene til Ian Hacking. I flere av sine arbeider studerte han hvordan statistikken har skapt kategorier som blir normative og som mennesker siden har justert sin adferd i forhold til (Skarpenes & Nilsen, 2014, p. 429). Svært få av oss liker å skille oss ut, i alle fall ikke negativt. I klasserommet er det nokså vanlig å bli plassert i kategorier. Det kan også være ganske vanskelig å veksle mellom kategoriene. En gang en «normalelev», alltid en «normalelev». Normalitet er i så måte ikke bare noe vi observerer, men det er også noe vi verdsetter (Skarpenes & Nilsen, 2014, p. 429). Hackings arbeider var viktige, fordi han skapte en ny forståelse for hvordan sannsynlighet ble brukt i den sosiale verden. Statistikkens kategorier gjør mer enn å bare telle og representere, de skaper også nye

måter å være på. Gjennomsnittet ble betraktet som normen (Skarpenes & Nilsen, 2014, p. 429). Derfor er det kanskje ikke så unaturlig at det i språket vårt har blitt sånn at de elevene som scorer under gjennomsnittet også havner under normen, eller utenfor det normale området. Språket vårt påvirker tenkemåten vår, og tenkemåten vår gjenspeiles i språket vi bruker.

Spørsmålet er om lærernes forståelse av begrepet «normaleleven» er med på å skape større forskjeller i skolen. I dette tas det utgangspunkt i at det allerede er forskjeller i skolen. Dette gjenspeiler seg i bruken av begrepene *sterk* og *svak*. En måte å forstå at normalitetskalaen er i anvendelse er vurderingen lærerne gjør gjennom plassering i forhold til det man kan forstå som et normalområde (vanligvis forstås dette som der flest individer i en populasjon plasserer seg når visse kriterier legges til grunn). Gjentatte ganger i datamaterialet viste det seg at lærerne benyttet begrepene *sterk* og *svak*, noe jeg går ut ifra representerer hver sin ende av en tenkt skala.

Det å tenke på elever som «normaleleven» eller ikke kan sees på som en form for merkelapp på elever. En annen form for merkelapp er bruken av begrepet «sterk» og «svak» for substantivet «elev». Hvordan kommer læreren fram til dette med *sterk* og *svak*? Hva er de sosiale konsekvensene av å få merkelapp? Hvordan opplever læreren det å sette en merkelapp på eleven?

Det var en elev som, ja, en svak elev som strevde med å få en to, og han hadde faktisk tenkt til å slutte på skolen. Og da vi begynte med det prosjektet så åpnet vi opp at vi opp for at de svakere elevene kunne prestere og få en like høy, det var mulig for dem å få en like høy karakter. Selv om de var litt svak språklig. -*Hallgeir*

Hallgeir forteller her både om en elev som legger ned mye innsats i å bestå uten å tilsynelatende lykkes, og om et prosjekt som har kriterier som omfavner også de elevene med språklige utfordringer.

Hva mener Hallgeir med bruken av begrepet *svak* som adjektiv knyttet både til elev og språklige ferdigheter? Er det ubetenksomhet, en lav bevissthet rundt valg av ord som medfører dette som må kunne betegnes som upresist? Er det en uskyldig måte å ordlegge seg på? Eller er det uttrykk for en forståelse av at svake resultater er egenskaper ved eleven, på samme måte som at dersom eleven gjør gode gjerninger er eleven en god og snill person? Et annet ståsted som man bør overveie er hva som skal til for at eleven skal kunne endre kategori. Man kan se for seg at det er vanskeligere å bli kvitt merkelappen «svak» så lenge det

knyttet til egenskaper ved personen og ikke resultatene eleven presterer. I tillegg, hva er denne graderingen av sterk og svak et uttrykk for? Sterk og svak i forhold til hva da? Hvordan kan kunnskapsprosessen representeres i så trivielle referanser?

*Svak* og *sterk* ble benyttet både for individ og gruppe. Det å ha en sterk gruppe var, i henhold til beskrivelser, positivt for læringsmiljøet både for gruppen og for de svakere elevene. Når lærere observerer elevers læring, er det lett å ta i bruk grove og unøyaktige begreper for å karakterisere elevene. Eksempler kan være når lærere omtaler en elev som «sterk» eller «svak» (Mosvold & Ohnstad, 2016, p. 27). Dette kan få implikasjoner, som at en elev som får dårlige resultater på prøvene vil kunne karakteriseres som svak. Gjennom intervjuene finner man at alle lærerne snakket om sine elever som enten *sterke* eller *svake*. Denne felles koden som går igjen i alle beskrivelsene kan identifiseres som merkelapp. I denne sammenhengen er selve dysleksidiagnosen lite hjelpsom for lærere ettersom styrker og svakheter er konseptuelt betinget hos lærerne (Gibbs & Elliot, 2015). Når Hallgeir benytter begrepene svak som han gjør er det vanskelig å vite om det er resultat av en filosofisk refleksjon, men slik som jeg forstår bruken av begrepene i denne sammenhengen er det mer et tegn på manglende filosofisk refleksjon. Det kan hende at Hallgeir griper til bruken av begrepene nettopp fordi de er grove og unøyaktige, og at begrepene er i anvendelse hos mange lærere. Til tross for at begrepet er konseptuelt betinget. Hva lærer A forstår av begrepet trenger ikke nødvendigvis være samsvarende med hva lærer B forstår. Men det kan være det.

Alle elever lærer i forskjellig tempo og på forskjellig måte. Det å få en «lærevanske»-merkelapp innrømmer lærere muligheten til å gi ekstra støtte til eleven gjennom IOP og spesialundervisning, eller tilrettelagt undervisning, og sånn sett hjelpe eleven til å lykkes i sin skolegang.

Det som er utfordrende, det er jo flotte elever og det er elever som kan mye mer enn de tror. Det vil jeg bare først si. Men de, de har jo komplekser med lærevansker. Noen er veldig åpne om det, men veldig mange snakker ikke høyt om det, og de vil ikke skille seg ut på noen måte. Og vi skal jo tilpasse opplæringen i klassen så langt det strekker, altså så langt som mulig. Det er jo en trang økonomi i skolen. Sånn er det for alle som jobber i skoleverket. Jeg kunne nok ønske at jeg hadde hatt flere ressurser, for det er utfordrende i en klasse på 15, som jeg nevnte tidligere, å tilpasse undervisningen, for det finnes jo veldig ulik grad av dysleksi. –Hallgeir

De er svakere. De er svakere enn de andre elevene. Det ser man. Men jeg vil ikke si at på grunn av at de, bortsett fra han ene, som har fått en ekstra lærer. De andre, de er ikke noe dårligere enn de andre. På mange måter er de bedre. Ja, vet du, for eksempel, mer motivert når de skriver ting. -Liv



Hallgeir beskriver flere ting her. Det ene er mulig stigmatisering av elever med lærevansker. Det andre er tilgangen på økonomiske ressurser for å iverksette tiltak, og oppgitthet rundt det at økonomi er et hinder for å kunne tilrettelegge undervisningen på beste måte. Liv forstår at elever med lærevansker leverer svakere resultater men at hun ikke valuerer dem til å være dårligere, tvert imot påpeker hun mer motivasjon som en drivkraft.

Forstår Hallgeir at det å sette en merkelapp vil kunne kvalifisere elever til å motta hjelp de kanskje ellers ikke ville ha fått, gjennom at ressurser blir tilgjengelig, for eksempel en ekstra lærer, ekstra timer, eller digitale hjelpemidler? Samtidig vil dette også medføre at undervisningen blir tilpasset til deres nivå. Et perspektiv som Hallgeir ikke tar med er den negative effekten ved merkelapp, altså at både elever og lærere kan senke forventningene og målene for hva som kan forventes av dem, både i klasserommet og på summativ vurdering. I et større perspektiv, dersom både eleven og læreren har lave forventinger, kan dette spre seg og andre voksne kan begynne å tenke det samme. Samfunnet har ansvar for denne eleven. Et viktig prinsipp i å sette merkelapp på elever er at verbene blir erstattet av substantiver. Elevene gjør det svakt på en prøve, ergo er de svake elever. Elevene er aktive i timen, ergo er de aktive elever. Troen på elevene, når historien om elevene blir at de er svake, hvem er da ansvarlige for å endre historien. Hvor sterk må eventuelt mothistorien være for å gå fra å være svak til sterk? Hvilke mestringserfaringer må til? Det er jo sterke psykologiske krefter i sving her, og kanskje må det være et større fokus på språkbruk.

Lærere uttrykker at spesialopplæring og erfaring med spesialundervisning gir dem større selvtillit og profesjonell trygghet i spesialopplæringen (Bele, 2010, p. 485). Lærere og foreldre har markant lavere forventning til elever plassert i kategorien «lærevansker» enn ovenfor elever som ikke var kategorisert med lærevansker, men som viser tilsvarende prestasjoner og adferd (Langøy, et al., 2016, p. 234). Skolesystemet kan altså bli påvirket av de tiltakene de selv iverksetter. Mens medisinske merkelapper kan oppleves som stigmatiserende, fordi merkelappen er ment å karakterisere alle de sosiale rollene av individet er det positive sider også. Det kan være lettere å innta rollen som svak (Solvang, 2007, p. 81), og innebærer en forståelse både i individet og i samfunnet om at man ikke er ansvarlig selv for tilstanden man er i.

At lærerne refererer til begrepene sterk og svak når de skal beskrive elevene sine, både i forhold til resultatet og som egenskaper ved eleven kom ganske tydelig fram i datamaterialet. Men hvordan anvender lærerne denne forståelsen av eleven?

Altså de kartleggingsresultatene som vi gjør via de prøvene, det ser jeg jo på i forhold til hvem som er svakest. Det er jo primært det. Prøver å finne problemområder, og eventuelt prøver å få til ekstra ressurs. Sist gang jeg hadde den inne, så hadde jeg en veldig sterk gjeng, så det var ingen som kom under den kritiske grensen. Men når det gjelder det jeg selv, altså den her skrivingen, så tar jeg vare på det og bruker det litt for tilbakemeldingen framover, sånn at jeg vet hva de har fortalt meg og hva jeg har sett der. Bruker det i fagsamtaler også. -*Reidun*

Ja, det kan være komplisert igjen med svake elever. Du skal bringe dem videre og ikke knuse dem. Så det er jo utfordringen, men tilbake til det jeg sa med at du finner ting som fungerer og du finner ting, kanskje andre ting som du må jobbe med også. -*Hallgeir*

Og dem med dysleksi får man på en måte, da sier man at, eller sånn som jeg har skjönt det, og også sånn som vi har fått beskjed om fra ledelsen, at vi må gi beskjed til de elevene om hva de har rett til og krav på og sånt i forhold til skole. At de kan søke om å få spesielle hjelpemidler da, og om det er utsatt tid på prøver, at de har krav om tilrettelegging, og at det er også litt vårt ansvar å informere dem litt om det. Ehm, nå har jeg en med dysleksi, i en klasse, og hun er veldig sterk muntlig, og sliter litt med skrivinga, men det virker som at på PC så, når hun får skrive på PC, så går det bedre. -*Sigrid*

Det virket som de hadde de samme oppgavene for alle. Er det ikke meningen at det skal være spesifikt for det du sliter med? -*Liv*

Reidun er opptatt av å skille mellom den standardiserte kartleggingen som er felles for alle på skolen, og den åpne kartleggingen hun selv gjennomfører. Det kan virke som om den standardiserte kartleggingen har større tyngde i forhold til å utløse ressurs (altså spesialundervisning), mens den åpne kartleggingen fungerer mer i forhold til undervisnings- og vurderingsplanlegging. Dette kan henge sammen med at ulike kartlegginger har ulike formål. Det kan også henge sammen med et annet tema, nemlig kunnskap om dysleksi, som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven. Jeg oppfattet det som at flere av lærerne erkjente at elever med dysleksi var i behov for hjelpemidler. Tildeling av ressurs kan derfor også henge sammen med forståelsen av sterk og svak, dersom man tar utgangspunkt i at de som var svake skulle vurderes for ressurs.

Hallgeir fokuserer på formen han bruker for å støtte eleven, at det må oppleves som støttende og ikke støtende for eleven. Sigrid viser til det som man kan forstå som en rutine, at et visst resultat på kartlegging medfører noen form for tiltak. I tillegg bruker Sigrid denne informasjonen til å faktisk tilrettelegge for elever, for eksempel gjennom bruk av PC i produksjon av skriftlig språk. Liv påpekte at den nye testen de tok dette året hadde oppgaver som eleven kunne arbeide med etterpå for å forsterke læring. Imidlertid fant hun ikke dette nyttig, hverken for elever med dysleksi eller andre. Både Sigrid og Liv bruker uttrykket «sliter» i forhold til det hun oppfatter som elevens opplevelse av faget. I datamaterialet var det flere ganger sammenheng mellom «det å slite» og «det å være svak». Det kan ikke ses på som direkte synonymmer, men at det er variasjoner av samme utfordring.

At lærerne bruker uttrykket «problemområder» kan være et uttrykk for forskjeller. Det kan virke som at læreren identifiserer disse områdene som utgangspunkt for den videre undervisningsplanleggingen. Av datamaterialet ser det ut til å spille en stor rolle i didaktisk planlegging både på individ- og klassenivå å skille elevenes svake og sterke resultater fra hverandre. Dette peker muligens på at lærerne leter etter de svake sidene. Spørsmålet er om ideen om normalområde skaper større forskjeller i skolen. I Sigrids tankerekker kommer det fram at det ligger noe strukturelt bak ideen om å lete etter de svake sidene. Det kan sees på som et tegn på at skolen ønsker å legge mest til rette for elevgruppen som står i fare for å ikke bestå faget. Hvis det er formålet, så kan det i et sånt henseende synes hensiktsmessig å også vurdere hvorvidt en sann tilrettelegging skaper større eller mindre forskjeller i skolen. At Sigrid retter seg etter dette kan man forstå både ut ifra forpliktelser hun har som ansatt, men også gjennom et slags moralsk ansvar. Er det rådende politikk, at skolen er en arena for alle, som kan forklare hvorfor lærerne ser etter de svake sidene? Det kan også være et uttrykk for kalibrering av normalområdet, at man flytter grensene den ene eller den andre veien.

