



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Hvorfor kan de andre, men ikke jeg?

Elever forteller fra sin skolegang med lese- og skrivevansker. De beskriver hvordan dette opplevdes for dem, samt hva det betydde når de på videregående fikk diagnosen dysleksi.

Eva Sofie Tessem

Masteroppgave i Spesialpedagogikk...PED-3901F...Juni 2020

Sammendrag

Tittel: Hvorfor kan de andre, men ikke jeg? Elever forteller fra sin skolegang med lese- og skrivevansker. De beskriver hvordan dette opplevdes for dem, samt hva det betydde når de på videregående fikk diagnosen dysleksi.

Formål: Hensikten med denne undersøkelsen er å få innblikk i livsverdenen til elever som har gjennomgått skolegangen med lese- og skrivevansker og først da de gikk på videregående fikk de diagnosen dysleksi.

Problemstilling: Hvordan beskriver elever som fikk diagnosen dysleksi på videregående, sin skolegang i lys av sine lese- og skrivevansker, og hvordan opplevde de å få en diagnose?

Metode: Metoden som er valgt er kvalitativ ved respondentintervju. Tilnærmingen har til hensikt å avdekke et fenomen som kan gi leseren innsikt og forståelse fra respondentenes perspektiv. Utvalget består av tre jenter mellom 18 og 20 år. Studiens kvalitet er diskutert i forhold til validitet og reliabilitet. Videre er etiske hensyn vurdert for å ivareta respondentene i tråd med de forskningsetiske retningslinjer.

Resultat og sentrale funn: Respondentene beskriver episoder fra sin skolegang som forklarer hvordan de har opplevd å ha lese- og skrivevansker. De forteller hvordan dette har påvirket deres tanker om seg selv. Videre sier de noe om hvordan de har opplevd å få tilpasset undervisning. Og tilslutt hva de tenkte når de fikk diagnosen dysleksi.

Konklusjon: Elevene hadde ønsket å få diagnosen på barneskolen, slik at de selv forsto hvorfor de strevde med å lese og skrive, og samtidig få riktig hjelp.

Nøkkelord: lese- og skrivevansker, dysleksi, respondenter, diagnose, innsikt og livsverden.

Forord

Da nærmer det seg snart slutt på to spennende og lærerike år ved UiT Norges arktiske universitet, i Alta. Da jeg søkte på dette studiet, master i spesialpedagogikk, var det med formål å få mer kunnskap. De modulene som bygget opp til masteren var tøffe, det var mye arbeid, mange nye begreper og innfallsvinkler, og mye refleksjoner underveis med forelesere og medstudenter.

Selv om det har vært mye arbeid, er jeg veldig glad for at jeg begynte på dette studiet. Jeg har lært mye som jeg tror og håper kommer mine elever til gode. Noen av mine holdninger i forhold til inkludering og tilpasset opplæring er endret, og jeg har blitt mye mer opptatt av ikke bare det faglige, men også det sosiale. Jeg har blitt mer bevisst elevens egen stemme og medbestemmelse i eget liv.

Mye av kunnskapen er utviklet i møte med fantastisk flotte medstudenter. Vi har hatt mange gode og spennende samtaler og deling av historier. Alle medstudentene har vært inkluderende og støttende. Spesielt har jeg hatt mange gode samtaler med Grethe, i bilen til og fra Hammerfest, og med gåturer i Alta etter samlingene.

Alle mine kolleger på Basen, som har støttet og lyttet til meg underveis, vil jeg si tusen takk til. Jeg er så heldig som har så fine og omsorgsfulle kolleger. Selv om jeg har vært mye borte på samlinger, har de vært tålmodige og hjelpsomme, noe jeg har satt stor pris på.

Her hjemme har spisebordet ofte vært dekket av pc, merketusjer og et utall bøker og hefter. Jeg har vært mye borte, og tiden hjemme har ofte blitt brukt til studier, lesing og skriving. Så jeg er utrolig takknemlig for å ha en så snill og tålmodig mann, og så hensynsfulle barn. De har vært til stor hjelp med sin støtte. Dette hadde ikke gått uten dem.

I dette arbeidet med masteren, vil jeg først rette en stor tatt til respondentene mine. Jeg er veldig ydmyk og takknemlig for at de valgte å dele av sine personlige opplevelser.

Dernest vil jeg takke min veileder Anne-Mette Bjøru ved UiT i Alta. Først som inspirerende foreleser og deretter som veileder. Mye av det jeg har lært i arbeidet med masteren er takket være konstruktiv og god veiledning underveis i prosessen.

Hammerfest, mai 2020

Eva Sofie Tessem

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for tema og aktualitet.....	2
1.2	Formål og problemstilling	4
1.3	Presisering og avgrensning	5
1.4	Begrepsavklaring.....	6
2	Teoretisk bakgrunn	9
2.1	Spesifikke lese- og skrivevansker/Dysleksi.....	9
2.1.1	Kort om forskjellen på generelle og spesifikke lese- og skrivevansker	9
2.1.2	Hva er dysleksi?	11
2.1.3	Forekomst	13
2.2	Hvordan kan tidlig innsats og tilpasset opplæring hjelpe elever med dysleksi?.....	15
2.2.1	Noen rettigheter og hjelpemidler som kan tilbys til elever med lese- og skrivevansker	19
2.3	Dysleksi og livsvansker	20
3	Metode	25
3.1	Kvalitativ metode	25
3.2	Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	27
3.3	Design.....	29
3.3.1	Induktiv tilnærming.....	29
3.3.2	Utvalg og rekruttering	30
3.4	Kvalitativt semistrukturert intervju	31
3.4.1	Utforming av intervjuguide	32
3.5	Etiske betraktninger.....	32
3.5.1	Etiske hensyn	33
3.6	Datainnsamling	34
3.6.1	Litteratur	36
3.7	Analyse	37

3.8	Kvalitet i forskningen	38
3.8.1	Validitet	38
3.8.2	Reliabilitet.....	39
4	Presentasjon av funn	41
4.1	Tanker om seg selv.....	41
4.1.1	Hvorfor kan de andre, men ikke jeg?	41
4.2	Slik ble opplæringen tilpasset (eller ikke...)	43
4.2.1	Lekser	43
4.2.2	Strategier for å lære	44
4.2.3	Tilpasset opplæring og tidlig innsats.....	46
4.3	Du har dysleksi.....	48
5	Drøfting.....	51
5.1	Tanker om seg selv.....	51
5.1.1	Hvorfor kan de andre, men ikke jeg?	51
5.2	Slik ble opplæringen tilpasset (eller ikke...)	53
5.2.1	Lekser	53
5.2.2	Strategier for å lære	56
5.2.3	Tilpasset opplæring og tidlig innsats.....	58
5.3	Du har dysleksi.....	61
6	Sammendrag av drøfting og konklusjon	63
7	Referanser.....	67
	Vedlegg.....	73
	Vedlegg 1: Intervjuguide	74
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	76
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	78

1 Innledning

Nesten all læring i skolen bygger på at en kan lese og skrive. De første årene på skolen, er det derfor innlæring av disse ferdighetene som er viktig. Når elevene så kommer på mellomtrinnet, bruker de lesing og skriving til å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskaper (Helland, 2019). Elevene må kunne lese for å få kunnskap, og de må kunne skrive for å vise sin kunnskap.

Når vi lærere er i et klasserom, er det tydelig og påfallende hvor store forskjeller det er mellom elever, selv om de er like gamle. Det er forskjeller i temperament, motorikk, pratsomhet, skriveferdighet, arbeidsmåter og så videre (Høien & Lundberg, 2017). Likevel er det forventet at en lærer skal legge opp undervisningen, slik at den kan ivareta alle elevene i en klasse. Kunnskapsdepartementet sin utredning om dagens norske skole fra 2014 viser hvilke forventinger de har til lærere og skoler:

Fellesskolen tar utgangspunkt i at elever lærer både individuelt og i fellesskap, og at det må være rom for forskjellighet. Tilpasset opplæring som pedagogisk prinsipp er nedfelt i opplæringsloven og har vært gjennomgående i læreplanene i mange år. Prinsippet skal være en rettesnor for lærere og en trygghet for elever og foreldre, det skal ikke være noen motsetning mellom det å tilhøre et mangfoldig fellesskap og det å bli sett som enkeltelev og få en opplæring som tar hensyn til ulike forutsetninger som interesser, kjønn og etnisitet. Tilpasset eller likeverdig opplæring innebærer at alle elever får noe å strekke seg etter, og at det stilles krav til dem, men at de samtidig får hjelp til det som er krevende. God vurdering underveis i opplæringen og dialog mellom læreren og eleven/foresatte er en viktig del av dette. (NOU 2014: 7, 2014, s. 24)

I den norske skolen vil det være et mangfold av elever. Tidlig innsats og tilpasset opplæring er begrep som vi bruker, og dette innebærer at opplæringen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger og evner (Bunting, 2018). En betingelse for dette, er at vi som lærere da også må være i stand til å oppdage, bli godt kjent med og lære oss om elevene våre, samt kunne kartlegge hva de mestrer og hva de ikke mestrer. Men er dette egentlig så enkelt?

Vi som jobber som lærere har lang utdannelse. I skolen har vi retningslinjer som veileder oss om hvordan vi kan ivareta alle elever. Er dette nok til å gjøre oss i stand til å se forskjellen på hvilke elever som mestrer godt og hvilke elever som strever med lesing og skriving? Og dersom vi klarer å identifisere de som strever i lesing og skriving, klarer vi å skille mellom de som har utbytte av ordinær undervisning, eller de som har behov for noe mer? Hvordan er vi i

stand til å vurdere når elever trenger hjelpemidler for å ha utbytte av undervisningen, og til å gi de den hjelp og tilrettelegging som de har behov for? Eller kan det være at de elevene som har vansker med å lese og skrive, og som kunne hatt utbytte av både hjelpemidler og spesialpedagogisk hjelp, går «under radaren» vår? Jeg vil nok ikke finne entydige svar på hvordan det kan skje at vi ikke oppdager eller tar tak i elever som opplever lese- og skrivevansker, men jeg håper å få belyst hvordan disse elevene opplever det.