Et annet spørsmål å stille seg er om lærerne i samme grad ser etter de sterke resultatene. Hallgeir beskriver dette med ord som gjør at man kan forstå at han kjenner dette mer på kroppen. Kanskje er Hallgeir i stor grad i stand til å sette seg inn i hvordan det oppleves for eleven å få lave resultater samme hvilken innsats som legges ned? Noe som kan bidra til forståelse for hvordan Reidun tenker er bruk av begrepet «veldig sterk gjeng». Vanligvis forstår man gjeng som en gruppe mennesker som holder sammen. Når Reidun setter sammen disse tre ordene for å beskrive klassen sin på den måten hun gjør, så kan man tolke det dithen at hun ser på klassen sin som en hel gruppe bestående av individer som har samme, eller felles, mål. Dette kan støttes ved at hun beskriver gruppen som «veldig sterk», altså at det er en ganske homogen gruppe. Dette kan man forstå som et forsøk på å utjevne forskjeller. Liv, på sin side, forholder seg til de mer praktiske ordningene rundt kartleggingen, at det er en slags pakkelsning som læreren kan tilby eleven.

Og grensa synes jeg var, du kan si at jeg synes den var for lav, nei, for høy i så måte, det var veldig mange som falt under grensa på meg. Også elever som jeg opplever er «normalelev» er. Men som havner under grensen. -Hallgeir

Hallgeir oppfatter at kriteriene som lå til grunn for plassering i skalaen ikke stemte overens med hans forståelse av elevenes kunnskapsnivå.

At Hallgeir her kommenterer på det han oppfatter som problematisk med den kritiske grensen kan bidra til forståelse for hvordan han tenker. Han peker på at hans opplevelse av hva som

var en «normalelev» avvek fra standarden. Man kan forstå minst to implikasjoner med dette. Den ene er konsekvensen for eleven. Å bli plassert i kategorien «under kritisk nivå» når læreren din vurderer deg til å være på et funksjonelt nivå i engelsk kan føre til at eleven mister fokus. Noen elever oppfatter ikke at det å bli plassert i en kategori er problematisk, mens andre elever gjør det. Både de som oppfatter at plassering er problematisk og de som ikke synes det er problematisk kan endre fokus fra hva de får til i faget til hva de ikke får til. Den andre implikasjonen er at læreren kan begynne å tenke annerledes om eleven. Har jeg tatt feil? Må jeg sette inn tiltak her? Hallgeir sier om grensen at «jeg synes den var for lav». Det er en subjektiv måte å ordlegge seg på, som kan være et uttrykk for intuisjon. Hallgeir er ikke fersk som lærer, men han har heller ikke lang erfaring. Intuisjon er en umiddelbar forståelse, som i utgangspunktet er uavhengig av erfaring. Intuisjon er noe man har, og som man i liten grad kan utvikle. Måten Hallgeir ordlegger seg på kan forstås som at han stoler like mye på intuisjonen sin som han tviler på den. For å utdype det, han er bevisst på at han har en intuisjon, men han er også klar over at det kan være et dristig spill å stole for mye på intuisjonen når avgjørelser om eleven skal fattes.

Det er nokså vanlig å benytte vurderingsskalaer som tar utgangspunkt i en forståelse av et normalitetsområde (Fasting, 2006). Vi ser at Hallgeir forstår normalitetsområdet som annerledes enn hva som er lagt til grunn i testresultatet. Ut ifra hva Hallgeir sier, så kan vi forstå at skalaen som er benyttet for kartleggingsprøven er todelt. Over og under grensen. I diskusjonen om hensiktsmessige skalaer for å gradere elevenes kompetanse plasserer Fasting (2006) seg med sin forskning på hvordan skrivekompetanse skal måles. Etter utprøving av ulike skalaer fant man at en fem-delt skala var det mest hensiktsmessige. Begrunnelsen for dette var at man lettere ville kunne finne elever med avvikende ferdigheter, også i gråsonen (Fasting, 2006). Legger man Hallgeir sin forståelse av hvordan elevene plasserte seg i skalaen sammen med hvordan han oppfattet at dette var i uoverensstemmelse med de vurderingene han hadde gjort, kan det være en løsning for Hallgeir at skalaen som benyttes i plasseringen av elevers kompetanse utvides til en skala med flere nivåer. På den måten vil Hallgeir sitt behov for å forstå kartleggingsresultatet kunne imøtekommes i mye større grad.

Nesten alle lærerne jeg intervjuet dannet seg en forestilling om «*normaleleven*» og gjenga dette i beskrivelser. Imidlertid omtalte nesten alle lærere alle elever som *normale*. Ideen om «*normaleleven*» er viktig fordi den danner basis for ytterligere underkategorier, nemlig sterk og svak. Dette er fordi normalverdien er det vi måler sterk og svak opp mot.

Hvis jeg skal tenke «normaleleven», ikke gjennomsnittseleven, men «normaleleven», som fungerer godt, er en elev som vet hvorfor han er der, hvertfall av og til, er interessert, men ikke bestandig, lekser er jo veldig vanskelig å få oppfølging av av og til. Men hvertfall har en interesse, et visst fokus på det han/hun skal gjøre. Og «normaleleven» har en grei oppførsel, oppfører seg mot meg og mot andre. Eller i den andre rekkefølgen. Ja, tar noe ansvar for sin egen læring. Har sine ups and downs når det gjelder interesse, men det er, de vet hvorfor de er der. –*Reidun*

En «normalelev» kan jo være så mangt, det kan være en elev som har litt utfordringer med motivasjonen, men som er faglig sterk, eller jeg holdt på å si normal, men mangler motivasjon, men jeg har jo også «normalelev» er som har motivasjon og gjør det de skal og, hva skal jeg si, har en normal folkeskikk eller ikke har problematisk adferd i klassen. –*Hallgeir*

En normal elev som er helt sånn, midt på treet, og jeg tenker egentlig at, ja det er jo i forhold til ungdomsskole og tidligere og hvor man gjør seg opp et bilde av hvordan ting har vært før. Og akkurat ordet normal er vel kanskje ikke mitt favorittord men det er jo at du har elever som er svakere enn andre. Det har jo ikke noe med at de er unormale eller noe sånt, men at de ikke har like høy måloppnåelse i engelskfaget som andre. En helt normal elev i engelsk, og da tenker du på faglige ferdigheter? Ja? Nei, det er en som ikke forstår alle tekstene i boka, men ganske mye av det, og selv om han ikke forstår alle ord, klarer å forstå innholdet og hva det handler om og at den eleven ja, kan produsere tekst om det er en side eller fem sider, så føler jeg at det er innenfor normalen. Og at de forstår hva som oppgaveteksten går ut på. Og det er jo ikke alt i bøkene som alle forstår heller av oppgavetekster, så jeg ser ikke på de som unormal de som spør «hva er det egentlig vi skal gjøre her», de skjønner ikke oppgaveteksten, men hvis de får den forklart så kan de gjøre den likevel. (...) Men hvis man skal ta utgangspunkt i de forutsetningene som man forventer at de har med seg fra 10 års grunnskole, så forventer jeg at de har et ordforråd som gjør at de kan håndtere dagligdagse situasjoner, at de kan, men at de evner å snakke spontant, og at de har et, man kan på en måte ikke forvente at de skal høres ut som en innfødt amerikaner eller brite, men at de har en eller annen form for aksent som ligner på det. I form av lyttetekster og ellers ting som læreren sier? Ehm. Ja, jeg tenker at det forventes at det nivået som er, at det på en måte er forståelig. Jeg forventer at de skal forstå hovedinnholdet av lyttetekster eller også ting jeg sier. At det kan være ord i lyttetekster som de ikke kan, men ut ifra resten som de hører, men ut ifra konteksten så. -  
*Sigrid*

Beskrivelsene hadde noe variasjon, men «normaleleven» kan i henhold til datamaterialet sammenfattes slik

1. eleven er motivert det meste av tiden
2. interessert, følger med det meste av tiden
3. akseptabel oppførsel
4. interessert i læring
5. forstår de fleste tekster som gjennomgås
6. i stand til å produsere tekst 1-5 sider
7. forstår generelt oppgavene
8. har et engelsk vokabular for å håndtere en dagligdags situasjon
9. har en aksent som heller mot britisk eller amerikansk
10. forstår det meste eller alt det som læreren sier.

Noe som er verdt å merke seg er at de sosiale områdene nevnes først, det er ikke før litt ut i listen at faglige sider trekkes fram. Kun de tre siste handler spesifikt om engelskfaget. En

måte å forstå dette på er at «normaleleven» innehar noen grunntrekk som er profitabelt i flere fag. Spesielt punkt sju, det å forstå oppgavene, kan man oppfatte som viktig i alle fag.

Hvordan kommer engelsklæreren fram til om en elev er en «normaleleven» eller ikke? Hvilke kriterier er det som legges til grunn? Begrepet «normaleleven» ser ut til å inneholde en del variasjon, og en lærer påpekte at også «normaleleven» kan ha utfordringer med motivasjon, men likevel være på den sterke siden i forhold til fag. Sunn fornuft tilsier at dersom du har høy motivasjon for noe, så vil du også oppnå (gode) resultater. Man kan, ut ifra hva lærerne forteller om «normalelev» og motivasjon, forstå at det likevel ikke er noe likhetstegn mellom motivasjon og resultater. Om innsats ikke gir resultater kan læreren oppleve det som frustrerende. Dette kan også forstås sånn at det er et visst antall kriterier som må innfris, og ikke nødvendigvis alle, for at læreren skal se på eleven som «normalelev». Manglende resultater kan føre til at læreren stiller seg spørsmålet: Er ikke denne eleven en «normaleleven» likevel? Det å bytte kategori er imidlertid en komplisert prosess hvor det ligger en del hindringer i veien.

Forståelsen av hvilke sosiale krefter som driver lærerne når de plasserer eleven i kategori, eller satt på en annen måte, gir eleven en merkelapp, kan settes inn i Conrad og Schneiders bright side/dark side-modell (Solvang, 2007).

Sosiale krefter som drivere	Bright side	Dark side
1	Avstigmatisering. Hallgeir som forsøker å støtte, ikke støte, eleven	Maskering av det sosiale.
2	Ressurstildeling, Reidun som bruker standardisert kartlegging som grunnlag for ressurs til eleven	Potensiale for selvoppnåelse. Liv som uttrykker frustrasjon over at oppgavene er for generelle.
3	Sosial kontroll utført med humanitært ansikt. Reidun som bruker den åpne kartleggingen for å følge opp eleven.	Utryddelse av forskjeller. Sigrid som forteller om hvordan organisasjonen forsøker å tilby ressurser på elevnivå.

Tabell 8: Sosiale krefter som drivere satt opp i bright side/dark side modell

I tabell 8 har jeg satt lærernes drivkrefter inn i modellen. De sosiale kreftene bak det å sette merkelapp på elever kan være med på å skape eller utjevne forskjeller i skolen. Det synes å være avhengig av hvordan læreren oppfatter begrepet «normal», og hvordan de anvender informasjonen som framkommer i kartleggingen.

I datamaterialet framkom det at ideen om nivå lever side om side med ideen om sterk/svak elev.

Det er det som er frustrerende at spranget mellom de flinke og de svake har blitt enda større. På grunn av at veldig mange er blitt mye bedre i engelsk. Men de som ikke har klart å følge med det, de som har falt utenfor, de er blitt, altså, nivåforskjellene er blitt større, har jeg opplevd de siste 10-15 årene. -Reidun

De to svakeste sluttet i gruppen min, så de er ute. Der var det nok noe som måtte ført til ekstra ressurs, men ellers så har jeg ingen store, store utfordringer i år. Alle vil klare seg innenfor akseptabelt nivå. -Reidun

I det første sitatet tar Reidun for seg gruppen av elever som ikke klarer seg i engelskundervisningen, og hun uttrykker frustrasjon på både elevenes og sine egne vegne. I det andre sitatet tar hun også for seg elevgruppen, men her går hun nærmere inn på hvordan det å ha svake elever oppleves som en utfordring.

Disse to sitatene tar for seg ideen om nivå og nivåforskjeller i engelsk. Reidun bruker begrepene «utenfor» og «ute» om de elevene som hun beskriver som svake og ikke kan henge med i engelskundervisningen. Hva vil Reidun fram til med å bruke et slikt begrep? Kan man forstå det sånn at de elevene som er «utenfor» har gått gjennom en enveisdør? At det ikke er mulig å komme «innenfor» igjen, eller vil det kreve for mye innsats? De neste spørsmålene som reiser seg da er: Kreve for mye innsats for hvem da? Eleven? Lærere? Eller begge? Kan man forstå det sånn at de elevene som ligger på et nivå under, altså de svake elevene, vil ha problemer med å i det hele tatt komme over på neste nivå fordi gapet er for stort? På hvilken måte kan læreren bruke denne informasjonen til støtte for eleven? Hvordan vet man at elevene også oppfatter seg utenfor et nivå? Har man samme konseptuelle forståelse av begrepet? Det kan altså være et problem om elevene og de voksne ikke snakker samme språk, eller opererer innen de samme standardene.

Det er flere aspekter rundt ideen om nivå som er aktuelle å diskutere for å forstå fenomenet «å falle utenfor». Det ene aspektet er hvordan ulike nivåer for språkferdighet beskrives. I denne sammenhengen kan man se til det europeiske rammeverket som beskriver seks nivåer for språkferdighet, fra famlende begynnerkompetanse A1 til svært avansert kompetanse C2 (Moe,

et al., 2006). Læreplanen i videregående er lik for alle. En eventuell differensiering, altså tilpasset undervisning, er i lærerens hender. Hvis man ser nærmere på beskrivelsen tilhørende nivå A1, så er det «famlende begynnerkompetanse» som er brukt. Famlende betyr usikker eller nølende og gjenspeiler et økt behov for at læreren støtter eleven. I andre enden av skalaen finner vi C2, som er beskrevet som «svært avansert kompetanse». For at disse elevene skal oppleve utfordringer i faget må læreren tilrettelegge med for eksempel mer sammensatte oppgaver, der flere språkområder utfordres samtidig. Dersom man har elever fra to ulike ender av denne skalaen kan man forstå at lærerens arbeid er omfattende når det gjelder å tilpasse undervisningen.

Et annet aspekt som er verdt å diskutere er eksamen. I engelsk på videregående er det skriftlig eksamen som er nasjonalt gitt, en eventuell muntlig eksamen gis lokalt. Sensuren i engelsk er viktig fordi gjennom eksamen vurderes faget som helhet. I sensuren er halvparten av sensorene er enige i besvarelsens nivå (Fasting, 2006). Det vil si at halvparten av sensorene er uenige i besvarelsens nivå. Dersom man ser for seg at dette resultatet har overføringsverdi til lærerne, så vil det si at rundt halvparten av lærerne er uenige i hvilket nivå eleven leverer på. Dette betyr videre at elevens resultater i stor grad er avhengig av hvordan læreren vurderer dem, uavhengig av produktet levert til vurdering.

For elever med dysleksi er dette ekstra utfordrende. I skriftlig vurdering bør både skriving, lesing og oversetting av nivåtilpasset tekst vurderes (Helland, 2008). Dersom man i skriftlig språkopplæring ikke tilpasser både undervisning og vurdering i henhold til kartleggingsresultatene, så kan flere falle utenfor. Det kan tyde på at det er en bevissthet hos dette blant lærerne som er intervjuet, ettersom flere sa at de aktivt gikk fram for å lete etter problemområder. Noen hadde også den videre strategien klar for skriftlig arbeid i engelsk for å sikre at elevene ble med videre, holdt seg innenfor, og ikke endte opp ute av engelsken.

### **4.3 «Jeg prøver å se etter problemområder»**

Gjennom spørsmålene om kartlegging skapte jeg data som var knyttet til hvordan lærerne benyttet resultatene i sitt videre arbeid med vurdering, og hva de valgte å fokusere på. Ut fra dette oppstod teorien: *fokus på svake resultater av kartleggingen skaper svake elever, uavhengig av dysleksidiagnose*. Stikkord, eller koder, som ledet til denne teorien var problem, potensiale, sterk/svak, bruk av kartlegging, stigmatisering og equity.



I datamaterialet kommer det fram at lærerne uoppfordret kom inn på å fokusere på elevenes svake side etter ulike former for kartlegging.

Jeg prøver å se etter problemområder, jeg spør etter ressurser om nødvendig. -Reidun

Jeg kan se i min klasse nå med kartleggingsprøven at det er mange som ligger under bekymringsgrensen, men når vi har hatt samtalen så har jeg sagt til dem at «Have I got any reason to worry about you?» og de har smilt og sagt til meg «nei». Og okay, det kan være kartleggingsprøve, men det pleier å være de er motivert, så de føler at nei, det er ingenting i veien, men jeg må passe ekstra godt på dem, og da er det spørsmål om hvor de er svak, er det muntlig eller er det skriftlig. Det pleier å være den skriftlige delen. Og da sier jeg: da tar jeg inn mer. Og det blir ikke innlevering til retting, for å sette karakter på, det blir innlevering slik at vi kan se på problemområder. Og jeg føler at jo mer jeg får inn og kan se hvordan de skriver, det er lettere å finne problemområder på den måten. Og hvis vi ikke klarer å fikse det med å prate om det, da må jeg finne oppgaver til de problemområdene. -Liv

Både Reidun og Liv fokuserer på å identifisere problemområder etter kartlegging. De har to ulike strategier, der Reidun ber om ressurser satser Liv på å tilrettelegge for eleven selv.

Hverken Reidun eller Liv er tydelig på om de mener problemområder ved eleven eller problemområder ved språket. Det er nærliggende å tro at de mener problemområder ved språket. I henhold til å utnytte kartleggingsresultatene var det essensielt for alle lærerne at den standardiserte undersøkelsen startet tidlig på skoleåret. Alle lærerne rapporterte dette. Noen lærere pekte på to faktorer ved den standardiserte kartleggingen dette skoleåret. Den første var timing, i henhold til dem kom denne kartleggingen mye senere i skoleåret enn de var vant til. Den andre faktoren var usikkerhet. Dette skoleåret hadde de fått en ny test, og det var mye usikkerhet knyttet til denne nye testen ettersom de ikke hadde sett denne før de tok den på elevene. Disse to faktorene, men spesielt den første, gjorde at mange av lærerne fant nye og andre måter å kartlegge sine elever på. To av lærerne tok saken i egne hender og gjennomførte en kartlegging i sine egne klasser. Disse var to ulike kartlegginger. I den ene klassen var det den samme digitale testen som den som gjennomføres for minoritetsspråklige elever, og i den andre klassen var det en egendesignet test i papirversjon som læreren selv hadde laget. I tillegg var det noen lærere som brukte fritekst som tillegg til disse testene. Lærerne stolte mer på informasjonen de fikk fra de egenproduserte testene og tekstene enn det de fikk fra den standardiserte kartleggingen, spesielt når det gjaldt å gjøre vurderinger i forhold til om elever hadde dysleksi eller lærevansker. En av lærerne la vekt på betydningen av å bruke fritekst i begynnelsen i kombinasjon med standardprøven for å oppnå best mulig kartlegging av elevens dyktighet. Dette kan tolkes som beskrivelse av kartleggingspraksis. Hvordan kan man forstå dette som å lete etter problemområder?

En måte å forstå dette på er at lærerne jobber med utgangspunkt i å identifisere de svake sidene/de svake elevene framfor de sterke. Både Liv og Reidun omtaler dette som «problemområder». I dataene var det ingen funn knyttet til at lærerne leter etter de sterke sidene/de sterke elevene. Er strategien til Liv og Reidun knyttet til at de ønsker å hjelpe elevene gjennom kurset, og av den grunn starter umiddelbart å søke etter de som trenger ekstra hjelp? Selv om lærerne har forskjellige tilnæringsmåter ser det ut til at de har en felles forståelse av det semantiske innholdet i begrepet svak elev, og bruker kartleggingsmetoder for å finne fram til disse elevene målrettet. Vet de egentlig hva de leter etter, og hva de finner? Med andre ord, hva er motivet til lærerne? Mennesker styres av våre underliggende motiver, og vårt fokus bestemmes av motivet. Med andre ord, det man leter etter, det finner man. Når Liv og Reidun vurderer kartleggingsresultatene er det viktig å kjenne til hva de egentlig leter etter, eller fokuserer på, som igjen bestemmes av deres underliggende motiver. Dette kan sees på som en realisering av det profesjonsfaglige skjønnets. Liv påpeker at hun har den videre strategien klar når hun har oversikt over elevene. Det kan synes som at Liv mener at å engasjere eleven i å levere mer arbeid, gjøre flere oppgaver, så vil den indre motivasjonen vekkes, fordi den er knyttet til læringsprosessen. Dersom oppgavene Liv finner til eleven er relevante og håndterbare, så kan det fungere for en elev med svake resultater. Men det er ikke vanskelig å se for seg at det ikke skal store bommen med oppgaveteksten til før eleven opplever dette stikk motsatt.

Den profesjonelle lærerens etiske ansvar ligger blant annet i å ta gode beslutninger som fremmer elevens beste, men profesjonsetisk kompetanse handler også om språk (Mosvold & Ohnstad, 2016, p. 29). Utsagn som at «Karima har fått null poeng på de tre siste prøvene i matematikk» erstattes med at Karima er en svak elev er et eksempel på at det som i utgangspunktet er en beskrivelse av en handling eller en prosess blir gjort om til en egenskap ved personen (Mosvold & Ohnstad, 2016, p. 32). Dette kan videre knyttes til teorier om fortellinger om mennesker, såkalte «identifiserende fortellinger». Dersom Karima sier «Jeg er svak i matematikk», så er dette en identifiserende fortelling hun forteller om seg selv. Men det kan like godt være læreren som forteller til Karima at hun er svak i matte, eller lærerne som diskuterer seg imellom at hun er svak i matte, eller at klasselæreren sier i en foreldresamtale at det kan se ut som at Ole har dysleksi (Mosvold & Ohnstad, 2016, p. 32). Poenget til Mosvold og Ohnstad er at lærere kan ha definisjonsmakt over elever, fordi dersom Karima begynner å fortelle dette om seg selv, å tro på dette, så er det etisk problematisk.

Studier har også vist at det er sannsynlig at informasjon om elevens individuelle evner går tapt om deres vansker kategoriseres (Gibbs & Elliot, 2015, p. 325). I sitatene der det kommer fram at lærerne ser etter problemområder kan man også trekke fram spørsmålet om man kan bli husblind som lærer. At man farges av sin egen smak og opplevelser, og dermed ikke evner å se på elevers resultater objektivt. Dette kan gå ut over eleven, og er langt fra elevens beste i så fall.

Som jeg sier, for meg, de har bare vist hvem som er svak, hvem kan man, må man se litt på. Ehm, og vi har gått litt gjennom sånne leseferdigheter, rettskriving og ordforråd. Og vi jobber med det uansett når vi jobber med andre ting som vi gjør. Men jeg synes det var fint bare å vite «er det noen som ligger lavt». Hvor er det de ligger lavt, så man kan holde øye med dem. Mm. –*Liv*

Liv forklarer hvordan hun anvender kartleggingsprøven i det videre arbeidet. Hun kobler det å ligge lavt på en skala med det å være svak.

Det å plassere elever i en skala kan være resultat av lærerens faglige avgjørelse eller det kan være resultat av en sum av poeng der et visst antall poeng er lik en viss plassering i en skala. Det siste er tilfellet for kartleggingsprøven i engelsk. Skalaen er todelt, der noen elever plasseres over kritisk grense/nivå, mens andre plasseres under kritisk grense/nivå. I de nasjonale prøvene regnes kritisk grense ut i fra hva som er gjennomsnittet av en score. Andre kartleggingsprøver tar utgangspunkt i samme modell (Skarpenes & Nilsen, 2014). De elevene som er under kritisk grense/nivå kan ha behov for ekstra eller særskilt oppfølging i faget.

For å forstå sammenhengen mellom bruk av vurderingsskala og kategorisering kan man ta i betraktning hvordan andre yrkesgrupper praktiserer denne sammenhengen. For eksempel gjør legen disse vurderingene hele tiden. For å kunne skille mellom hva som er normalt og hva som er patologisk må det gjøres både deskriptive og normative vurderinger (Lie, 2010). På samme måte gjør læreren deskriptive og normative vurderinger. For å kunne forstå hva som er spesielt må en se det i forhold til noe som er generelt (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron, & Bobo, 2011, s. 107). Felles for legens og lærerens vurderinger er at det får konsekvens for andre, henholdsvis pasient eller elev.

Spørsmålet er om fokus på problemområder i resultatet av kartlegging skaper svake elever, uavhengig av dysleksidiagnose. En konsekvens av kartlegging i engelsk er plassering på riktig nivå språkmessig. Bruken av begrepet «riktig nivå» er komplisert fordi det inneholder informasjon som utfordrer et profesjonsetisk perspektiv. Hvis man bryter det opp i to ord, «riktig» og «nivå», så omfatter det første begrepet en normativ forståelse. Logisk tenkning

fører til at hvis noe er riktig, så kan også noe være galt. Det andre begrepet «nivå» utfordrer abstrakt tenkning rundt en elevs kompetanse satt inn i en tenkt skala. Det finnes ulike former for skalaer, eller vurderingsmålestokker. Felles for disse er at det ligger kriterier til grunn for en plassering.

#### 4.4 Oppsummering

Validitet kan være en faktor i hvorfor den standardiserte kartleggingen ikke er tilrettelagt for elever med dysleksi. Samtidig hindrer dette læreren i å anvende kartleggingsresultatet fullt ut. Læreren blir avhengig av flere kartlegginger for å skaffe seg en oversikt over elevens kompetansenivå. Forståelsen av begrepet «normaleleven» er med på å skape forskjeller fordi det blir ytterligere fokus på hva som er innholdet i endene på skalaen.

### 5 Drøfting av vurdering

Tema for dette kapittelet er vurdering. Som for kapittel fire er det empirien fra intervjuene som danner grunnlaget for denne drøftingen, og jeg anvender de teoriene jeg kom fram til arbeidet med datamaterialet. I den videre framstillingen knyttes sitatene opp mot de tidligere beskrevne synene på dysleksi og andre teoretiske innfallsvinkler. Jeg skal trekke fram hva lærerne legger vekt på i vurdering og hvordan de gjør det.

Kapittel	Stikkord/koder	Teori om kartlegging som appliseres
<b>Kapittel 5.1 – «Det er pent lite jeg kan om det»</b>	Tilpasset opplæring, vurderingspraksis, vurderingsprinsipper, ressurser.	<i>«Lærerens manglende kunnskaper om dysleksi er ikke til hinder for vurdering.»</i>
<b>Kapittel 5.2 – «Jeg ville ikke stoppe ham. Fordi han forsøkte»</b>	Samfunnsansvar, skjønn, etikk, karakter, equality, equity	<i>«Fordi dysleksi er et samfunnsansvar må læreren ta i bruk både erfaring og sitt profesjonelle skjønn for at eleven skal bestå faget.»</i>

Tabell 9: Struktur for applikasjon av teori om vurdering i drøftingskapittel

Tabell 9 viser en oversikt over hvordan drøftingen er delt inn i det følgende kapittelet, med hvilke stikkord eller koder som er grunnlaget og hvilke teorier som appliseres.