For meg er det essensielt å lytte til elevenes opplevelse og beskrivelse av dette. Hvordan oppleves det for en elev å ha utfordringer med å lære det samme som alle andre, fordi de har problemer med å lese pensum? Eller om de ikke får vist hva de kan, fordi de har problemer med å skrive? Hvordan føles det å tro at alle de andre får til lesing og skriving? Og på hvilke måter påvirkes elevenes opplevelse av sin læring, ut ifra hvordan vi lærere hjelper de? Og tilslutt, vil det gjøre noen forskjell om elevene får vite hvorfor de strever med lesing og skriving?

1.1 Bakgrunn for tema og aktualitet

Jeg har bakgrunn som sykepleier, med videreutdanning i pedagogikk. Etter å ha jobbet i seks år i skolen, med elever med spesielle behov, ønsket jeg lære mer, og startet på en master i spesialpedagogikk. Studiet har vært veldig lærerikt, og jeg har utviklet ny forståelse på flere områder. Gjennom refleksjoner og kunnskapsutveksling med mine medstudenter og forelesere, er min innsikt blitt større. Samtidig er det også blitt mer å stille spørsmål ved og reflektere over, og min forståelse er i stadig utvikling.

Mye av min erfaring, er fra elever med spesielle behov, og jeg jobber til vanlig på skolens «Base». De fleste elevene der har omfattende behov for spesialundervisning, ofte med store avvik fra kompetansemål og organisering av timene i forhold til jevnaldrende. Jeg hadde derfor liten erfaring med elever med lese- og skrivevansker, før jeg et år ble bedt om å ha spesialundervisning til noen elever med dysleksi.

Tidligere har dysleksi vært et ord for meg som jeg ikke har forstått omfanget og betydningen av. Jeg hadde hørt om at dysleksi var elever med lese- og skrivevansker. Elever som blandet bokstaver når de leste og skrev, og som måtte jobbe ekstra hardt med lesing og skriving for å mestre det. Men, da jeg fikk ansvar for å undervise elever med denne diagnosen, måtte jeg sette meg bedre inn i hva det kan innebære å ha lese- og skrivevansker.

Det jeg oppdaget, var at det er en stor del av elever i skolen som har lese- og skrivevansker. Rygvold (2008) referert i Buli-Holmberg og Ekeberg (2017, s. 88) sier at det er et omfang på 2 til 20 prosent av elevene i skolen som har lese- og skrivevansker alt ettersom hvor alvorlige de er og hvordan de defineres. Buli-Holmberg og Ekeberg (2017, s. 88) antar da at 2 til 4 prosent har alvorlige vansker, og 4 til 20 prosent har moderate til mindre alvorlige vansker. Dette gjelder både de som har generelle og spesifikke lese- og skrivevansker. Ifølge Dysleksi Norge er det opp til 20 prosent som har generelle lese- og skrivevansker, og 5 til 10 prosent som har spesifikke lese- og skrivevansker. Diagnosen dysleksi hører inn under spesifikke lese- og skrivevansker (Dysleksi Norge.no, 2020b). I kapittel 2 vil jeg beskrive forskjellen på generelle og spesifikke lese- og skrivevansker nærmere.

Dysleksi er ikke noe man plutselig får, eller vokser av seg. Dysleksi er en diagnose som beskriver lese- og skrivevansker og som er vedvarende (Høien & Lundberg, 2017). Det å få diagnosen dysleksi, gjør at eleven får rett til tiltak og tilgang til hjelpemidler som pc, lydbøker, smartbøker og programvaren Lingdys, som er et lese- og skrivestøttingsprogram.

Noen ganger kan elever med dysleksi få tilstrekkelig hjelp og støtte innenfor rammene av tilrettelagt ordinær undervisning. Men noen ganger er det behov for mer omfattende hjelp og støtte som ikke dekkes av ordinær undervisning. Opplæringsloven kapittel 5 omhandler hvordan man kan gå frem for å vurdere og eventuelt gi rett til spesialpedagogisk undervisning. Her er også rollen til praktisk pedagogisk tjeneste (heretter PPT) nevnt. PPT gjør sakkyndig vurdering på bakgrunn av undersøkelser og i samråd med foresatte og skolen. Det er PPT som i neste omgang kan gi tilråding om hvilke organisatoriske og pedagogiske virkemidler som kan være til hjelp for eleven, og om det er behov for spesialundervisning. I neste omgang er det kommunen eller fylkeskommunen som gjør vedtak på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen fra PPT (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Opprinnelig ønsket jeg å forske på hvordan det å få hjelpemidler for elever med dysleksi, og lære å bruke de hensiktsmessig, foregår i grunnskolen. Men i jakten på respondenter for dette, oppdaget jeg at noen elever har gått gjennom store deler av skolegangen sin uten å få diagnosen dysleksi. De har hatt det de selv beskriver som store lese- og skrivevansker, uten at de ble henvist til PPT. Først da de begynte i videregående skole, var det lærere som tok tak i at de hadde problemer med lesing og skriving, og dermed ordnet henvisning til PPT og utredning for dysleksi. Det var derfor ikke før de var begynt på videregående skole, at de fikk

rettigheter til hjelpemidler som Lingdys og smartbøker i undervisningen. Og ikke minst; de forsto hvorfor de hadde slitt med lesing og skriving gjennom hele skolegangen.

Selv om de ikke fikk en diagnose før på videregående, har de jo likevel levd med og gått gjennom hele skolegangen med lese- og skrivevansker. Dette førte til at jeg undret meg over hvordan disse elevene har opplevd å gå gjennom sin skolegang, der de har hatt lese- og skrivevansker som ikke er diagnostisert.

Jeg mener det er viktig å få belyst dette tema fra elevenes perspektiv. Dersom vi lærere får vite hvordan disse elevene beskriver sine opplevelser, hvordan de har klart å gjennomføre skolegangen til tross for sine vansker, er dette noe vi kan lære av. Alle vi som er lærere har et ansvar for å ta tak i slike vansker, og dette ansvaret gjelder i hele utdanningsløpet. I opplæringslovens § 5-4 står det at skolen skal ha «vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innanfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte» (Opplæringslova, 2018). Og dersom det ikke gir tilfredsstillende utbytte, er det skolen sitt ansvar å følge opp, slik at eleven kan henvises til sakkyndig vurdering. «Tilfredsstillende utbytte» er et vagt begrep, som hver enkelt lærer må vurdere ut ifra sin kompetanse. Dersom disse elevenes beskrivelser gjør at vi som er lærere, kan «oppdage» en elev som har spesifikke lese- og skrivevansker og så tar ansvar for å få eleven utredet, har denne undersøkelsen stor verdi. Jeg ønsker elevenes eget perspektiv, fordi jeg mener det er de som best kan beskrive og belyse hvordan det var å gjennomgå en skolegang med udiagnostiserte lese- og skrivevansker, for så å få diagnosen dysleksi på videregående.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien, er å undersøke hva ungdommene selv sier om sin opplevelse fra grunnskolen. Hvilke tanker har de gjort seg, da og nå, om sine vansker? Og hvilken hjelp og tilrettelegging fikk de for å kunne lære best mulig, på tross av at de hadde problemer med å lese og skrive? Her vil jeg også si noe om hva som *kan* være god hjelp og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, og hvilken effekt tidlig innsats kan ha, for å vise at det er mulig å ivareta elever med lese- og skrivevansker.

Fokus er elevenes egne unike opplevelser. De vil kunne gi sin individuelle og subjektive beskrivelse, og som følge av dette må jeg ta høyde for at svarene kan være helt forskjellig fra hverandre. Min målgruppe for undersøkelsen er ungdom mellom 18 og 20 år, som har fått diagnosen dysleksi på videregående. Målet er å få kunnskap om deres opplevelse av å

gjennomgå store deler av skolegangen med lese- og skrivevansker, og hvilken forskjell det så gjør når de på videregående blir utredet og de får vite at de har dysleksi.

På bakgrunn av dette er min problemstilling som følger:

«Hvordan beskriver elever som fikk diagnosen dysleksi på videregående, sin skolegang i lys av sine lese- og skrivevansker, og hvordan opplevde de å få en diagnose?»

For å kunne besvare problemstillingen best mulig, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- Forskningsspørsmål 1: Hvordan opplevde elevene å ha lese- og skrivevansker gjennom sine år på skolen?
- Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplevde elevene at lærere tilpasset opplæringen og viste forståelse for elevenes problemer med å lese/skrive i skolearbeid og ved lekser?
- Forskningsspørsmål 3: Hva tenkte elevene da de fikk vite at de hadde dysleksi?

1.3 Presisering og avgrensing

Mitt tema for masteren omhandler elever som gjennom store deler av skolegangen sin har hatt lese- og skrivevansker, men først da de gikk på videregående ble dette utredet og de fikk diagnosen dysleksi. Dysleksi er en diagnose som beskriver spesifikke lese- og skrivevansker. Dette er noe som man har hele livet, og det har stor påvirkning på elevenes skolehverdag gjennom hele skoleløpet (Høien & Lundberg, 2017).

Jeg ønsket å begrense min oppgave til å omhandle tiden fra de begynte i første klasse på grunnskolen, og til de fikk vite om sin diagnose på videregående. De jeg intervjuet vil ha opplevelsene fra hele sin skolegang nær i tid, og de vil ha hatt noen år på å leve med følgene av sine opplevelser, og kanskje de også har reflektert over noe av det jeg vil spørre dem om. Jeg ønsket å få vite hvordan det opplevdes å ha lese- og skrivevansker gjennom hele skolegangen uten at de selv eller noen rundt dem visste at de hadde dysleksi. Og jeg ønsket videre å finne ut hvilken forskjell det gjorde for dem å få vite at de hadde dysleksi.