## 5.1 «Det er pent lite jeg kan om det»

Dette kapittelet handler om lærerens kunnskaper om dysleksi, eller snarere mangelen på kunnskaper om dysleksi. Stikkord/koder her er tilpasset opplæring, vurderingspraksis, vurderingsprinsipper og ressurser. Teorien som appliseres er: *Lærerens manglende kunnskaper om dysleksi er ikke til hinder for vurdering.*

Man kan se på vurderingspraksis som virkeliggjøringen av vurderingsprinsippene. Hvordan vurderingspraksisen er kan henge sammen med kulturen på skolen, men det er nokså vanlig at lærerne har sterk autonomi når det gjelder hvordan gjennomføringen av vurderingen skal være.

Ja, engelsk er jo et muntlig fag, men vi har jo også skriftlige, vi har jo læreplanmål som må gjøres skriftlige, og som de skal bli målt i, og øve i og på. Men jeg vurderer de, jeg prøver å gjøre mest mulig muntlig med de. At de, når de må skrive en rapport, når de må gjøre skriftlig innlevering, så prøver jeg hvertfall, i den grad jeg har tid, å motivere de til det. Gi de også ekstra tid til det. Men det er vanskelig. Akkurat den delen, som skriftlig vurdering opplever jeg som utfordrende, for jeg klarer ikke å få tid til å gi de den hjelpen som de egentlig trenger. Jeg prøver jo å gjøre mest mulig muntlig med disse elevene. Ha så mange vurderinger som mulig muntlig. Og helst foran meg, og kun meg. Fordi at de har, de frykter å stå foran flere elever. Noen ganger så kommer de seg etter hvert, og så kommer de seg over prestasjonsangsten etter hvert og så gjør de det foran klassen, men jeg har en inngangsport med at dere må ikke ha muntlige presentasjoner foran klassen, vi begynner foran meg, og så utvider vi, så prøver jeg å strekke dem derfra. Men mye muntlige vurderingssituasjoner. Det har jeg funnet ut av er løsningen med den tidsressursen jeg har med en klasse med mange med litt ulike lærevansker. –*Hallgeir*

Altså se på, jeg deler jo stort sett, i tradisjonell retting så deler jeg jo opp i innhold, disposisjon, altså struktur, og så språk da. Av og til deler jeg språket litt inn også. Altså helt tydelig fram hva som fungerer og så ikke drukne i ting som ikke fungerer. Sånn, det må jo være, for det er jo det som har vært mange ganger, manges mareritt, at man har fått tilbake noe som ser ut som et Picassomaleri. Og det er vel det man gjør med andre svake elever og som ikke har noen diagnose, man konsentrerer seg om noen ting, man kan ikke gi tilbakemelding på alt. Så du må passe på at det er, det er sånn gammel pedagogisk, det skal være noe bra. Du skal påpeke noe som du kan jobbe med, men ikke, du kan ikke ta alt på en gang. –*Reidun*

Hallgeir beskriver den vurderingsformen han oftest tyr til i sine klasser, spesielt hvis det er flere elever med lærevansker. Hallgeir opplever at gjennomføringen av muntlig vurdering er mest håndterbart. Reidun forklarer hvordan hun vurderer en tekst, at hun deler opp vurderingen i deler og at hun i dette også velger bort områder for vurdering.

Hvis man forstår at vurderingspraksisen er virkeliggjøringen av vurderingsprinsippene, så kan man, ut ifra hva informantene sier, anta at ikke alle prinsipper ligger til grunn alltid. Hallgeir er mest opptatt av form, og ikke så mye hvordan vurderingen kan fungere som læringsstøtte for eleven. Reidun er opptatt av at tilbakemeldingen på teksten skal gjøres på en sånn måte at eleven opplever at han eller hun har fått noe til. Det er ikke noe som tyder på at den skriftlige vurderingen har høyere verdi enn den muntlige. Lærerne virker å være bevisste på sin egen praksis, og også systemet rundt dem. Oppsummert kan man forstå at vurderingspraksis nærmest er en privat praksis, noe som kan tyde på at manglende kunnskap ikke er til hindring for vurdering.

I henhold til vurderingsprinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2019) kan man forstå at elevene lærer best når de:

1. forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
2. får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. får råd om hvordan de kan forbedre seg
4. er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling – egenvurdering

Når en tekst skal vurderes er det lite formålstjenlig å utelate deler av vurderingsområdene (Fasting, 2006). Når Reidun utelater å kommentere deler av teksten til eleven, så er det ikke sikkert at hun utelater de samme delene i vurderingen. Områdene kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, rettskriving og tegnsetting framstod som de mest sentrale vurderingsområdene (Fasting, 2006), og det er også disse områdene Reidun refererer til når det er tale om vurdering. Måten hun velger å kommunisere vurderingen på til eleven vil være viktig for Reidun med tanke på at vurderingen skal ha en læringsfremmende funksjon. Hvis man legger vurderingsprinsippene til grunn bør elevene vite at de blir vurdert på disse områdene før vurderingen tar til. En annen måte å gjøre det på kan oppfattes som å være i konflikt med gjeldende politikk. For at elever skal ha interesse for læringsprosessen trenger de å bli gitt en aktiv rolle i vurderingsprosessen, i motsetning til å oppleve at vurderingen er utført av læreren (Smith, 2007). En måte å forstå hvordan Reidun sin praksis er i denne situasjonen er gjennom forståelsen av fronesis – praktisk visdom. Med å ta utgangspunkt i at Reidun ønsker å gjøre vurderingen til det beste for eleven, og at hun besitter praktisk visdom som hun har ervervet opp gjennom årene som lærer, så vurderer Reidun i det hun mener er god praksis. Hun har kunnskaper om elever med utfordringer av ulike slag, uten at hun gir uttrykk for mye kunnskap direkte relatert til diagnosen.

De to viktigste funksjonene vurderingen har er at den skal motivere og informere eleven (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fra det som Hallgeir og Reidun forteller om deres vurderingspraksis kan man forstå at de er opptatt av at deres vurdering skal oppfylle disse funksjonene. Hallgeir trekker fram læreplanmål som utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2019) for hvordan han legger til rette for vurdering. Det gjelder altså for både Hallgeir og Reidun å ha flere tanker i hodet på en gang når vurderingen skal planlegges. Både hensikten, kriterier, metode og respons (Smith, 2007) må planlegges dersom vurderingspraksisen skal gjenspeile vurderingsprinsippene, uavhengig av diagnose.

All vurdering i videregående fram til standpunktkarakter er underveisvurdering. For at vurderingen skal fungere læringsfremmende må den gis jevnlig og systematisk.

Ja, jeg har vurdering fra alle mine elever, og det går fra det de gjør i klassen, på kartleggingsprøven. Vurderingen for meg for alle elever pågår hele tiden, i hver time. Når de, jeg har åpen en evalueringsmappe hele tiden, så når de gjør ting, da må de levere inn. Og de blir vurdert. Hele tiden. Det er ikke bare når vi har prøver eller muntlige presentasjoner. For meg, jeg slår aldri av. Når jeg er i timen, og det er for eksempel, til og med i den klassen med 28, for det er vanskelig å vurdere alle, når du har så mange. Så for meg, det er klart, hvis du har ti som prater hele tiden, og svarer og har handa opp, det er klart at det kommer til den vurderingen på dem, de får en sånn ikke, okay, ikke en stjerne, men du skjønner da at, ja. Jeg har vurderingssituasjoner hele tiden på elever. Uten at de vet det. –Liv

Liv beskriver her hvordan hun arbeider i forhold til vurdering av elever. Hun forklarer at hun vurderer alle elever hele tiden, hvordan vurderingen gjennomføres, og at hun også gjennomfører vurderinger uten at elevene vet om det.

Liv har 27 års erfaring som lærer, og har vært gjennom noen reformer i skolen. I dagens læreplan er det sterkt fokus på vurdering. Hvordan kan man forstå hvordan Liv tenker i forhold til vurdering av elever? På den ene siden beskriver hun en pågående vurdering av skriftlig arbeid som leveres i en mappe, nærmest en konkretisering av vurderingsprosessen. Det er ikke informasjon om det, men det er nærliggende å tro at elevene vet og forventer vurdering av det som blir levert i denne mappen ut ifra hvordan Liv beskriver ordningen. På den andre siden snakker hun om en pågående vurdering, som virker å være av muntlige ferdigheter, der elevene ikke vet at de blir vurdert. Dette framstår som en kontrast til hvordan Hallgeir, og særlig Reidun beskriver sin vurderingspraksis. Fokuset til Liv kan derfor forstås som å ligge mer på å gjennomføre vurdering av læring – hva har eleven lært, framfor vurdering for læring – altså for å tilpasse opplæringen til eleven.

Alle lærerne som ble intervjuet hadde generell pedagogisk utdanning, og Thygesen et al (2011) stiller spørsmål ved om generell kompetanse er tilstrekkelig for å sikre en inkluderende norsk skole og tilpasset opplæring, som er grunnpilarer i norsk utdanning. Begrepene spesialpedagogikk og spesialundervisning blir ofte blandet sammen, der spesialundervisningen er et uttrykk for didaktiske strategier med grunnlag i fagfeltet spesialpedagogikk (Thygesen, et al., 2011, p. 104). Studier har vist at det er liten sammenheng mellom formell spesialpedagogisk kompetanse og de som underviser. Kun 64% av de elevene som hadde spesialundervisning hadde en lærer med spesialpedagogisk utdanning (Bele, 2010, p. 477). Spesialpedagogiske metoder representerer ofte alternativer til de mest brukte generelle pedagogiske strategier, og handler om en fundamental forståelse om hvordan man arbeider med studenter med lærevansker (Bele, 2010, p. 476). Begrepet forsvarlig opplæring er ganske rundt, i motsetning til begrepet forsvarlig helsehjelp.

I studien min delte lærerne det synspunktet at de visste mer om metoder og læremateriell relevant for dysleksi og lærevansker enn om diagnosen i seg selv. Andrespråklæreren er vanligvis eksperten på framgangen i faget, men sjeldnere innehar denne spesialpedagogisk kompetanse, og vise versa, spesialpedagogen er eksperten på undervisning på førstespråket, men sjeldnere har denne andrespråkskompetanse (Helland, 2008). Forståelsen av hva lærevansker innebærer og hva man kan gjøre for å avhjelpe dem er resultatet av en analyse av hvordan vansker oppstår og hvordan spesielle behov skapes (Thygesen, et al., 2011, p. 105). Datamaterialet mitt viste at forståelsen av dysleksi og lærevansker hadde lærerne kommet til gjennom erfaring, eller de hadde lest seg til kunnskap om dysleksi.

Selv om lærerne snakket ulikt om sitt praktiske arbeid hadde de en delt forståelse av at de hadde kommet dit de var gjennom arbeidspraksis, ikke gjennom formell utdanning. Kompetanseutvikling er en prosess som skjer over tid, og det skjer ikke bare gjennom formell opplæring, men også gjennom opplæring på arbeidsplassen, etterutdanning, videreutdanning, kurs og så videre (Bele, 2010, p. 477).

Spørsmålet er om manglende kunnskap om dysleksi er til hinder for vurdering. Dataene viste at alle lærerne visste at det var en forskjell på diagnosen dysleksi og lærevansker som en helhet, og at det er grader av dysleksi. Men ingen av lærerne gav uttrykk for vesentlig kunnskap, eller kunnskap av betydning, om dysleksi eller lærevansker. Heller tvert imot, de uttrykte alle et behov for kurs eller opplæring i temaet. En gjennomgående forståelse var at det lærerne kunne om dysleksi og lærevansker hadde de lært seg gjennom jobb eller lest seg



til, og de hadde lært veldig lite om dette gjennom sin egen utdanning. Hvordan opplever da læreren det å ta med en læringsdiagnose i planleggingen av vurderingen?

Jeg har jo nå nylig egentlig hatt en oppgave, det var i en TIP-klasse, hvor de skulle, det var en oppgave om å oppgradere en bil som de skulle finne. Da lagde jeg den oppgaven i to eksemplarer. (...) Men ja, da lagde jeg en oppgave som jeg tok utgangspunkt, i der den ene var en litt enklere versjon enn den andre. Sånn at jeg på en måte tilpasset det slik at ikke var behov for like mye skriving, men at prosessen de skulle gjøre og tingene de skulle søke på nett og bruke engelske nettsider den var på en måte den samme. Ehm, men ja, jeg sitter mye med disse elevene i timene og er veldig glad for at jeg har ressurslærer i den klassen hvor den eleven er, med dysleksi. Men det er selvfølgelig også litt konsentrasjonsvansker og sånne ting, men jeg sitter veldig mye med den eleven når de jobber med oppgaver og de har en innleveringsoppgave. Og får de til å selv bli klar over, mens de skriver, at de konsentrerer seg, at de har skrevet en setning. Så sier jeg: ble det rett nå? Så må de se en gang til. Og så oppdager de ofte feil selv hvis de bare på en måte blir spurt en gang om å se over det. Så i klasser hvor det er mye lærevansker eller dysleksi så får de ofte lengere tid på ting. Det jeg egentlig kjenner på i år, fordi jeg har en klasse hvor det er ganske mye lærevansker, det er jo det at man må passe på de som ikke har det, og som skal få tilpasset opplæring. Men de har jo på en måte fått det i form av en større oppgave sånn at man skal kunne disponere tiden likt. At ikke de blir sittende og være ferdige, og ikke har noe å gjøre mens jeg hjalp de andre. Så det er jo det å lage opplegg som de kan få velge hva de selv hva slags oppgave de vil bryne seg på. Og at det da blir litt differensiert. –*Sigrid*

Sigrid legger vekt på flere ting når hun skal planlegge vurderingen for elever med dysleksi. Selve oppgaven – teksten – presenterer hun i to versjoner, der den ene er en forenklet versjon av originalen. Så forteller hun om flere strategier i arbeidet med vurderingen, hun trekker frem det å hjelpe eleven gjennom vurderingssituasjonen og det å ha ekstra tid på selve oppgaven.

Det kan virke som om Sigrid har kommet fram til den konklusjonen at forenklet oppgave, gjerne i kombinasjon med ekstra tid, fungerer som tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Det er flere av vurderingsprinsippene som er gjeldende her, blant annet at eleven får tilbakemelding på hvordan han eller hun kan forbedre seg. Slik som Sigrid beskriver det, får eleven tilbakemelding underveis i vurderingen, og ikke bare i etterkant. Det kan tenkes at Sigrid med dette forsøker å oppnå at eleven også blir en aktiv deltaker i vurderingsprosessen, at det ikke bare er hun som lærer som vurderer et ferdig produkt. Det kan virke som om Sigrid med dette er opptatt av vurdering *for* læring, ikke vurdering *av* læring.

Intervjuene avdekket at lærerne generelt hadde mer kunnskap om metoder og læremateriell enn dysleksi. I tillegg hadde lærerne et batteri av metoder og læremateriell som de benyttet seg av. De fleste lærere hadde en forståelse av de digitale hjelpemidlene som er tilgjengelig for elever med dysleksi og hvordan de kunne brukes for å utjevne forskjeller.

Jeg vet ingenting om hvordan jeg skal kartlegge dysleksi, men jeg vet om hjelpemidler, både på pc og på læreverk generelt når jeg får elever som har dysleksi eller som jeg oppdager har tegn til dysleksi. (...) Eller så har jeg henvendt meg til PPT-rådgiver når jeg trenger å vite mer om dysleksi, for det er pent lite jeg kan om det. Det må jeg innrømme. –*Hallgeir*

Det er hjelpemidler som ligger der, men som også krever at jeg som lærer setter meg inn i de programmene. Og det er det ikke alltid like lett å få tid til. Selv om vi har kun 15 elever i en yrkesfagklasse, så krever det mye tid. Ofte er de her elevene, som har dysleksi, de krever også, du må være grundig når du lanserer, når du lærer de opp i disse programmene. Så det er utfordringer knyttet til det. Men programmene opplever jeg som veldig hjelpsomme. De har stor verdi. –*Hallgeir*

Hvis de får tid, og blir sett av faglæreren. Og får hjelpemidlene de har krav på. Så ser jeg ingen grunn til at disse elevene ikke skal gjennomføre den samme utdannelsen. Men tiden er jo et spørsmål her. Og noen er jo hardt rammet av dysleksi, og de trenger jo mer tid, så det kan jo hende at de trenger økt, at de trenger mer tid, at de ikke klarer å fullføre og gjennomføre på normert studieløp. Det er nok mye mulig. Men med rette hjelpemidler, og en god kommunikasjon tenker jeg, mellom tiende og VG1, altså lærere på ungdomsskolen og når har kommet inn på videregående, at vi rekker å gjøre nødvendige tilpasninger, så tidlig som mulig på høsten, når de starter hos oss på videregående, så man kommer i gang med den nødvendige hjelpen tidlig. Det er viktig. –*Reidun*

Hallgeir forteller at han vet om hjelpemidler som er tilgjengelige, men at det å ta i bruk hjelpemidlene er tidkrevende for ham som lærer. Reidun peker på flere faktorer som hun mener er viktige for at elever med dysleksi skal fullføre. Disse faktorene er lærers kontakt med eleven, tid – både ekstra tid for eleven og komme tidlig i gang med tilrettelegginger, hjelpemidler og kommunikasjon mellom læreinstusjonene.

Reidun virker å ha klare ideer om hva som skal til for at elevene skal komme igjennom skoleforløpet så smidig som mulig. Hallgeir er mer fokusert på det å tilrettelegge for eleven, og at det er faglærer sitt ansvar. En måte å forstå dette på er at Reidun ser på dysleksi som en samfunnsutfordring, der det er flere tiltak som må iverksettes på systemnivå for å fjerne hindringer for den som har dysleksi. Hallgeir, på sin side, har et mer individualistisk perspektiv på dysleksi, der tiltakene retter seg inn kun mot eleven.

Flere av tiltakene i skolen som retter seg mot elever med dysleksi er individrettede tiltak, slik som tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Hensikten med dette er at eleven skal oppfatte at han eller hun ikke skiller seg ut, men kan delta i undervisningen og fungere på lik linje med de andre elevene (Thygesen, et al., 2011). Det kan være en årsak til at Hallgeir forstår tilretteleggingen for eleven med dysleksi i et individualistisk perspektiv. Men det bidrar ikke til forståelsen av hvorfor Reidun snakker annerledes om dette. De arbeider jo på samme skole, og burde således være produkter av den samme kulturen.

Spørsmålet er om manglende kunnskap om dysleksi er til hinder for vurdering. I datamaterialet er det tegn til at læring og vurdering henger tett sammen. Vurdering kan forstås som en bedømmelse av læring sett opp mot kompetansemål. Et annet aspekt ved vurdering er at eleven kan bruke vurderingen til å forbedre seg (punkt 3 i vurderingsprinsippene). Hvis elevene ikke blir gjort kjent med hva som vektlegges i vurderingen av kompetanse blir det vanskeligere for eleven å forstå hvordan de kan forbedre seg. Derfor kan det være både problematisk og ugunstig om læreren vurderer elevene uten at de vet det. Spesielt kan dette være utfordrende for eleven med dysleksi, som mest sannsynlig vil ha behov for tilrettelegging av oppgave.

## **5.2 «Jeg ville ikke stoppe ham. Fordi han forsøkte»**

Det å bestå faget er viktig for eleven. Det åpner porten til for eksempel fagbrev eller høyere utdanning. I dette kapittelet har jeg fokus på hvordan læreren vurderer til karakteren bestått, og hvilke faktorer som tas med i betraktningen. Stikkordene (kodene) som ligger til grunn er samfunnsansvar, skjønn, etikk, karakter, equality, equity. Fra datamaterialet har følgende teori oppstått: *Fordi dysleksi er et samfunnsansvar må læreren ta i bruk både erfaring og sitt profesjonelle skjønn for at eleven skal bestå faget.*

Grunnlaget for vurdering i fag i videregående er kompetansemålene i læreplanene. I vurderingen av elevene i videregående skole er det ikke er åpnet for avvik fra læreplanen med mindre eleven har spesialundervisning og skal ha spesialundervisning med IOP (Utdanningsdirektoratet, 2014). I klartekst betyr dette at en elev med dysleksi skal vurderes på samme måte og etter samme kriterier som andre elever. For å bestå et fag kreves normalt karakteren 2 eller bedre. Det er faglæreren som bestemmer standpunkt karakter.

Norske elever har engelsk som andrespråk allerede fra første klasse på barneskolen. En studie antydte at engelsk staving er vanskelig for norske elever som har dysleksi, uavhengig av nivået de var på når det gjaldt språkforståelse og produksjon, og konklusjonen her var at man måtte inneha en tolerant holdning til stavefeil i engelsk for dyslektiske elever (Helland, 2008, p. 81). I dag er det en delt forståelse at man legger primærvekten i vurderingen på kommunikasjon (Helland, 2003, p. 235). Til tross for at læreplanen i engelsk vektlegger både muntlige og skriftlig kompetanse er vurderinger ofte basert på skriftlige produkter. Blant annet fordi skriftlige produkter er enklere å evaluere i et normativt eller komparativt henseende, og staving er enklere å evaluere enn vokabular, syntaks og semantikk (Helland,

2008, p. 81). Dette er ufordelaktig for elever med dysleksi for de kan fort bli gradert til lav måloppnåelse om ingen andre lingvistiske områder blir evaluert (Helland, 2008, p. 81). Skriftlige og muntlige vurderinger er forskjellige. Når vi uttrykker oss gjennom muntlig språk, så viser den muntlige kommunikasjonsevnen vår seg i hvordan vi formulerer våre ideer og meninger gjennom konstruksjon av setninger i dialog med andre mennesker (Helland, 2003, p. 235). Skrivning er en mer tidkrevende prosess, men den tillater refleksjon over valg av ord i en større grad enn muntlig kommunikasjon (Helland, 2003, p. 236). Elever kan også skape falske sammensatte ord, slik som «Johngoes» (John goes) eller «Isit» (Is it). Elever med dysleksi kan også synes det er vanskelig å få tankene ned på papiret, så de kan bli sittende lenge før de i det hele tatt starter å skrive. De kan trenge mye hjelp til å starte på teksten, så det å hjelpe de med en introduksjon eller en skriveramme kan være nok til at de klarer å komme i gang med resten. Noen lærere uttrykte også opplevelse av å stå alene med elever som hadde mer lærevansker enn de følte at de kunne klare å håndtere. Alle lærere beskrev et press fra systemet, for å få elevene gjennom med en bestått karakter, og nesten alle lærerne hadde gitt elever en bestått karakter til tross for at elevene ikke var akademisk kvalifisert for det. Datamaterialet viste at alle lærerne lot andre ting enn fag påvirke karaktersetningen, slik som deltakelse i klasseromsaktiviteter, deltakelse, motivasjon, innsats i skolearbeidet, progresjon gjennom skoleåret, og press fra skole og myndigheter.

Tilpasset opplæring er en rettighet alle elever har gjennom opplæringsloven. Retten til tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning blandes noen ganger sammen, men det er to forskjellige rettigheter. Der tilpasset opplæring handler om retten til nivåtilpasset opplæring gitt av faglærer handler retten til spesialundervisning blant annet om tildeling av ressurser.

Så «normaleleven» kan være en variert gruppe, men de fortsetter med engelsken. De får for lite oppmerksomhet fra oss, jeg kan si såpass. Jeg mislykkes ofte fordi vi skal tilpasse opplæringen til de normale elevene også. Vi skal tilpasse opplæringen til alle elevene. Men vårt fokus er, selvfølgelig, veldig fort, på de som sliter i engelsk. -Hallgeir

Hallgeir kommenterer på prinsippet om tilpasset opplæring, og at det skal gjelde alle elever. Det som man kan forstå av dette er at skytset rettes inn mot de som har et spesielt lavt kunnskapsnivå i engelsk framfor de elevene som har et spesielt høyt kunnskapsnivå.

Hallgeir forstår tilpasset opplæring som en rettighet alle elever har. Dette forstår han ut ifra kunnskapen om opplæringsloven og gjeldende praksis på området. Likevel ligger det en slags erkjennelse i Hallgeirs valg av ord. Han beskriver at «han mislykkes ofte» i tilpassingen av opplæringen til de elevene som plasserer seg på et gjennomsnittsnivå i engelsk. En annen

interessant formulering er «de som sliter i engelsk». Det er et veldig beskrivende uttrykk. Å slite med noe er vel noe alle kan kjenne seg igjen i. Kan årsaken til at Hallgeir både bruker begrepet «mislykkes ofte» og «sliter i engelsk», som er beskrivelser av negative tilstander, være at utfordringen plasserer seg i en større sammenheng? Manglende tilpasset opplæring til det man må anta er den største gruppen elever (de som plasserer seg i midten på skalaen) er et ansvar som bæres av læreren, men som tilhører skoleeier. Uttrykket «sliter i engelsk» er mer emosjonelt i karakter, og kan forstås som at læreren har empati med eleven, og bryr seg om hvordan utviklingen er i faget. Emosjonelle uttrykk kan også tolkes som omsorg. Hallgeir har omsorg for eleven og ønsker det beste for dem, selv om han vet at ikke alle aspekter ved elevens potensiale er innenfor hans rammer å tilrettelegge for.

Læreren er en representant for samfunnet, og spørsmålet er om læreren må ta i bruk sitt profesjonelle skjønn for at eleven skal bestå faget fordi dysleksi er et samfunnsansvar. Norsk skole er basert på enhetsskoletanken, at skolen er «en arena for alle». Dette krever blant annet en betydelig pedagogisk kompetanse for å sikre at behovene til både de sterkeste og de svakeste elevene blir ivaretatt (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron, & Bobo, 2011, s. 103). Hallgeir gir uttrykk for at det ikke er tilfelle at behovene til alle blir ivaretatt. Dette strider noe imot den relasjonelle forståelsen som ligger til grunn for elevsynet. I Norge i dag ser man ikke elev og samfunn, eller system, isolert fra hverandre, men i interaksjon med hverandre, altså en relasjonell forståelse (Thygesen, et al., 2011, p. 105). Som følge av dette er det samfunnets ansvar, det vil si skolens ansvar, å legge til rette for eleven. I skoleverket skjer dette gjennom tilpasset opplæring eller spesialundervisning, slik at eleven oppfatter at han eller hun ikke skiller seg ut men kan delta og fungere på lik linje med de andre elevene.

Dysleksi er en læringsdiagnose, og elever som har den vil oppleve at dysleksien er mest hemmende i skolen, hvor lese- og skrivestrykket er stort. Fenomenet dysleksi kan som tidligere vist forstås på to måter – som et individualistisk problem eller som en samfunnsutfordring (Snowling & Hayiou-Thomas, 2006) (Thygesen, et al., 2011).