Jeg er ikke norsklærer, og vil derfor ikke si noe spesifikt om dysleksi i forhold til lesing og skriving i norskfaget. Men dysleksi vil prege en elev i hele skolegangen, fordi de fleste fag betinger lesing og skriving i arbeidsmetoder. Til og med i et praktisk fag som mat og helse, må eleven kunne lese oppskrift.

Jeg har valgt denne problemstillingen, fordi jeg ønsker å høre elevens egen stemme. Nå har de fått en diagnose som forklarer hvorfor de har slitt med lesing og skriving. Nå når de vet dette, hva tenker de om sine opplevelser fra skolegangen sin? Hvordan har de opplevd skolegangen med sine lese- og skrivevansker, og hvordan har de håndtert dette?

1.4 Begrepsavklaring

I problemstillingen er dysleksi og lese- og skrivevansker sentralt. Jeg har bevisst ønsket å bruke ord som var enkle å forstå, og som blir brukt av mange. Først vil jeg starte med ordet skolegang som jeg har valgt å bruke i problemstillingen. Det betyr enkelt og greit; den tiden i livet man går på skole (NAOB, 2020).

De jeg intervjuet brukte begrepet lese- og skrivevansker. De begrunnet det med at det er jo det som beskriver deres vansker, og selve ordet «dysleksi» syntes de var vanskelig både å uttale og å huske. Men, vi som er pedagoger, kjenner og kan bruke begge begrep. Før mine respondenter fikk diagnosen dysleksi, har de tenkt på sine vansker som vansker med å lese og vansker med å skrive. Derfor har jeg valgt å bruke begge begrepene.

Dysleksi regnes som en spesifikk lese- og skrivevanske. Det kan være vanskelig å vite hva som skiller spesifikke lese- og skrivevansker fra generelle lese- og skrivevansker, og forskjellene kan være utydelige. I teorikapittelet vil jeg derfor forklare nærmere hva som er likheter og forskjeller.

Jeg mener at begrepet «tilpasset opplæring» også vil være relevant å bruke i denne forskningen. I opplæringslovens §1-3 (2018), står det at opplæringa skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. Dette er et overordnet prinsipp for opplæringen som gjelder for alle elever (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015). Da denne forskningen omhandler elever som ikke var blitt henvist og utredet av PPT før de startet på videregående, fikk de naturligvis aldri noen sakkyndig vurdering i grunnskolen. Dermed fikk de heller ikke noen tilråding som ga de rett til spesialundervisning. Vi vet derfor ikke noe om dette kunne vært en rettighet som de kunne hatt godt utbytte av, men aldri fikk sjansen til. De har likevel, som alle elever i grunnskolen, krav på tilpasset opplæring. Dette innebærer at det som foregår i skolen er fleksibelt og variert nok til at alle skal kunne utvikle seg der (Bunting, 2018).

Et annet begrep jeg mener det er aktuelt å ta i betraktning er «tidlig innsats». Begrepet har siden 2006 vært brukt i skolepolitiske dokumenter. Første gang gjennom St.meld.nr. 16 (2006-2007): ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*

(Kunnskapsdepartementet, 2006), der tidlig innsats ble forstått som innsats tidlig i et barns liv og/eller tidlig i en vanskeutvikling. Her legges det vekt på tidlig innsats i tidlig barndom. Dette omfatter både spesialpedagogisk hjelp, forebygging og tidlig innsats.

Tidlig innsats baseres på faglige begrunnelser og tiltak med vekt på barn som er, eller vurderes som sårbare i utviklingen. Tidlig innsats kan omfatte tiltak som lærere kan gjøre før man vurderer å henvise til utredning av PPT. Eksempler på tidlig innsats for elever som sliter med lesing på barnetrinnet, kan for eksempel være intensiv lese opplæring (Høien & Lundberg, 2017). Men tidlig innsats kan også være at man henviser videre til utredning, dersom man ser at de tiltak man gjør, ikke hjelper nok på å gi eleven tilfredsstillende læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

2 Teoretisk bakgrunn

Dette kapittelet vil gi et innblikk i relevant teori og litteratur som omhandler spesifikke lese- og skrivevansker som dysleksi. Jeg vil også inkludere noe teori om generelle lese- og skrivevansker, slik at forskjellen mellom generelle og spesifikke lese- og skrivevansker blir mer tydelig. Her vil jeg også si noe om hvilke hjelpemidler elevene kan ha utbytte av, og få tilgang til og opplæring i. Eksempel på hvordan lærere kan tilrettelegge, gi god støtte og hjelpe elever som har spesifikke lese- og skrivevansker blir også beskrevet. Jeg vil også belyse hva det kan bety for en elev sitt selv bilde dersom de har vansker med å lese og skrive.

2.1 Spesifikke lese- og skrivevansker/Dysleksi

Ifølge Dysleksi Norge.no har ca 5 til 10 prosent av elevene dysleksi. Det utgjør en stor andel av elevene i skolen. I en klasse med 25 elever, kan det statistisk sett være 2-3 elever med dysleksi. De viser også til at en stor andel av elever som dropper ut av videregående utdanning og dermed har en større risiko for utenforskap, også har spesifikke lese- og skrivevansker. Det kan være av stor betydning for disse elevene at skolen og lærerne kan tilrettelegge undervisningen, slik at de får vist hva de kan selv om de har dysleksi (Dysleksi Norge, 2020c).

2.1.1 Kort om forskjellen på generelle og spesifikke lese- og skrivevansker

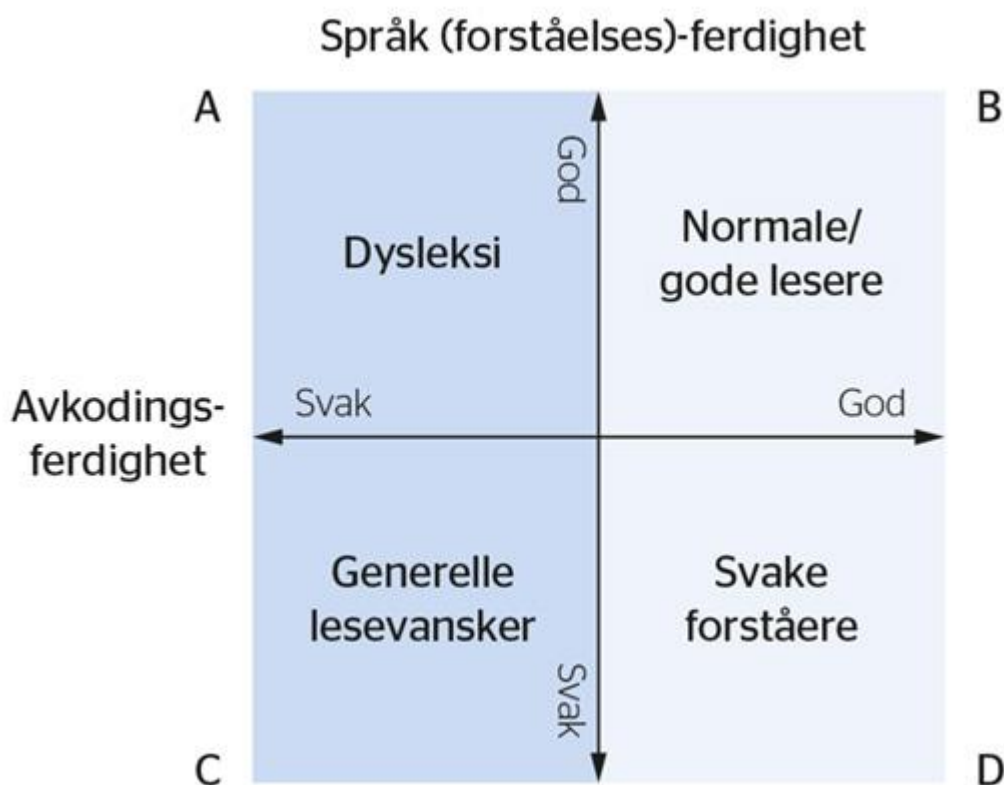
Dysleksi kan kort beskrives som svak nøyaktighet og hastighet i ordavkoding og staving samt nedsatt leseflyt i forhold til aldersgjennomsnittet. Klinkenberg (2017) har presentert dette i et skjema. I skjema nedenfor vises dette som:

A: vansker med ordavkodingen og leseflyt (dysleksi).

B: Normale/gode lesere.

C: Vansker både med ordavkodingen og leseforståelsen (kombinerte/generelle lesevansker).

D: Spesifikke vansker med leseforståelsen (svake forståere).



(Klinkenberg, 2017, s. 836)

Som skjema ovenfor viser er gruppe D de som har svak leseforståelse. Dette kan være elever som klarer å lære å lese flytende, men de forstår ikke det de har lest. Disse elevene har også ofte en svakhet i muntlig vokabular. Dette kan ofte være elever med andre diagnoser som påvirker kognitiv forståelse (Klinkenberg, 2017).

I gruppe C er de som både har svak leseforståelse og leseflyt. De kan ha dysleksi, men i kombinasjon med andre kognitive vansker.

De elever jeg har intervjuet til min oppgave er i gruppe A, som er dysleksi. Som skjema ovenfor viser, kan dette også fremstå i forskjellig alvorlighetsgrad. Dysleksi er ikke forbigående, dette er en vanske man har hele livet. Men dersom vansken blir oppdaget tidlig; på 1.-2. trinn, og man får intensiv opplæring, kan disse elevene klare seg bedre, selv om dysleksi er en vedvarende vanske (Høien & Lundberg, 2017, s. 249).