Og nå er det selvfølgelig også ikke bare dysleksi, og det må man jo også kanskje være litt forsiktig med, for mange elever er så veldig smart med den dysleksien som de har. «Men jeg har dysleksi» og det er litt unnskyldning for andre ting. -*Sigrid*

Ut ifra hva Sigrid forteller om måten hun går fram på, så kan det synes som om hun har et uavklart syn på fenomenet dysleksi. Hun sier at hun hjelper elevene, men det kan også skinne igjennom en tvil om dysleksien virkelig finnes. I det at hun hjelper elevene, så kan man forstå at hun ønsker å avhjelpe eleven med vansken, gjennom å tilrettelegge og veilede i språket. På

den annen side, så representerer Sigrid som lærer samfunnet, og gjennom å tvile på at eleven har en læringsvanske, så legger hun ytterligere hindringer i veien for at den som har dysleksi skal fungere fullt ut i skolen.

I datamaterialet framkommer et mønster om at å være svak språklig eller å ha en sterk motivasjon relateres til eleven. Motivasjon er et komplekst begrep, men når det kom til elever med dysleksi eller elever med lærevansker viste datamaterialet at lærerne for det meste refererte til disse elevene som svake på et rent språklig nivå, men sterk i forhold til motivasjon. I henhold til de som ble intervjuet, så hadde dette den fordel at elevenes ønske om å lære ofte førte til økt produksjon av tekst og mer muntlig arbeid sammenliknet med de sterke elevene.

De skriver med mange feil. Men de skriver lange tekster. -Liv

Liv beskriver her hvordan hun oppfatter at sine elever med språkvansker opplever det som kan kalles «skriveglede».

Det er ingen tvil om at det er i skolen dysleksi er mest funksjonshemmende. Kan man se for seg at elever med dysleksi kan oppleve skriveglede? Er en lang tekst en god tekst? «In der Beschränkung zeigt sich der Meister» sier et tysk ordtak. At mesteren viser seg gjennom sin evne til å beherske seg. Hvordan kan man forstå at læreren verdsetter en tekst som både inneholder mange feil og som ikke viser evne til tekstlig disiplin? En måte å forstå dette på er at læreren ikke forventer at svake elever skriver tekster av særlig lengde. En annen måte å se dette på er at lærerne anså tekst av en viss lengde som fordelaktig ettersom det å skrive hjalp elevene å utvikle seg i engelsk.

Det er kjent at det skilles mellom indre og ytre motivasjon, og innenfor pedagogikken er den indre motivasjonen knyttet til læringsprosessen, mens den ytre motivasjonen er knyttet til konkrete ytre belønninger (Smith, 2007), for eksempel det å bli ferdig med en oppgave, få en karakter eller lignende. Som oftest motiveres elever av en kombinasjon av de to faktorene. Flere forskere har påstått at et sterkt fokus på ytre motivasjon har negativ innvirkning på indre motivasjon (Smith, 2007, p. 102).

Når det kom til muntlige ferdigheter var det omforent forståelse at elever med dysleksi og lærevansker generelt hadde større selvtillit i forhold til muntlige aktiviteter og dermed bedre muntlige ferdigheter. Lærerne forklarte dette med at muntlige ferdigheter var en ferdighet

elevene generelt mestret, dermed var det en sterk side. Ett eksempel er det følgende sitatet fra Reidun som beskriver et muntlig undervisningsopplegg:

Jeg gjorde en avtale med henne, i et rollespill – du tar to replikker. Neste gang tar du tre. -  
*Reidun*

Reidun forstår her at eleven mestrer muntlig engelsk i en sånn grad at hun kan utfordres til bruk av muntlig engelsk også i situasjoner som kan være sosialt krevende.

Reidun beskriver det som en avtale at eleven skal gå fra to til tre replikker. I måten Reidun formulerer seg på kan man likevel forstå at dette var mer en faglig vurdering som Reidun gjorde og som hun stilte som et krav til eleven sin. Det er ingenting galt med å stille krav, men dersom eleven opplever at spranget mellom krav og hva eleven kan klare blir for stort, kan det gå ut over motivasjonen. Hvorfor gjorde så Reidun denne avtalen med eleven sin? En forståelse kan være at Reidun ønsket at eleven skulle oppleve mestring i muntlig engelsk gjennom bruk av replikker. Replikker i teater skiller seg fra spontan tale gjennom at det er deler av en samtale før en annen skal ta ordet. Replikker øves inn før de fremføres. En dypere forståelse kan være at Reidun bruker rollespill som inngangsport til at eleven(e) skal føle seg tryggere når det gjelder lesing, det å forstå oppgaver og i generell kommunikasjon. Man kan se for seg at for elever med lærevansker har skolefortiden bestått av mange hindringer og nederlag, og at den muntlige produksjonen av et andrespråk ryker først av ferdigheter. I muntlig produksjon av andrespråk får man en umiddelbar respons eller følelse av hvordan det går på grunn av kommunikasjonsformens egenart. Det er sagt om kommunikasjon at det ikke går an å ikke-kommunisere (Arnesen, 2004).

De elevene som har lærere som tror på at de er effektive, har større sannsynlighet for å lykkes i skolen (Gibbs & Elliot, 2015, p. 323). Dette kan knyttes opp til Reidun sin tenkemåte om elevens mestringssone. Dette kan også knyttes opp mot ideen om en sterk og svak elev, og peke på hvordan det er mulig å gå fra svak til sterk. Gjennom å styrke elevens sterke sider gradvis kan også ideen om hvem eleven er endre seg. Sammenhengen mellom språklig formuleringsevne og lese- og skrivevansker knyttes sammen gjennom evne til kommunikasjon (Helland, 2003). Vi mennesker kommuniserer hele tiden, både skriftlig, muntlig og gjennom kroppsspråk. Den muntlige uttrykksformen er kontekst-avhengig, mens det skriftlige språket i større grad er kontekst-uavhengig. For Reidun og eleven betyr det at Reidun må sørge for å skape konteksten i rollespillet, mens eleven må tolke konteksten og velge riktig strategi. For en elev med språkvansker kan det å tolke konteksten være

utfordrende, og siden kommunikasjon vektlegges som det primære ved alle former for språklige uttrykk (Helland, 2003) kan det være viktig for eleven at Reidun er ekstra nøye med å sikre at konteksten er forstått. En språklig formuleringsevne er evne til selvstendig bruk av språket, både muntlig og skriftlig (Helland, 2003). Når eleven skal uttrykke seg gjennom talehandlinger viser den muntlige formuleringsevnen seg når han eller hun formulerer tankene og meningene sine gjennom konstruksjon av setninger i dialog med andre mennesker. Det å øve seg med ferdige formulerte setninger kan føre til at eleven ubevisst blir tryggere også i produksjonen av spontant muntlig språk. Den indre motivasjonen er knyttet til læringsprosessen, mens den ytre motivasjonen er knyttet til konkrete ytre belønninger (Smith, 2007). Som regel er det en kombinasjon av indre og ytre motivasjon som driver elevene. Reidun, men sin lange fartstid som lærer, kan også ha dette som en bakenforliggende tanke når hun inngår en konkret avtale med eleven sin. Gjennom det å øve på replikkene kan eleven finne indre motivasjon, mens den ytre motivasjonen er vissheten om at etter fem replikker er det over.

I datamaterialet framkommer det at lærerne har vurdert elevene til bestått karakter i faget til tross for at flere kompetansemål ikke var bestått. Bestått karakter i et fag vil si minimum karakteren 2 – som gjenspeiler lav kompetanse i faget. Strykkarakteren 1 gjenspeiler svært lav kompetanse i faget. Jeg var interessert i hvordan lærerne vurderte forskjellen på lav kompetanse og svært lav kompetanse, fordi det kan si noe om hvordan karaktersystemet fungerer. Er det for eksempel sånn at karakteren 2 rommer et bredere spekter av kompetanse enn tilstøtende karakterer 1 og 3? Jeg bad lærerne beskrive hvordan de vurderte en bestått karakter i forhold til en ikke bestått karakter.

Nesten alle lærerne åpnet med å beskrive at de så etter tegn på at oppgaven var bestått. Sekundært viser datamaterialet at betydningen av lengden på en skrevet tekst ble tatt i betraktning.

Altså, det kan godt være kort, for kort, men det må vise omrisset til det det skal være. -Reidun

En annen lærer kom med en liknende uttalelse:

For å stryke, så må du ha gjort veldig, veldig lite. Da må du ikke ha prøvd engang. Da er det nesten blankt ark du skal komme med. -Liv

Både Liv og Reidun forteller om mengde tekst som er levert til vurdering, og at de ikke stiller store krav til for eksempel antall ord.



Spørsmålet er om samfunnsperspektiver kommer til syne når læreren tar i bruk sitt profesjonelle skjønn i vurderingen av bestått eller ikke-bestått. Hvis man regner med at læreren er representant for samfunnet, kan et tegn på at samfunnsperspektivet kommer til syne er tolkningen at eleven kan levere nærmest hva som helst til skriftlig vurdering og bli vurdert til å ha lav kompetanse i faget. Liv sier at for å stryke må eleven ha gjort veldig, veldig lite. Reidun sier at det (teksten) godt kan være for kort, men at det må vise omrisset til det det skal være. Hvordan kan det ha seg at to lærere med nesten 30 års erfaring som lærere kommer med så like uttalelser? Dette kan handle om å like eleven eller ikke, at læreren av omsorgs- og barmhjertighetsgrunner gjør at elevene består. Dette bryter med det første vurderingsprinsippet som er at elevene skal vite hvilke krav man stiller. Men det innebærer jo at man faktisk stiller krav.

Hallgeir forteller om en av sine opplevelser rundt det å vurdere en elev til bestått:

Jeg har tenkt at jeg var for snill i måten jeg gravde, prøvde, tilpasset det så godt jeg kunne, men når jeg ser alle kompetansemålene sett samlet, når jeg ser grundig gjennom det, nei, vet du hva, der, på det og det kompetansemålet, så klarte han altså ikke å vise noe. Men så har det jo vært andre kompetansemål hvor han har klart det. Og hvor mye skal du vektlegge det kompetansemålet opp mot det? Og det er kjempevanskelig. -Hallgeir

Hallgeir sier her at han har tilpasset opplæringen til eleven, og at han i helhetsvurderingen av eleven kom til at ikke alle kompetansemål var bestått, men han gav likevel eleven bestått karakter.

Hva ligger bak Hallgeir sine vurderinger av denne eleven? Han sier selv at det er vanskelig å vektlegge noen kompetansemålet framfor andre. Sluttkarakteren skal basere seg på en samlet vurdering av elevens kompetanse, og når læreplanen er åpen for tolkning, så må man også regne med at lærerne tolker dette ulikt.

I engelsk er skriftlig eksamen den eneste felles vurderingsformen som blir gitt til elever som blir trukket ut til å ha eksamen. For å forstå hvordan denne vurderingspraksisen kan få slå rot kan man se på prinsippene for vurdering i eksamen. Gjennom eksamen vurderes faget som sådan gjennom det kandidaten presterer (Smith, 2007). De aller fleste elevene gjennomfører ikke skriftlig eksamen i engelsk. En annen faktor er at sensorene møtes og enes om hva faget inneholder, og dermed både stedfestes faginnholdet og i visse tilfeller fornyes det (Smith, 2007). På grunn av at det ikke er et stort antall elever som gjennomfører eksamen er det heller ikke behov for sensorer i særlig stor grad. Dette medfører at de fleste engelsklærere i

videregående skole ikke er sensorer i engelsk, og dermed legges det til rette for at vurderingspraksis blir å forstå som en privat praksis, og ikke en felles praksis.

I de følgende to sitatene ses flere argumenter for å la elevene bestå et fag, der to lærere vektlegger ulike områder. Reidun legger vekt på muntlige ferdigheter og Liv baserer sin vurdering også på motivasjon og innsats.

Så det var lettere å argumentere for å gi folk plusskarakterer om de lå på vippepunktet til ... Og man så jo ofte, og jeg har flere eksempler på folk som har kommet, altså hvor engelsk har vært det veldig svake. Og folk som også har vært såpass svake at man har, de har ikke kunnet fulgt totalt, altså de må ha et totalt annet materiale enn de andre. Men ved hjelp av muntlig, altså at man kan argumentere for muntlig presentasjoner som de har fått til, så har man latt dem bestå. -Reidun

Ja, vet du, fordi man vet at hvis man skal vurdere dem til en 1, da for meg, jeg føler at noen ganger spesielt i første året, kan jeg gi en 2 selv om den er veldig, veldig svak. Men hvis eleven har gjort sitt beste, og de ikke klarer mer enn en svak 2, da kan man ikke gi en 1. Da må man gi en 2. Jeg føler det. Man må gi en 2. Så eleven må være ganske elendig, og ikke gidde, ha masse fravær. Når de kommer, må de ikke gjøre noe, det må være sånn at elevene har rett og slett gitt opp. At man ikke klarer å gi en 2. -Liv

Reidun forteller at hun tar i betraktning læremateriale og vurderingsmetode når hun skal vurdere en elev til karakteren 2 i stedet for karakteren 1, og hun forteller også om erfaringer med dette. Liv forteller om at vurderingen i om elev skal få 1 eller 2 i karakter baserer seg på følelser og en subjektiv oppfatning av elevens egenskaper og innsats.

Det som disse lærerne sier noe om, er at de vurderer elevene, og ikke arbeidet de gjør. En sterk profesjonell omsorg for elever som strevde med skolearbeid var et fellestrekk ved alle lærere som jeg intervjuet. Kan denne omsorgen komme i konflikt med vurderingsprinsippene på en sånn måte at det påvirker vurderingspraksisen? Både Liv og Reidun beskriver problemer knyttet til innholdet i materialet som elevene skulle vurderes på. Det kan forstås som at lærerne tar diagnosen i betraktning i vurderingen. Det å bry seg om andre er jo i utgangspunktet en god egenskap å ha som lærer, men hva hvis det går ut over evalueringen av faget som helhet? Et annet spørsmål som reiser seg er: Er det mulig å vurdere fraværet av noe? Kan manglene knyttet til innhold ses på som fraværet av noe som ikke skal tas med i betraktning? Lærerne skal jo tross alt vurdere det elevene får til, ikke det elevene ikke får til.