Enkelt forklart betyr dette at en med dysleksi har vansker med å skrive rett, og vansker med leseflyt og lesehastighet, som igjen fører til vansker med å forstå det som er lest. Men de som

har disse vanskene har normalt intelligensnivå og ingen kognitiv svikt. Dette kan også betegnes som spesifikke lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2017).

2.1.2 Hva er dysleksi?

Fra min egen oppvekst husker jeg at vi brukte begrepet ordblind, dette gjaldt ofte de elevene som ble tatt ut til egen undervisning. Tidligere enn dette igjen, og helt opp til 1960-tallet, ble elever som ikke klarte å lese og skrive ofte sett på som tilbakestående og ikke opplæringsdyktige. Noen av disse klarte seg likevel godt dersom de fikk god støtte hjemmefra, eller møtte på lærere som brukte ekstra tid på å lære de lesing og skriving og gode strategier. Noen klarte også å lære seg selv gode strategier for å tilegne seg kunnskap og vise hva de kunne (Helland, 2019, s. 88).

Helt siden 1890-tallet er det forsket på dysleksi. I begynnelsen ble forskningen gjort av leger, som forsket på om dette kunne ha noe med synet eller hjernen å gjøre. De fant at vanskene ofte besto i å bytte om på bokstaver, hoppe over bokstaver, og reversere og lese i gal rekkefølge. Allerede da fant de også at disse vanskene gjerne var familiære (Helland, 2019, s. 90).

I dagligtale blir dysleksi ofte omtalt som lese- og skrivevansker. Norsk helseinformatikk har denne definisjonen:

Dysleksi, ordblindhet eller lese- og skrivevansker er begrep som brukes om hverandre. Tilstanden innebærer en svekkelse i hjernens evne til å omforme skrift som øynene oppfatter, til meningsfylt språk, og motsatt omforme muntlig språk til skrift. Dysleksi er den mest utbredte av alle lærevansker hos barn. En lærevanske er et fenomen som forårsaker et sprik mellom barnets evner og dets prestasjoner. (NHI.no, 2020)

Når jeg søker på Utdanningsdirektoratet (Udir.no) sine sider, som vi lærere ofte bruker som vår kunnskapsbase, finner jeg ikke noe spesifikt om dysleksi eller lese- og skrivevansker.

Høien og Lundberg (2017), bruker nesten 30 sider til å beskrive hva dysleksi er og hvordan dysleksi kan defineres. De viser blant annet til at dette er komplekst og arter seg variert og i ulik grad hos de som får diagnosen. De viser tilslutt til sin egen definisjon, som jeg mener viser en konkret og tydelig beskrivelse av hva det betyr å ha dysleksi:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert avkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig

rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer i voksenalder. (Høien & Lundberg, 2017, s. 29)

Høien og Lundberg (2017) viser til seks symptomer som er karakteristiske for elever som har dysleksi (Pennington, 2009, i Høien & Lundberg, 2017, s. 33). Her presenterer jeg en kort oppsummering av hva som kjennetegner disse karakteristiske symptomene for dysleksi:

1: De har ikke automatisert ordavkodning. Dette medfører at de leser sakte med dårlig leseflyt. Dette fører så til dårlig forståelse. Ved iherdig og tidlig innsats, kan dette øves opp, slik at leseflyten etter hvert blir bedre.

2: De har store vansker med å lese nonord – altså ord som ikke betyr noe. Dette består ofte selv om de har overvunnet avkodningsvanskene, og er derfor en tydelig indikasjon på dysleksi.

3: Dårlig rettskriving. Dette er vansker som ofte vedvarer selv om de har fått bedre leseflyt.

4: Lesevanskene er resistente over flere år. Selv med god hjelp og tilrettelegging, vil de bruke lang tid på å bedre lesingen.

5: Dersom det er signifikante forskjeller mellom lytte- og leseforståelse, kan dette være en sterk indikasjon på dysleksi.

6: Arvelighet: Det er en stor genetisk komponent i dette. Dette kan derfor ofte bety at det er andre i familien som også har de samme vanskene. (Høien & Lundberg, 2017, s. 33-35).

For å få diagnosen dysleksi er det en forutsetning at man har blitt testet for dette. Det finnes flere standardiserte tester for dysleksi, og den mest vanlige, som mange kommuner bruker, er Logos (Høien & Lundberg, 2017).

Logos er en digital test som måler leseflyt, forståelse, ordavkodning og rettskriving. Den tester er basert på forskning, og revideres dersom det er behov. Siste revisjon og endring ble gjort i 2018. Testen måler delferdighetene som anses som kritiske for god leseflyt. Dersom en elev leser hurtig og korrekt med god forståelse er leseflyten god. Testen er delt opp i flere deltester der hensikten er å få et bilde av elevens styrker og svakheter. Logos er standardisert ved at den er basert på hundrevis av elever fra 2. trinn og oppover, slik at elever som testes

vrderes opp mot forventet skår for sin aldersgruppe. Logos er en test man trenger sertifisering i, og kunnskap om, for å kunne bruke (Logometrica.no, 2020).

Det finnes skoler som har personal med kompetanse til å teste med Logos, men det er kun PPT som har kompetanse til å gi sakkyndig vurdering av elevens behov for spesialundervisning (Solem, 2017).

2.1.3 Forekomst

Da jeg kun har fått tak i respondenter av det kvinnelige kjønn, ønsket jeg også å finne ut om det er noen kjønnsforskjeller i forekomsten av dysleksi. Det jeg fant var motstridende. Fra Norsk helseinformatikk.no som også er utgiver av Norsk Elektronisk Legehåndbok oppgir de at:

Tidligere antok vi at kanskje 4 prosent av den norske befolkning led av dysleksi. Nyere forskning tyder på at dette tallet sannsynligvis er for lavt, og at tilstanden rammer så mange som 5-8 prosent av befolkningen. Dysleksi er fire ganger vanligere blant gutter enn blant jenter. Lesevansker som er den hyppigste årsaken til spesialundervisning, skyldes som regel dysleksi. (NHI.no, 2020)

Her sier de tydelig at dysleksi er fire ganger vanligere for gutter enn for jenter. Men da jeg undersøkte hva Dysleksi Norge.no (2020b) sier om dette, skriver de at det er like mange gutter og jenter som har dysleksi.

Jeg søkte da aktivt etter forskning som tok for seg om det er noen forskjeller i kjønn og dysleksi. Den forskningen jeg fant som også hadde inkludert et kjønnsperspektiv på dysleksi, var omfattende og inkluderte både gutter og jenter fra tidlig alder. Amerikanske longitudinelle undersøkelser, der to amerikanske forskere har sett på flere studier som tar for seg dysleksi, viser til resultater som tyder på at det er forskjeller i hjernen til gutter og jenter, og at utviklingen også er forskjellig på forskjellige tidspunkt.

The protection of the female brain in language relevant regions may also help explain why females with dyslexia show relatively stronger language skills compared to their male counterparts. (Krafnick & Evans, 2019)

Krafnick og Evans (2019) viser også til at store deler av det som er lagt frem av tidligere studier på dysleksi er gjort med en overvekt av gutter, slik at dersom dysleksi har ulik måte å fremstå på kan det være at denne forskningen ikke tar høyde for dette.

Det vi vet er at det er en overvekt av gutter som blir henvist og utredet for dysleksi i skolen, hele fire ganger så mange gutter som jenter. Helland (2019) viser til at gutter pådrar seg lærerens oppmerksomhet mer enn jenter, og derfor oftere blir henvist til utredning.

Hvert femte år deltar Norge blant 49 andre land i PIRLS¹ undersøkelsen. Denne måler leseferdigheter hos elever ved 10-årsalder. Siste undersøkelse ble gjort i 2016, og denne viser at i Norge ved 4.-5. trinn, skårer jentene 18-22 poeng høyere på leseferdighetene enn guttene, noe som er litt større kjønnsforskjell enn i de andre nordiske land (Gabrielsen, Hovig, Rongved, Strand, & Støle, 2017, s. 26).

Statistikk viser at det er en stor overvekt av gutter som har spesialundervisning i grunnskolen. Tall fra 2017/2018 viser at 7,8 prosent får spesialundervisning, og 68 prosent av dette er gutter (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Når det gjelder total forekomst av dysleksi, kan Helland (2019), vise til store studier som Connecticut Longitudinal Study, der de ikke fant noen signifikante forskjeller mellom gutter og jenter. De fulgte barn fra barnehagealder til 9. klasse, og selv om de så at flere gutter ble meldt til utredning, og at guttene viste vanskene tidligere enn jenter, var det ved ungdomsalder lik fordeling mellom kjønn (Shaywitz, Shaywitz, Fletcher & Escobar, 1990). Helland (2019) trekker også fram en studie fra England, som viser lignende resultat. Det fremkommer at selv om det er noenlunde lik forekomst av dysleksi mellom kjønnene, er det ofte slik at gutter viser det mye tidligere og tydeligere, mens jenter har mer diffuse tegn, og de har forskjellig utviklingsløp (Helland, 2019, s. 251).

Helland har også jobbet med en norsk longitudinell studie «*Ut med språket*» (2018), der barn er fulgt fra 5 til 15 år. Den ble avsluttet i 2015, og er derfor gjort i omtrent samme periode som mine respondenter har hatt sin skolegang. Her viser Helland (2019) til at det er noe forskjell i hvordan dysleksi fremstår kjønnsmessig ulikt i forskjellige aldersgrupper, men det konkluderes med at ulikheter utjevnes, og det er ingen signifikant forskjell i ungdomsalder. I denne undersøkelsen er det derfor tatt høyde for at jenter og gutter har lik forekomst av dysleksi, men har ulike tegn på vanskene (Helland, 2019, s. 28 og 251).

¹ PIRLS er en forkortelse for «Progress in International Reading Literacy Study» og har blitt gjennomført hvert femte år siden 2001. Norge har deltatt i alle de fire PIRLS-undersøkelsene som har vært gjennomført til nå.

Det er nå gjort flere studier som viser at dysleksi kan ha en genetisk og dermed arvelig komponent, og dette er det stor aksept for. For å styrke utredningen av dysleksi, blir derfor foresatte av elever som henvises til utredning spurt om de selv har dysleksi. I en metastudie gjort av Monica Melby-Lervåg (2012) viser hun til at det er mye som tyder på at sårbarheten for å utvikle dysleksi er arvelig:

I denne gjennomgangen av forskning på sammenhengen mellom arv, miljø og utviklingen av leseferdigheter og lesevansker, har vi sett at barn av foreldre med dysleksi har en risiko på mellom 38–50 % for å utvikle dysleksi. (Melby-Lervåg, 2012)

Dette betyr likevel at det kan være elever med dysleksi, der vi ikke kan forklare det med arvelighet (Helland, 2019). I tillegg er det ikke alltid at man vet om foreldre eller besteforeldre har dysleksi. Det kan være på grunn av at de ikke har blitt utredet eller har fått en diagnose. Eller det kan være at man ikke kjenner bakgrunnen til familien av ulike årsaker. Dermed kan man uansett ikke utelukke at elever har dysleksi, selv om de ikke kjenner til noen i familien som har det.

2.2 Hvordan kan tidlig innsats og tilpasset opplæring hjelpe elever med dysleksi?

Dersom elever tidlig får identifisert at de strever med lesing og etter hvert skriving, kan det hjelpe med ekstra satsing på lesing. Om intensiv øving og hjelp til leseopplæringen gis tidlig i utdanningsløpet, gjerne allerede på 1.-2. trinn, kan dette gi gode resultater. Og det er dokumentert at dette også kan føre til mindre behov for spesialundervisning senere i skoleløpet (Høien & Lundberg, 2017, s. 249).

Tidlig innsats er et begrep vi nå kjenner godt til i skolen. I 2006 kom den første stortingsmeldingen som tok opp tidlig innsats: St.meld.nr 16...*og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring (2006-2007)*. Her ble det forklart hvorfor dette er så viktig i skolen:

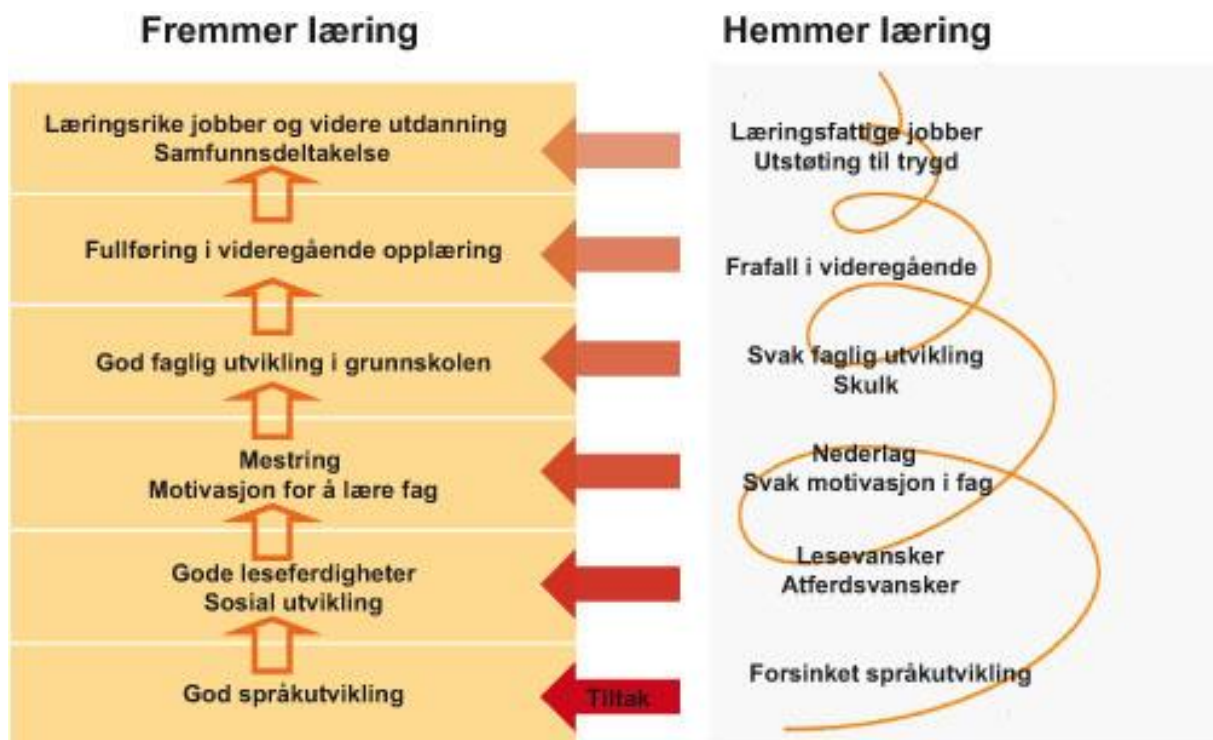
Undersøkelser viser at det har vært en tendens i norsk skole til å «vente og se» i stedet for å intervensjonere tidlig i elevenes utvikling og læring. Den internasjonale PIRLS-undersøkelsen fra 2001 viste at annenhver lærer på 4. trinn har som en av sine undervisningsstrategier å «vente på elevens modning» hvis eleven henger etter i leseutviklingen. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Dette viser at noen elever kan stå i fare for å bli hengende etter i læring og mestring, og noe av det viktigste for å motvirke dette er å lede elevene tilbake i et godt læringsløp. Løsningen

som foreslås, er å sette inn tiltak så tidlig som mulig. Jo tidligere i utdanningsløpet tiltak settes inn, jo mer effektivt vil de virke. Det er derfor viktig at skolen og lærerne identifiserer barn og unge som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling så tidlig som mulig. Her foreslås det å bruke både kartleggingsverktøy og profesjonelt skjønn for å gjøre vurderinger og identifisere elevene som kan ha utbytte av ekstra tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2006):

I sin rapport om likeverd i norsk utdanning peker OECD på at norsk skole mangler strategier for å følge opp elever når man ser at de henger etter. OECD setter dette i sammenheng med at det før Kunnskapsløftet var utbredt mangel på informasjon om elevenes progresjon, utydelige og lite operative beskrivelser av hva som kan forventes av elevene på de ulike trinnene, og at man heller ikke har utviklet kartleggingsverktøy for å identifisere elever som trenger ekstra hjelp. Denne mangelen på informasjon og strategier finner OECD igjen på alle nivåer i det norske utdanningssystemet. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Nedenfor vises en modell fra St.meld.nr.16...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring, (2006-2007), som illustrerer ulike faktorer som fremmer og hemmer læring. Her vises det hvor viktig det er at skolen tidlig legger til rette for og sikrer at elevene inkluderes i gode læreprosesser. Den venstre kolonnen i modellen viser at resultatet av gode læreprosesser er motiverte elever som lærer og ønsker å lære mer. Den høyre kolonnen derimot viser at dersom eleven ikke kommer inn i gode læreprosesser, kan dette gi en negativ utviklingspiral. Og det starter med språk og leseutviklingen.



(Kunnskapsdepartementet, 2006, Figur 1.2)

Tidlig innsats innebærer i denne sammenheng tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes. Dersom tiltak uteblir, kan elevene stå i fare for å bli hengende etter i både læring og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Bakgrunnen for at tidlig innsats ble et tema i utdanningspolitikken, var at skolen i Norge hadde en økning i spesialundervisning jo høyere opp i klassetrinn man kom, mens i Finland var kurven motsatt. Der hadde de mye spesialundervisning på de lave klassetrinn, og dette avtok jo høyere opp i trinn man kom. Norge så til Finland for inspirasjon, fordi de ønsket å gjøre tiltak som kunne minske behovet for spesialundervisning høyere opp i trinnene. Dette førte til innføring av begrepet tidlig innsats (Kaurel, 2018).

I Meld. St. 21, *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (2016-2017)*, foreslår kunnskapsdepartementet strengere rammer når det gjelder tidlig innsats. På bakgrunn av at tidlig innsats ikke hadde fungert som ønsket, ble dette fra 2018 hjemlet i opplæringsloven. Dersom skolen oppdager at en elev ikke har utbytte av undervisningen, er de pliktig å gjøre noen tiltak for å avhjelpe dette. Dette er tiltak som lærerne skal gjøre *før* de eventuelt henviser til utredning hos PPT. Tiltakene bør rettes mot å avhjelpe vansken, og lærerne må evaluere og dokumentere hvilken effekt tiltaket har. Det er spesifikt sagt at tiltaket skal kunne gjøres innenfor rammen av ordinær undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tidlig innsats kan brukes på alle trinn i skolen, men i 2018 ble tidlig innsats i 1.- 4. trinn lovpålagt jfr opplæringslovens § 1-4 *Tidleg innsats på 1. til 4. trinn*, som sier:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning. (Opplæringslova, 2018)

Dersom tiltakene ikke hjelper, betyr det at skolen må be om hjelp fra PPT (Opplæringslova § 1-4 og § 5-4, 2018). I alle deler av prosessen bør foresatte være involvert, og de må også gi samtykke (dersom eleven er over 15 år, kan eleven selv gi samtykke) til utredning av PPT. Det er da PPT som gjør en utredning av elevens vansker, eventuelt setter en diagnose, og videre utarbeider en sakkyndig vurdering som blant annet sier noe om hva som kreves for å gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Fordi vi lærere ofte bruker Udir.no som en kilde til kunnskap om hvordan vi skal kunne utvikle oss som gode lærere, lette jeg der etter informasjon om tidlig innsats. Jeg fant ikke noe

konkret informasjon som bruker begrepet tidlig innsats, men jeg fant et dokument som de kaller for «*Intensiv opplæring*» (Utdanningsdirektoratet, 2018a), som handler om tidlig innsats fra 1. til 4. trinn. Der vises det til at det skal være en lav terskel for å gi intensiv opplæring dersom skolen oppdager at en elev henger etter. Som et konkret eksempel sier de at dersom en elev er under kritisk grense i kartleggingsprøver, skal eleven følges opp. Videre vises det til at dersom eleven «innen rimelig tid» (Utdanningsdirektoratet, 2018a) ikke oppnår forventet progresjon, skal skolen enten vurdere å endre opplegget, eller sette i gang prosessen med henvisning til PPT. I neste punkt står det at dette særlig gjelder dersom eleven har kjente utfordringer eller funksjonsnedsettelse (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Her vises det ikke til noe konkret om hva som kan regnes som «rimelig tid», og hva som legges i «kjente utfordringer». Intensjonen om at vi skal ha tidlig innsats, er godt begrunnet og kan gi gode muligheter for å fange opp og hjelpe elever som sliter i skolen. Barn fra 1. til 4. trinn er i den begynnende lese- og skriveopplæringen, og det er store variasjoner i progresjon. Dersom tidlig innsats skal medvirke til å fange opp elever med dysleksi, må vi lærere ha kunnskap om hvilke symptomer dysleksi kan ha, og samtidig vite at dysleksi er en vedvarende vanske (Høien & Lundberg, 2017).