I sitatene over så vi eksempel på at lærerne vurderte elevene, og ikke arbeidet. Det finnes også eksempler i datamaterialet mitt på det motsatte.

Den eleven jeg lyktes med, med det, var en [...] elev som hadde vært et sånt, hva heter det, enfant terrible, sånn, virkelig, så hun hadde vært utvist fra alle engelsktimer skjønte jeg på

ungdomsskolen, og vært ute i arbeidslivet i 10-15 år. Og kunne nesten ikke engelsk. Men hun var villig til å skrive. Og hun var villig for hun ville bli sykepleier. Og hun, hun jobbet på, litt på den måten, og vi brukte mye tid på den enkle delen av eksamensoppgavene også. Så hun bestod til slutt altså. Hun bestod. Det er den svakeste eleven jeg har hatt oppe som har bestått, men hun kom opp til eksamen og bestod. Fordi hun jobbet med enkle setninger. Enkle ordbindinger, enkle, altså helt fra sånn grunnleggende. Altså, den, med motiverte elever, så kan det fungere. Men det fungerer hvis du innser at du skal jobbe litt selv. Og det er sånn du kan gjøre på si av den andre undervisningen. Du kan sitte og jobbe med det. Men for elever som ikke er motivert, og veldig svake, så vil det antageligvis ikke fungere. -Reidun

I dette eksempelet beskriver Reidun hvordan hun har gått fram med skriftlige oppgaver på et grunnleggende nivå og lyktes med å få eleven til å bestå faget. I dette tilfellet ble eleven trukket ut i eksamen og fikk bestått karakter.

Et spørsmål å stille seg for å forstå hvorfor Reidun gjorde som hun gjorde i denne situasjonen er hva Reidun sin motivasjon for dette var. Det er med særlig innsats hun har gått inn i denne situasjonen. Reidun sier at dette krever en ekstra innsats av læreren. «Det fungerer hvis du innser at du skal jobbe litt selv». Kanskje reflekteres elevens motivasjon seg i Reidun, at Reidun ønsker å være en av de som hjelper eleven med å nå sine mål. Vi kjemper alle for å nå våre mål, og som lærer har Reidun mulighet til å være katalysator for elever.

Reidun beskriver en annen lignende situasjon som kan kaste lys over hvordan lærere opplever å vurdere elever med lærevansker til bestått karakter.

Han var vel noe av, han i tillegg til henne, hun eleven i fjor, er de svakeste jeg har hatt. Han gikk på elektro. Og han, i den tiden så var elektro der borte. Så man hadde god kontakt med lærerne. Og han klarte seg greit i alt, men engelsk var en katastrofe. Jeg fant fram de enkleste easy-reader bøkene til ham, han jobbet med det. Og nei, altså min avveining var, han kunne snakke litt, han kunne skrive noen setninger, men han lå langt under det i forhold til det. Hvorfor jeg gjorde det? Jo, fordi jeg hadde ikke lyst til å stoppe ham slik at han ikke skulle komme ut i lære, rett og slett. Og han prøvde, han forsøkte. Og det er litt av det der, at den som forsøker, den skal vi redde, ikke sant. Kunne kanskje reddet ham, det var den tiden da det var en kombinert eksamen. Men jeg er enig med, vi kunne kanskje ikke forsvare det, men hver gang jeg ser ham, altså han er jo elektriker den dag i dag. Jeg ville ikke stoppe ham. Fordi han forsøkte. -Reidun

Reidun sier her at hun vurderte arbeidet som eleven leverte som innenfor akseptabelt nivå, men at en medvirkende faktor var at hun vurderte hans drivkraft.

Reidun beskriver elevens kompetanse som «god nok til å bestå». Likevel legger hun til at eleven legger ned en betydelig innsats, uten at det ser ut til å gi uttelling faglig. Basert på hvordan Liv trekker inn motivasjon som faktor i vurderingen er det lett å tenke seg at Reidun kunne vurdert denne situasjonen om eleven ikke hadde arbeidet med engelsken. Eller mer presist, at dersom det hadde vært Liv som var i denne situasjonen, så kunne Liv ha gitt en

annen vurdering ettersom hun vektlegger motivasjon og innsats i vurderingen. Dersom eleven hadde nærmest gitt opp og ikke lest disse easy-reader bøkene, hadde Liv og Reidun da vurdert arbeidet som godt nok? Det er forståelig at det er vanskelig å legge vekk utenomfaglige faktorer i vurderingen. Reidun sier at «den som forsøker, den skal vi redde, ikke sant». En måte å forstå dette på er at lærerne legger inn en ekstra innsats når elevene er motiverte. Det kan være tegn på en forståelse for et utsagn som «alle lærere vurderer ulikt». Hovedfokuset til Reidun og Liv ser ut til å få elevene gjennom skolesystemet.

Hvis man forstår at Reidun kobler sammen vurdering, motivasjon og lærevansker i disse situasjonene, så kan man se på handlingene til Reidun som et utslag av hvordan lærerne kan ta ansvar for å ivareta elevenes motivasjon for læring (Smith, 2007). Det er mulig, i henhold til Smith, å styrke elevens motivasjon ved å tilpasse vurderingens tilnærming til den enkelte. Reidun har i høy grad tilpasset vurderingen slik at den passet til eleven som ville bli sykepleier, og dermed kan også Reidun få en god opplevelse av dette, til tross for at hun oppfattet det som arbeidskrevende.

Alle lærerne hadde forskjellige, men liknende ideer om vurdering og bestått karakter. Imidlertid var alle lærerne enige om at det var utfordrende å vurdere en elev til karakteren 1 (ikke bestått). Dataene viste at alle lærerne tok i betraktning andre ting enn akademisk kompetanse når termin eller standpunktkarakter skulle settes. Slike ting kunne være deltakelse i klasseromsaktiviteter, deltakelse i muntlige aktiviteter, fravær, innsats i skolearbeidet, progresjon gjennom skoleåret, motivasjon, og press fra ledelse og myndigheter. Nesten alle lærere hadde gitt elever bestått karakter uten at eleven var akademisk skikket til å kvalifisere for det.

### **5.3 Oppsummering**

I skoleverket er kunnskap sentralt. Likevel ser det ikke ut til at det spiller avgjørende rolle for vurderingen om læreren har kunnskap om dysleksi eller ei. Dette må forstås på den måten at vurdering gjennomføres. Jeg har ikke vurdert kvaliteten av vurderingen. Vurderingspraksisen kan tolkes som en privat praksis, der form og gjennomføring er opp til den enkelte lærer. Læreplanen åpner for tolkning av kompetansemålene, og lærerne er forskjellige, dermed tolker også lærerne kompetansemålene ulikt. En positiv oppdagelse i datamaterialet er at lærerne viser mer kunnskap om hjelpemidler for eleven med dysleksi enn diagnosen i seg

selv. Dersom hjelpemidlene tas i bruk kan eleven med dysleksi oppleve at hindringer som ligger i veien for skriftlig kommunikasjon fjernes.

Det å bestå faget er viktig for eleven, og det kan synes som om lærerne tar hensyn til flere områder enn de rent faglige når elevens kompetanse skal bedømmes. Dette kan sees i sammenheng med at læreren og skolen løser sitt samfunnsoppdrag, og at det tas hensyn til læringsdiagnose selv om rådende myndighet ikke åpner for det. En måte å forstå dette på er utøvelsen av skjønn, at det er åpnet for en utstrakt bruk av skjønn i skolen, og at med denne friheten kommer både ansvar og press. Lærerne beskrev måter å vurdere elevene på som kunne tolkes som uttrykk for omsorg eller et vern. At eleven ikke skulle bestå faget til tross for innsats ville kunne tolkes som et nederlag for eleven, og man kan forstå av datamaterialet at lærerne ønsket å verne eleven mot slike nederlag. Dette var knyttet til motivasjon.

## 6 Oppsummering og avsluttende diskusjon

I denne siste delen av masteroppgaven presenterer jeg noen refleksjoner og tanker rundt temaene vurderingsprinsipper, normalitet og lærerens rolle. Formålet med oppgaven har vært å utforske hvordan lærere opplever det å kartlegge og vurdere elevene i engelsk i videregående skole. Alle elever kartlegges og vurderes i skolen, noe som betyr at læreren må ha kunnskaper om hvilke avgjørelser som fattes.

Gjennom problemstillingen ønsket jeg å fokusere på hvordan synet på dysleksi gjenspeiler seg i kartlegging og vurdering av elever. I drøftingen kommer det fram at måten eleven med dysleksi møtes på i kartlegging og vurdering er avhengig av lærerens referanseramme og profesjonelle skjønn. Funnene i studien viser også at lærerne avviker noe fra vurderingsprinsippene, og begrunner det med faktorer som egentlig skal tas med i vurderingsplanleggingen og ikke i selve vurderingen av elevene. Det avsløres også et profesjonsspråk som kan være problematisk for elever med dysleksi ettersom begrepsbruken kan oppfattes stigmatiserende. Flere av informantene beskrev observasjonen av at noe manglet i resultatet som viktig for hvordan de utøvde sitt profesjonelle skjønn. For å forstå bredden av denne ideen kan man snu på det, og ikke snakke om utfordringer til dyslektikeren, men heller hvilket potensiale dette åpner for.

Det synes hensiktsmessig at kartlegging foretas tidlig i kurset. Man kan forstå en prøve eller en vurderingssituasjon som det å stå på en bro og se på vann som renner i en elv. Elven er aldri den samme selv om du står på samme sted og ser på vann. Vannet er i konstant bevegelse, og dermed endrer elven seg. På samme måte kan prøven måle de samme, men eleven endrer seg, for eksempel gjennom erfaring. Derfor mener jeg at kartlegging må gjennomføres så tidlig som mulig, og følges opp systematisk.

I forhold til lærerens profesjonelle språk var det flere interessante funn. Bruk av begreper som sterk og svak, og normal for å beskrive måloppnåelse i forhold til kompetansemål kom sterkt til syne i dataene. Det er når man tar i bruk adjektivet normal i forhold til substantivet elev at etiske implikasjoner kan oppstå. Det er to helt forskjellige ting å snakke om en tekst er innenfor normalen, eller om en elev er det. Når man tar i bruk begreper på en hverdagslig måte, så kan man risikere å gi språket mer makt enn planlagt. Det å plassere eleven i en skala kontra å plassere elevens arbeid i en skala har mye større konsekvenser for eleven mentalt. Uttrykk som «jeg er en middels elev» kommer ikke av seg selv. Forventningene om at man som person er plassert i en skala, i stedet for det man faktisk presterer av arbeid kan føre til

selvoppfyllende profetier som får konsekvenser langt utenfor klasserommet. Noe som kom tydelig til syne var at lærerne kan vurdere elevene, og ikke arbeidet de gjør.

I vurderingen av elevens kompetanse i engelsk kan det se ut som om flere metoder brukes for å sikre at man forstår bredden av hvordan eleven mestrer det som skal vurderes. For elever med dysleksi kan det å bli vurdert skriftlig slå uheldig ut, ettersom skrivekompetanse omfatter ferdigheter til å benytte skriftens fonem/grafemsystem (fonografisk stavekompetanse), rettskrivningsregler og skriving av innlærte ikke-lydrette stavede ord (ortografisk stavekompetanse), bruk og tilpasning av tempus og ordklasser (grammatisk kompetanse), samt kompetanse ved tegnsetting (Fasting, 2006). Når vi uttrykker oss gjennom talehandlinger viser den muntlige formuleringsevnen seg når vi formulerer tankene og meningene våre gjennom konstruksjon av setninger i dialog med andre mennesker (Helland, 2003). Av dette kan man forstå at muntlige vurderinger kan være profitabelt for eleven med dysleksi ettersom kommunikasjon er et viktig område å ta med i betraktning når vurdering skal gjøres, noe som er i tråd med det Reidun forteller om praksis. Samtidig fjerner dette muligheten for eleven til å arbeide kontekst-avhengig med språket gjennom skriftlige formuleringer, der det tillates å dvele ved formuleringer og skrive om til man er fornøyd.

En annen faktor som kom til syne var at læreren viste en positiv tro på elevens sjanse til å lykkes. Dette kan settes i sammenheng med en studie som viste at når elevene ble kategorisert med merkelappen lesevansker hadde de lærerne med lengst yrkeserfaring størst tro på elevenes sjanse til å lykkes. Utgangspunktet for studien var at de elevene som har lærere med en positiv tro på elevenes sjanse (efficacy) til å lykkes har større sjanser for å lykkes (Gibbs & Elliot, 2015, p. 323). Konklusjonene er blant annet at selve dysleksidiagnosen er lite hjelpsom for lærere ettersom styrker og svakheter er konseptuelt betinget hos lærerne, og for det andre at begrepene lesevansker og dysleksi brukes både for å diskutere de som har alvorlige og mindre alvorlige læringsutfordringer (Gibbs & Elliot, 2015, p. 335). Det er kanskje å trekke det litt langt å overføre disse konklusjonene til denne masteroppgaven, men i datamaterialet så jeg trekk som kunne relateres til konklusjonene i Gibbs og Elliot sin studie. Flere av lærerne beskrev områder ved vurdering som ikke var knyttet til elevens arbeid, men til innsats. Dette kan tolkes som uttrykk for omsorg. Omsorgen innebærer å «ta den andre opp i seg», et emosjonelt bånd skapes gjennom at man lar eleven bli en del av seg og den følelsesmessige drivkraften blir ønsket om å gjøre alt godt for barnet (Imsen, 1997). En slik omsorg er både enkel og kraftfull.