Meld. St. 18 *Læring og fellesskap* (2010-2011), sier følgende om tidlig innsats:

1.5.1 Strategi 1: Fange opp – følge opp

Barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp dem som trenger hjelp og støtte. Gode læringsmiljøer skal stimulere elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Tilpasset opplæring og tidlig innsats skal sikre størst mulig læringsutbytte. Spesialundervisning skal fortsatt være en sikring for dem som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.11-12)

En utfordring med dysleksi, er at det er en skjult funksjonshemming. De som har dysleksi, oppfatter ofte ikke selv at de har det, og det kan også være vanskelig for andre å oppdage det. Noen personer med dysleksi, har utviklet gode lærestrategier og arbeidsvaner, og klarer seg bra når de er voksne selv om de ikke får hverken diagnose eller spesiell tilrettelegging og hjelp i skolen (Helland, 2019, s. 249). Trine Skei Grande er et eksempel på dette. I et intervju i NRK beskriver hun at hun lærte seg måter å jobbe på, slik at hun klarte skolen greit. Hun visste ikke da at hun hadde dysleksi, og hun trodde alle andre også syntes lesing og skrivning var vanskelig. Trine Skei Grande har ikke formelt fått diagnosen dysleksi, og det vites ikke hvilken alvorlighetsgrad hun har, men hun sier selv at hun har dysleksi (Vik, 2020).

Uavhengig av om en elev blir vurdert til å trenge tidlig innsats eller ikke, har alle elever rett til tilpasset opplæring. Dette hjemles også i Opplæringslovens § 1-3 som sier at: «Opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger». I overordnet del av læreplanverket er dette utdypet ved å spesifisere at; «Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst.» Videre står det at «Undervisningen skal stimulere og støtte elevenes læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Fordi skolen består av et mangfold av elever, er det derfor viktig at undervisningen tilpasses, slik at den møter ulikheten i evner og utviklingsrytme (Jakhelln & Welstad, 2012).

2.2.1 Noen rettigheter og hjelpemidler som kan tilbys til elever med lese- og skrivevansker

Dersom en elev får diagnosen dysleksi, utløser dette noen rettigheter til hjelpemidler. Gjennom NAV kan de få tilskudd til pc og programvaren Lingdys. Dette må de selv søke om. Det må da foreligge dokumentasjon fra PPT, logoped eller lignende. I tillegg må det foreligge dokumentasjon fra en kontaktperson ved skolen, som bekrefter at pc eller nettbrett skal inngå i det pedagogiske opplegget i skolen (nav.no, 2018).

I tillegg til det eleven kan få av hjelpemidler fra NAV, kan skolen bistå med læringsmiddel som lydbøker og smartbøker. Eleven kan også få tilbud om å ta prøver digitalt og/eller muntlig. Eleven eller foresatte kan også søke om forlenget tid på prøver og eksamen. I forskrift til opplæringsloven §3-32, står det om rett til tilrettelegging for eksamen. Elever som trenger særskilt tilrettelegging for å få vist kompetansen sin, kan søke om dette. Eksempler på slik tilrettelegging kan være å få lest opp oppgaver høyt, lengre tid, sekretærhjelp og/eller få bruke pc med stavekontroll, ordbokfunksjon og talesyntese. Det er ingen spesifikke føringer på hva som kan være grunnlag for å søke om slik tilrettelegging. Og det trenger ikke å foreligge noe vedtak om spesialundervisning for å få tilrettelagt dette, men rektor kan kreve at det legges frem en sakkyndig vurdering. Dette utledes så i et enkeltvedtak fra rektor, som kan påklages (Forskrift til opplæringslova, 2009, § 3-32). Dette er også støttet i opplæringsloven gjennom paragrafene § 1-3 om tilpasset opplæring og § 9-3 som sier at skolene skal ha nødvendig inventar, utstyr og læremiddel. I loven står det ikke konkret noe om disse hjelpemidlene og tilpassingene, og det er derfor ofte den sakkyndige rapporten fra PPT som sier noe om hvilke hjelpemidler eleven kan ha utbytte av (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Selv om elever ikke har fått diagnosen dysleksi, kan skolen likevel tilby de å bruke smartbøker og brettbøker dersom de mener det kan hjelpe eleven i opplæringen. Men, dersom

eleven ikke har noen utredning fra PPT vil dette være opp til skolen å avgjøre. Dette betinger at skolen har identifisert de elevene som har lese- og skrivevansker, og at skolen har det digitale utstyret som kreves, eller kjøper inn disse læremidlene.

Noen skoler satser på universell støtte til elever. Dette kan for eksempel innebære at de har smartbøker til alle elevene, og at hele skolen har lisens til Lingdys. De siste årene er det blitt flere skoler i Norge som har disse ordningene som favner mange (Dysleksi Norge, 2020a).

Smartbøker og brettbøker er helt lik den vanlige boka, men leses digitalt. Man kan bla i dem og lese selv på pc eller nettbrett, samtidig som teksten blir opplest. Noen av bøkene har stemme til en innleser, og andre har en syntetisk stemme. Avsnittet som blir lest opp er merket med utheving eller farge (Gyldendal Undervisning, 2020 og BrettBoka, 2020).

Elever som har både generelle og spesifikke lese- og skrivevansker har også rett til å kunne bruke lydbøker via nlb.no (2020), (nlb står for Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek) som er en nettside der de som har lese- og skrivevansker kan registrere seg, og låne bøker gratis. De kan lytte til bøkene via appen 'Lydhør' på sin egen mobil/nettbrett eller pc. Her finnes både skjønnlitteratur og fagbøker. Her kan også lærere registrere seg for å låne skolelydbøker for å gjøre seg kjent med dem, men ikke skjønnlitteratur (Statlig pedagogisk tjeneste, 2020).

Den viktigste støtten til elever med dysleksi, er den daglige tilretteleggingen og det som skjer i praksis på skolen. Selv om en elev ikke har blitt utredet enda, er det likevel slik at eleven har rett til å få tilpasset undervisning jfr § 1-3 i opplæringsloven. Dette kan innebære å benytte flere metoder i undervisning og vurdering, slik at den favner flere elever. Eksempler på tilpasset opplæring kan være å gi differensierte oppgaver, muntlig prøve med sekretærhjelp, avkryssingsprøver, og benytte varierte metoder og praktisk tilnærming (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015).

2.3 Dysleksi og livsvansker

Kan dysleksi og livsvansker være noe som henger sammen? Lese- og skrivevansker vil i stor grad påvirke en elevs hverdag. Det å ha lese- og skrivevansker vil påvirke både eget syn på seg selv, og hva de tror at andre tenker om en. Det er elevenes subjektive beskrivelse av det å gå gjennom skolen med en lese- og skrivevanske som er fokus i denne oppgaven. Edvin Bru (2008), viser til forskning som sier at det å oppleve at man mislykkes i lesing og skriving, kan føre til følelse av nederlag og stress. Han viser også til studier der elever med lese- og

skrivevansker er mer utsatt for mobbing og også kan oppleve større emosjonelle og atferdsmessige vansker (Bru, 2008, s.137).

Helland (2019, s. 249) har undersøkt hva longitudinelle studier sier om hvordan det å vokse opp med dysleksi kan påvirke livet også som voksen. Hun viser blant annet til en finsk studie av Eloranta, Närhi, Eklund, Ahonen & Aro (2018) i Helland (2019) som tok for seg voksne som hadde hatt spesifikke lese- og skrivevansker på skolen. Det viste seg at de fortsatt hadde dårligere arbeidsminne, prosesseringshastighet og verbale ferdigheter enn kontrollgruppen. I tillegg hadde de lavere utdanningsnivå og høyere arbeidsledighet (Helland, 2019).

Jeg relaterer sammenhengen mellom dysleksi og livsvansker også til det som Mirjam Harkestad Olsen (2012) beskriver som det indre panoptikon. Inspirert av Foucault sin beskrivelse, viser hun til at man opplever et indre panoptikon, som er knyttet til det stigma som gjør at man opplever seg selv som mislykket i noe som man ser andre lykkes i. Dette kan være på grunn av måten man tror man blir oppfattet på, altså de tilbakemeldinger man får fra andre, i dette tilfellet kan det være fra lærere og/eller andre elever. Og også på grunn av at man selv ser at de andre får til, men ikke jeg, og dermed klassifiserer seg selv ut ifra dette (Olsen, 2012).

Vi er sosiale vesener, og vi forstår oss selv gjennom de sosiale sammenhenger vi er i. Måten vi får tilbakemeldinger på oss selv, kan påvirke hvordan vi ser på oss selv. Dersom elever som sliter med lesing og skriving ikke får tilpasset undervisning, kan dette påvirke selvoppfattelsen. Flere undersøkelser viser at svakt presterende elever får mindre positiv oppmerksomhet fra læreren, de får mindre tid til å svare, de får mindre adekvat tilbakemelding og de blir oftere gitt opp (Imsen, 2005).

Dette kan også relateres til relasjonen mellom foreldre og barn, der barnet sliter med lesing og skriving. I TV-programmet Puls fra nrk.tv, har Helene Sandvig (2015) intervjuet noen elever som også fikk diagnosen dysleksi først da de begynte på videregående skole. En mor forteller om lange kvelder der hun forsøkte å hjelpe sin datter med lekser, hun kunne bli utålmodig og sint på sin datter, som hun følte ikke tok skolearbeidet på alvor. Da det ved testing på videregående, viste seg at datteren hadde alvorlig dysleksi, fikk moren veldig dårlig samvittighet for at hun ikke hadde forstått hva datteren strevde med. I det samme programmet sier en av elevene som programmet handlet om, at: «jeg følte meg egentlig rett og slett dum» (Sandvig, 2015).

Kindervaag (2011) har skrevet en artikkel som omhandler skole/hjem samarbeidet der elever har vansker med lesing og skriving. Her viser hun til forskning, som tar for seg at mødre ofte er de første til å identifisere at deres barn strever med lesing og skriving. Likevel kan mødre oppleve å møte mye motstand fra skolen når de forsøker å ta dette opp (Kindervaag, 2011).

Det viser seg gjerne at de som har dysleksi uten å vite det, og som ikke får hjelp og støtte til å utvikle gode strategier, ofte vil være de elevene som presterer dårlig i skolen. Som følge av dette, kan også noen av dem få problemer med eget selvbilde (Bru, 2008).

Både de elevene Helene Sandvig intervjuet og mine respondenter har gjennomført hele grunnskolen og altså store deler av sin skolegang, uten noen diagnose. De beskriver store lese- og skrivevansker, som har påvirket de både faglig og emosjonelt. Og først da de var begynt på videregående fikk de vite at de hadde dysleksi.

Helland (2019) viser til metastudier av Nelson og Harwood (2011) gjort på barn fra førskolealder til 12. skoleår, som viser at 70% av de med spesifikke lærevansker hadde høyere angstsymptomer enn elever uten. Videre viser Helland (2019) også til undersøkelser av Shany, Wiener, & Feingold (2011) og Terras, Thompson & Minnis (2009) som viser at de som har innsikt i sine vansker, klarer seg bedre enn de som ikke har innsikt (Helland, 2019, s. 323).

Forventninger til seg selv og mestring henger sammen. Dersom en elev sliter med å lese og skrive og samtidig ser at andre klarer dette lett, kan det gi en følelse av nederlag. Dersom man forstår hvorfor man sliter med å lese og skrive, og vet at dette er en vanske som ikke har noe med intelligens å gjøre, kan dette bidra til bedre tro på seg selv (Bru, 2008).

Noe som er av stor betydning for læringsutbytte, er hva man tenker om seg selv. Dette er med på å bestemme motivasjon for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det som kan skje er at elevene pålegger seg selv et stigma. Goffman (1986) beskriver stigma som et merke. Det kan være et merke andre gir på noen som skiller seg ut i negativ retning fra seg selv. Men det kan like gjerne være et merke en setter på seg selv, og da i negativ forstand. Noe som kan påvirke at elever setter et negativt stigma på seg selv, kan være at de sammenligner seg med andre som får til å lese og skrive, noe de selv ikke mestrer (Goffman, 1986).

Dersom man opplever at man ikke blir hørt, altså ikke har medbestemmelse i skolen, er dette noe som påvirker elevenes selvoppfatning. Selvoppfatning handler om det vi vet, tror, føler

og tenker om oss selv. Skaalvik og Skaalvik (2014) viser til at selvoppfatning er et begrep som handler om: «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 82).

Selvoppfatning har mange aspekter ved seg. Det kan være knyttet til hvordan man gjør det på skolen, både faglig og sosialt. Og det kan også knyttes til hvilke tilbakemeldinger man får fra lærere, foreldre og andre elever. Dette virker tilbake på hvilke tanker man får om seg selv. Selvoppfatning kan være generell som for eksempel om man er flink eller ikke flink på skolen. Eller det kan være om noe spesifikt, som at man ikke er god i matte, men at man er god i gym. Det handler om hva man mener om seg selv. Selvoppfatning kan omfatte både prestasjoner, utseende og personlighet. Det som legger grunnlaget for hvilken selvoppfatning man får, er de erfaringer man har, og hvordan disse erfaringene blir forstått og tolket (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette er erfaringer som er subjektivt tolket, og de trenger derfor ikke alltid å være i tråd med hvordan *andre* tenker om en. I skolen kan vi se at noen elever har et feil bilde av hvordan medelever oppfatter dem. De tolker situasjoner avhengig av tidligere erfaringer, og kan dermed forsterke et eventuelt negativt selvilde (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Det å sammenligne seg med andre, også kalt sosial sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 104), innebærer å se seg selv i forhold til andre. I skolen er det medelevene som er den viktigste gruppen elever sammenligner seg selv med. Det er de som er mest mulig lik en selv i alder, kjønn og adferd. Noen har en større gruppe de sammenligner seg med, mens andre har få personer, for eksempel en bestevenn. Skaalvik og Skaalvik (2014) viser til at denne sammenligningen kan gjelde både faglig og sosialt, og dermed ha stor innvirkning på selvoppfattelsen.

Selvoppfatning kan gjenspeile hvordan man klarer å prestere faglig på skolen. Det å tilpasse opplæringen, slik at eleven mestrer, fremfor å stadig oppleve å ikke få til, kan bidra til at elevene får en god selvoppfatning. Å tilpasse opplæringen er særlig viktig blant annet fordi lav faglig selvoppfatning også kan skape negative konsekvenser. Dette henger sammen med opplevelse av mestring, og hvilken erfaring man gjør seg. Dersom man opplever å ikke mestre tidlig i læreprosessen, svekker det våre forventninger om å klare lignende oppgaver, og vi opplever dårlig mestring. Motsatt blir det når vi får tilpassede oppgaver som vi mestrer, dette fører til en fremtidig forventning om mestring. De forventninger vi har til vår mestring, kan i sin tur påvirke både innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 119).

Situasjoner hvor eleven skal prestere på skolen, eller hjemme med lekser, kan oppleves som truende og kan igjen føre til angst. Fordi det er viktig for elever å forsøke å opprettholde en positiv selvoppfatning, kan dette føre til at eleven tar i bruk ulike strategier for å forsvare selvværdet. Dette kan være strategier som at eleven ikke har med seg utstyr, er sen med å komme i gang, holder seg usynlig, eller utvikler skolevegning. Lav faglig selvoppfatning kan dermed føre til at eleven blir mindre motivert, gjør mindre på skolen og har dårlig utholdenhet ved utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Noen ganger kan lærerens tro på eleven bli oppfattet negativt. Spesielt av elever som sliter i fag. Lærere kan bruke det vi kaller verbal overtalelse. Eksempler på dette kan være utsagn som; «Bare prøv, det er ikke så vanskelig!» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 124). Dersom slike utsagn fører til innsats som i sin tur gir mestring, kan det virke oppmuntrende på eleven. Men det kan ha motsatt effekt, enten ved at eleven ikke *klarer* å gjøre en innsats, eller ved at eleven gjør en innsats, men det blir ikke vurdert som godt nok. Dette kan føre til manglende tillit til læreren, og forverre egen mestringstro (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Som disse teoretiske betraktninger viser, er det mange faktorer som kan påvirke elever emosjonelt. Dersom eleven strever faglig, og ofte opplever å ikke mestre, kan det ha stor negativ innvirkning på elevens selvoppfatning og tanker om seg selv. Selv om elever har forskjellig evner til å takle dette, er likevel sjansen stor for at elever med dysleksi, kan oppleve at dette medfører livsvansker i ulik grad. Når elevene i tillegg erfarer at de ikke mestrer lesing og skriving på lik linje med andre elever i klassen, og ikke vet at årsaken er dysleksi, kan dette medføre en ytterligere belastning.

Det kan derimot være til stor hjelp dersom eleven vet hvorfor det er vanskelig å lese og skrive. Å lære om hva som er årsaken til at man strever med lesing og skriving, at det går an å få god hjelp til å mestre det, samt at det ikke betyr at man har lav intelligens, kan være avgjørende for elevens mestringstro og tanker om seg selv. Bru (2008) viser til at det å få god informasjon, tidlig hjelp og tilrettelegging, kan være med på å gi eleven tillit til egne ressurser og gode mestringsopplevelser.

3 Metode

I metodekapittelet vil jeg gi en beskrivelse av hvordan forskningen metodisk og praktisk ble gjennomført. Jeg vil utdype de metodiske valg som ble gjort og begrunnelse for disse. Jeg har brukt en kvalitativ metode, der intervju av eleven med hensikt å få fram en del av livsverden er det essensielle. De etiske hensyn jeg har tatt, og hvordan jeg klarer å ivareta kvalitet i forskningen er også nærmere forklart.

3.1 Kvalitativ metode

Med bakgrunn i min problemstilling, ble det riktig for meg å velge en kvalitativ metode. Den stemmen og det perspektivet jeg vil vite mer om, er elevens. Hvordan beskriver de sine opplevelser etter å ha gjennomgått skolegangen med lese- og skrivevansker?