Man kan like det eller ikke, men i skolen blir elever vurdert ut ifra en forståelse av hva som er gjennomsnittet. Dette skjer på flere måter, enten gjennom plassering i nivåene høy, middels, lav måloppnåelse, der middels måloppnåelse ofte beskriver et godt nivå i forhold til den kompetansen som skal måles. En annen måte er karakterer, der karakteren 4 ofte gjenspeiler en god kompetanse. Noe av den samme forståelsen er lagt til grunn i blodprøvesvar, der et referanseområde gjenspeiler et område som varierer fra en verdi til en annen, men hvor de kroppslige symptomene mest sannsynlig ikke vil gi seg gjeldende før blodprøveverdien er over eller under referanseområdet. Det er ganske uvanlig å treffe tiltak basert på blodprøvesvar dersom svaret er innenfor normalområdet. Både vurdering av elever og vurdering av stoffer i blodet baserer seg på samme tenkemåte. Dette er ideen om normalområde, og at for at noe skal kunne beskrives som avvik må det være en ramme å gå ut ifra. Det er imidlertid ikke sånn at man i skolen tar i bruk begrepet avvik når kompetansevurderingen faller utenfor det man oppfatter som referanseområdet. Bruk av begrepet «normaleleven» er imidlertid i bruk, ofte i forklaring og begrunnelse av hvorfor tiltak treffes. Det kan synes som om man ønsker å bringe flest mulig elever over i kategorien ««normalelev»», uten at det er et uttalt mål. Bruken av ordet «normalelev» skaper reaksjoner, kanskje fordi man i kontrast til hva som er en «normalelev» tenker at da må alle andre elever være unormale. Sånn trenger det ikke å være.

Tilpasset opplæring må nødvendigvis bety differensiering av både arbeidsmåter, innhold, materiell man bruker, organisering og tidsbruk (Thygesen, et al., 2011, pp. 105-106). Lærerne oppgir at de har lite kunnskap om dysleksi, om selve læringsdiagnosen, men de har mer kunnskap om metoder og læreverk. Spørsmålene blir jo: er det nødvendig å vite noe om læringsdiagnosen så lenge du har metoder og læreverk for å tilpasse undervisningen? Er det mulig å tilrettelegge for en elev uten å vite detaljert hva denne eleven strever med i læringen? Hvis man vet hva eleven får til, er ikke det nok? Jeg vil hevde at det er viktig å vite noe om læringsdiagnosen, og også spesifikt for eleven som et utgangspunkt. Årsaken til det er tiden. I videregående har elevene engelsk ett år engelsk på studieforberedende og to år på hvis de går yrkesfag, og de har uansett bare 156 timer engelsk. Da er det veldig bortkastet tidsbruk å teste ut forskjellige metoder og læreverk. Da er det mye bedre å bruke tid utenfor klasserommet til å planlegge undervisningen slik at eleven får et best mulig læringsutbytte. For å få dette til er man avhengig av at overgangen mellom ungdomsskole og videregående går så smidig som mulig, og at informasjonen til faglærer flyter godt. Kunnskap er ikke bare opplæring,



kunnskap er også kjennskap til og oppmerksomhet om noe. Det er viktig å være bevisst på dette.

Gjennom et møysommelig arbeid med datamaterialet har det kommet til syne flere aspekter ved kartlegging og vurdering. Alt har ikke blitt dekket i denne masteroppgaven, og jeg er spesielt interessert i å utforske nærmere hvilke vurderinger som gjøres av en bestått karakter. Altså, hvilken kompetanse er det som er tilstrekkelig å ha for at faget skal vurderes som bestått. Et annet spesielt interessant område er forståelsen av equity og equality. Hvordan kommer det til syne i undervisnings- og vurderingsplanlegging, og hvilke tenkemåter viser seg i forbindelse med equity.

Skolen er spesiell, fordi nesten alle i Norge går på skole og har et forhold til det. Det er min erfaring så langt som lærer at læreren har stor betydning for hvordan eleven klarer å oppnå sine mål. Derfor er det viktig for meg å legge så godt til rette som mulig for at alle skal oppnå sine mål. Det betyr ikke at man skal vurdere et arbeid som ikke er godt nok til bestått, men det betyr at læreren må tildele kasser på en sann måte at alle elevene får mulighet til å se over gjerdet.

## Referanseliste

Arnesen, A.-L., 2004. Kommunikasjon - mer enn ord. I: I. Arneberg, J. Kjærre & B. Oveland, red. *Samtalen i skolen*. Oslo: N.W. Damm & Søn, pp. 95-115.

Bele, I. V., 2010. Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse - og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, pp. 476-491.

Berge, K., 2005. Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I: *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Blystad, A. L., 2016. *Statistikk, spesifikke vansker*. [Online]  
Available at: <https://dysleksinorge.no/faq/statistikk-spesifikke-vansker/>

Bryman, A., 2008. *Social research methods*. 3 red. New York: Oxford University Press.

Charmaz, K., 2006. *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. 2. ed 2009 ed. California: Sage.

De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010. *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. [Online]

Available at: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/1-kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010. *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*, Oslo: s.n.

Ellingsen, K. E., 2010. Begrensninger og forskningsmetodiske kneiker. I: R. G. Gjørum, red. *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming..* Oslo: Universitetsforlaget, pp. 209-238.

Fasting, R. B., 2006. Kan skriveferdigheter måles?. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, pp. 372-381.

Folkestad, H., 2000. Om å gjøre grounded theory. *Nyhetsbrev - Center for Kvalitativ Metodeutvikling*.

- Gibbs, S. & Elliot, J., 2015. The differential effects of labelling: how do 'dyslexia' and 'reading' difficulties affect teachers' beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 17 April, pp. 323-337.
- Glaser, B. G. & Strauss, A., 1967. *Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grimen, H. & Molander, A., 2008. Profesjon og skjønn. I: *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 179-196.
- Gneriussen, W., 1996. *Aktør, handling, struktur*. Oslo: Tano AS.
- Gneriussen, W., 2010. Samtale, språkhandling og sosialt liv. I: R. G. Gjørum, red. *Usedvanlig kvalitativ forskning*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 34-52.
- Hacking, I., 2006. Making up people. *London Review of Books*, 17 August, pp. 23-26.
- Hanssen, H. & Humerfelt, K., 2015. *Faglig skjønn og brukervedvirkning i helse- og velferdstjenestene*. 2. red. Bergen: Fagbokforlaget.
- HarperCollins Publishers, 2017. *English Dictionary*, s.l.: s.n.
- Helland, S., 2003. Er det sammenheng mellom språkleg formuleringsevne og lese- og skrivevanskar?. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogik*, nr. 3, pp. 234-244.
- Helland, T., 2008. Second language assessment in dyslexia: Principles and practice. I: J. Kormos, red. *Language learners with special needs: An international perspective*. Cleveland: Multilingual Matters, pp. 63-85.
- Imsen, G., 1997. *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 4. opplag 2003 red. Oslo: Tano Ashehoug.
- Jaobsen, D. I., 2015. *Hvordan gjennomføre undersøkelser?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L., 2016. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

- Krogh, T., 2014. *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oppl. 1. 2 red. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinckmann, S., 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. 3, 2. opplag 2015 red. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langøy, E. E., Kvalsund, R. & Myklebust, J. O., 2016. Tilpasning til voksenlivet- samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, nr. 3, pp. 221-240.
- Lie, A. K., 2010. Medisinske merkelapper. *Tidsskriftet for den norske legeforening*, 16 Desember.
- Marander-Eklund, L., 2004. Att skapa och analysera et muntligt forskningsmaterial. I: L. Marander-Eklund, R. Illman & B. Henriksson, red. *Metodkompassen. Kulturvedarens metodbok*. Åbo: Åbo Akademi, pp. 93-115.
- Moe, E., Carlsen, C. & Hasselgreen, A., 2006. Digitale leseprøver i engelsk - utfordringer og muligheter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 5, pp. 391-403.
- Molander, A. & Terum, L., 2008. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mosvold, R. & Ohnstad, F. O., 2016. Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 1, pp. 26-36.
- Norsk Lektorlag, 2015. *Fem punkter om profesjonsetisk plattform*. [Internett]  
Available at: <https://www.norsklektorlag.no/kategorier-utenfor-menystrukturen/fem-punkter-om-profesjonsetisk-plattform-article1401-17.html>  
[Funnet 29 April 2019].
- PISA, 2018. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing.
- Sellman, D., 2012. Reclaiming competence for professional phronesis. I: E. Kinsella & A. Pitman, red. *Phronesis as professional knowledge. Practical wisdom in the professions..* Boston: SensePublishers, pp. 115-130.

Skarpenes, O. & Nilsen, A. C. E., 2014. "Making up pupils". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, pp. 424-439.

Smith, K., 2007. Om eksamensforskning - intervju med Steinar Kvale. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 1, pp. 94-99.

Smith, K., 2007. Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 1, pp. 100-106.

Snowling, M. J. & Hayiou-Thomas, M. E., 2006. The dyslexia spectrum. Continuities between reading, speech, and language impairments. *Top Lang Disorders*, nr. 2, Volum 26, pp. 110-126.

Solvang, P., 2007. Developing and ambivalence perspective on medical labeling in education: case dyslexia. *International Studies in Sociology of Education*, Juni, pp. 79-94.

Stene, L. C., Hanne, S., Gulseth, H. L. & Ruiz, P. L.-D., 2017. *Diabetes i Norge*. [Internett] Available at: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/ikke-smittsomme/diabetes/>

Thambirajah, M. S., 2010. Developmental dyslexia: clinical aspects. *Advances in psychiatric treatment*, pp. 380-387.

Thygesen, R. et al., 2011. Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2, pp. 103-114.

Torgersen, U., 1994. *Profesjoner og offentlig sektor*. Oslo: Tano.

Utdanningsdirektoratet, 2013. *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. [Internett] Available at: <https://www.udir.no/kl06/eng1-03>

[Funnet 13 Desember 2018].

Utdanningsdirektoratet, 2014. *Veilederen spesialundervisning*, Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet, 2015. *Generell del av læreplanen*. [Internett]

Available at: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>  
[Funnet 14 Desember 2018].

Utdanningsdirektoratet, 2015. *Praktiske eksempler. Vurdering.* [Internett]  
Available at: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/fremmedsprak---veiledning-til-lareplanen/3-praktiske-eksempler/#vurdering>

Utdanningsdirektoratet, 2015. *Prinsipper for opplæringen.* [Internett]  
Available at: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>  
[Funnet 3 Januar 2019].

Utdanningsdirektoratet, 2018. *Veiledning til lærere.* [Internett]  
Available at:  
[file:///C:/Users/1702jeso/Downloads/LSENG11\\_VG1\\_engelsk\\_1%C3%A6rerveiledning\\_bokm%C3%A51.pdf](file:///C:/Users/1702jeso/Downloads/LSENG11_VG1_engelsk_1%C3%A6rerveiledning_bokm%C3%A51.pdf)  
[Funnet 20 April 2019].

Utdanningsdirektoratet, 2019. *Fire prinsipper for god undervisvurdering.* [Internett]  
Available at: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsforbundet, 2012. *Lærerprofesjonens etiske plattform.* [Internett]  
Available at: <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>  
[Funnet 29 April 2019].

Van Manen, M., 1997. From Meaning to Method. *Qualitative Health Research*, 7(3), p. 345–369.

Vasenkari, M., 1999. A dialogical notion on field research. *Arv*, pp. 51-72.

# Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning: Hvor lenge arbeidet som lærer – typer klasser – utdanning

## A: Vurdering av elever med lærevansker/dysleksi

1. Beskriv din kunnskap om dysleksi.
2. Fortell om din erfaring med elever som har lærevansker i engelsk – som ikke er diagnostisert.
3. Hvilke hjelpemidler finnes det for dyslektikeren?
4. Kan du beskrive arbeidssituasjonen din når du har klasser med elever som har lærevansker og/eller dysleksi?
5. Fortell om en gang du gjorde en spesielt god jobb med en elev med lærevansker i engelsk. – Beskriv det gode arbeidet du gjorde.
6. Kan du beskrive potensialet til elever med dysleksi? Tror du elever med dysleksi har det samme potensialet som andre elever? Hvordan da/hvorfor ikke?
7. Beskriv hvordan du planlegger vurdering for elever som har en lærevanske – for eksempel dysleksi – i engelsk.
8. Hvordan synes du det er å vurdere en elev som har dysleksi?
9. Er det spesielle forhold du må ta hensyn til når du skal vurdere en elev som har dysleksi? Sier læreplanen noe om hva som skal vurderes?
10. Hvilke typer vurdering/verktøy for vurdering bruker du i engelsk? (Skriftlig – muntlig, digitale)
11. På hvilken måte deltar elevene i egenvurdering og i vurdering av medelever?
12. Hvordan vurderer du eleven til karakter 2, sett i forhold til karakter 1 og de andre karakterene.
13. Har du noen gang gitt elever karakteren 2 når du egentlig mente at de burde ha karakteren 1? Hvis ja – hvorfor gjorde du det?

## B: Kartlegging og forståelsen av hva som er normalitetsområdet

14. Fortell hvordan kartleggingen av elever i engelsk foregår. Hvordan brukes kartleggingen?
15. Hvordan arbeides det med kartleggingsresultatene?
16. På hvilken måte får du informasjon om elevens sterke og svake sider gjennom kartleggingen?
17. Beskriv en «normalelev» i engelsk på videregående.
18. Hvilken oppfatning har du av antallet elever som falt utenfor normalgrensen i kartleggingen?
19. Hvordan kan man finne ut hvilke elever som trenger ekstra oppfølging?
20. Hvilke typer tiltak gis til elever som trenger ekstra oppfølging, og hvordan fungerer det i praksis?
21. Hvordan kan kartlegging som verktøy fungere på beste måte?