Respondentintervju er en teknikk som brukes for å få kunnskap om personlige følelser, oppfatninger og hensikter hos de personer som intervjues. Ved personintervju er det selve personen som intervjues som har interesse. (Kvarv, 2014, s. 139)

Det kvalitative intervjuet har som mål å få fram respondentens egen opplevelse og beskrivelse av sin livsverden. Dette er det respondenten tenker og mener her og nå. I tillegg kommer aspektet med å tolke og legge mening i det som respondenten forteller. Her kommer jeg inn med mine forkunnskaper. Hva er det jeg vet fra før, og hvordan vil det påvirke min analyse? I tillegg kan hvordan jeg oppfatter ansiktsuttrykk og tonefall være med å påvirke hvordan jeg tolker det respondenten sier. Jeg må være oppmerksom og kritisk til mitt ståsted i dette. Her vil det også være viktig at jeg ønsker å få frem spesifikke opplevelser og ikke generelle meninger om tema, slik at måten jeg stiller spørsmålene på vil kreve planlegging. Dette må ikke være til hinder for at respondenten kan utdype og forklare, og jeg vil derfor også gi rom for dette (Dalland, 2018).

Karakteristisk for den kvalitative metoden er at den søker å utforske i dybden for å gi innsikt, og bidrar til å belyse tanker, følelser, beskrivelser og opplevelser. Den kvalitative metoden jeg har brukt, er intervju, med nærhet og fleksibilitet i møte med respondenten.

Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg. Vi kan arbeide parallelt med de ulike delene av forskningsprosessen. Vi definerer problemstillingen og utformer et forskningsdesign i starten av prosjektet. Underveis i prosjektet videreutvikler vi problemstillingen, og vi kan revidere planen for prosjektet. På den måten blir det et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, utvikling av data og analyse og tolkning. Det er viktig at vi starter analysen av data

mens vi er ute i felten, slik at vi kan tilpasse den videre utviklingen av data til de inntrykk vi får fra de tidlige analysene. (Thagaard, 2018, s. 27 og 28)

Jeg forstår det Thagaard (2018) sier som en beskrivelse av det jeg opplevde i møte med mine respondenter: Jeg hadde en problemstilling som utgangspunkt, men i møte med det respondentene beskrev, måtte jeg endre og videreutvikle problemstillingen, slik at de inntrykk jeg fikk fra mine respondenter og min tolking av dette framkom. Dette forteller også Jacobsen (2015, s. 61) om, og sier at et kjennetegn ved kvalitative metoder er fleksibilitet. Den problemstilling man opprinnelig har, kan endres etter som vi får vite mer.

Den metode jeg har benyttet for å få belyst min problemstilling, er intervju. Sollid (2013) beskriver at forskningsintervjuet skal bidra til å gi informasjon om det en ønsker å få vite mer om. Det å gjennomføre et intervju har flere faser, det må blant annet planlegges, gjennomføres og analyseres. I det man gjennomfører selve intervjuet, kan det oppleves som en samtale om et bestemt tema, valgt ut av forskeren. Det er altså styrt av meg som forsker, men siden det også er en slags samtale, lar jeg meg også lede av respondenten. Intervjuet er preget av det tema jeg har valgt, men kunnskapen som framkommer er et resultat av den interaksjon jeg og respondenten har (Sollid, 2013, s. 126).

Som det fremkommer i hele min tekst, har jeg bevisst valgt å benevne de jeg har intervjuet som respondenter. Kvarv (2014) forklarer om forskjellen på informant og respondent; det som kjennetegner et informantintervju, er at de har kjennskap til hendelser eller områder som skal undersøkes, mens et respondentintervju brukes for å få kunnskap om personlige følelser og opplevelser (Kvarv, 2014, s. 139).

Det som er spesielt med mine intervju, er at de skal ta for seg en livshistorie. Dette begrunnes i mål om å belyse en tidsepoke i respondentenes liv. Tidsepoken strekker seg fra de startet i første klasse til de gikk ut av tiende. Det er altså ikke kun her og nå som skal undersøkes. Men respondentene skal ta et tilbakeblikk på hele sin skolegang i et nytt perspektiv, altså fra her de er nå. Dette ståstedet kan bidra til at kunnskap basert på personers livserfaringer blir synlige. Selv om livshistoriene er individuelle, kan de likevel gi gode beskrivelser av forhold i skolegangen deres. Dette kan jeg bruke til å sammenligne opplevelsene og finne likheter. Denne tilnærmingen brukes for å få innsikt i den emosjonelle dimensjonen innen utdanning og læring. Målet er å få innsyn i hvordan respondentene opplevde utfordringer, støtte og tilrettelegging, for å få en forståelse for hva de har tenkt om sine opplevelser (Stølen, 2013, s. 234).

Det kvalitative intervjuet er godt egnet til å få fram en opplevd livsverden. I en kvalitativ forskning kan vi få anledning til å høre de stemmer som sjelden blir hørt, og de kan få fortelle sin historie på sin måte. Et semistrukturert intervju som har stor åpenhet for oppfølgende spørsmål og fortellinger fra respondentene, kan gi et allsidig materiale med rom for subjektive oppfatninger (Stølen, 2013, s. 236).

Mitt mål var ikke å få kunnskap som kunne måles eller settes i et skjema. Jeg ønsket å få innsikt i følelser og tanker om en livsverden, som går i dybden. Den kvalitative forskningen søker å få dybdekunnskap og helhet fra få enheter, og kan ikke måles i omfang og utbredelse (Thornquist, 2008, s. 202). Det som var positivt med denne tilnærmingen, var de muligheter det gav til å oppnå nærhet til, og å bruke god tid på hver respondent, slik at jeg fikk forsket i dybden av deres opplevelser.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Da jeg startet mitt forskningsprosjekt gikk jeg inn i det med min egen hypotese om at elever med diagnosen dysleksi ikke får nok hjelp til å lære å bruke de hjelpemidler de har rett til. Jeg oppdaget at det også finnes en gruppe med elever som jeg ikke hadde tenkt på før; elever som går under radaren, som kan ha store behov for å bli tatt på alvor, bli sett og få nødvendig tilrettelegging og hjelp. Det som vekket min interesse, og som ble viktig for meg å belyse, var opplevelsene til elever som først på videregående fikk diagnosen dysleksi. Det ble denne gruppen jeg valgte å undersøke nærmere. Jeg ønsket å få vite hvordan de selv beskrev opplevelsen av å gjennomgå store deler av skolegangen med sine lese- og skrivevansker, og ikke få en diagnose på dysleksi før de gikk på videregående. Dette fenomenet ville jeg gå dypere inn i. Dette sier Kvale og Brinkmann (2019) om fenomenologi:

Når det er snakk om 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 oppfattes av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45)

Kvarv (2014) sier at fenomenologi handler om det som viser seg, og den utforsker det subjektive perspektivet. Vi må ta høyde for at de mennesker vi studerer er tenkende, følende, menende, opplevende og forstående individer. Mitt mål ble å få innblikk i hvordan respondentene beskrev sin situasjon, og deres eget syn på dette. «Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem» (Thagaard, 2018, s. 36). Fra et

fenomenologisk perspektiv ble mitt fokus å få fram respondentenes beskrivelse, og deres virkelighet, uten at jeg legger til egne meninger eller antagelser. I intervjuene hadde jeg forberedt noen spørsmål som respondenten svarte på, og så fikk respondentene anledning til å utdype, tilføye og også legge til dersom de hadde andre innspill til temaet. Det var deres livshistorier som var sentral. Den subjektive forståelsen av fenomenet som fremkommer gjennom deres livshistorie var mitt mål (Stølen, 2013, s. 234).

Min intensjon ble å finne ut hvordan elever ser tilbake på og beskriver sine opplevelser av å ha lese- og skrivevansker gjennom store deler av skolegangen sin. Og hva betydde det for dem når de på videregående ble utredet og fikk vite at de hadde dysleksi.

Den som grunnla fenomenologien, Husserl, sa at det ikke var et skille mellom subjekt og objekt (Thornquist, 2008). Når jeg skulle undersøke respondentenes livsverden, var det ut ifra hvordan de selv husket den og ut ifra deres ståsted. Men jeg forsøkte å vende meg mot deres sted. Jeg hadde en subjektiv forberedelse og et subjektivt møte med respondentene og de funn de framla.

Thagaard (2018, s. 40) viser til at de fenomener som jeg studerer gir et meningsinnhold i det jeg som forsker rekonstruerer deltagerens erfaringer, og deres respons på spørsmålene. Interaksjonen mellom meg og respondentene kan påvirke resultatet, fordi det er jeg som stiller spørsmålene, ut ifra min verden, og min interesse. Selv om jeg stiller meg åpen til at det er de som har kunnskap om deres verden og opplevelse, og jeg vil forsøke å bringe dette på bane uten min fortolking, ser jeg det likevel i lys av teori.

Her kommer min rolle som forsker inn. De forforståelser, de perspektiv og de erfaringer jeg som forsker har, kan sette både betingelser og begrensinger for min forståelse. Slik at subjektivitet er en ressurs som aktivt blir brukt i denne forskningen (Thornquist, 2008, s. 145 og 205). Jeg har i undersøkelsen av det valgte fenomenet derfor forsøkt å være åpen om de valgte teoretiske perspektiv som belyser det fenomen jeg ønsker å forstå (Thornquist, 2008, s. 198). Med andre ord kan jeg også si at når min forståelse møter respondentenes livsverden, utvikler min forståelse seg, og det er det som fører til hvordan fenomenet her blir belyst (Thornquist, 2008, s. 198).

Dette er den refleksivitet jeg møter forskningen med. Dette innebærer en anerkjennelse av de sosiale konstruksjoner og den påvirkning de har på hverandre, som den nye kunnskapen må sees i lys av (Thornquist, 2008, s. 205).

Et sentralt trekk ved vår bevissthet ifølge Husserl, er tidsoppfatningen. Dette kan vanskelig måles. Noe kan vi føle tar lang tid og annet kort tid. Tidligere erfaringer kan blande seg inn i erfaringer som gjøres nå. For eksempel dersom man har hatt en vond opplevelse i høytlesing, så kan denne opplevelsen fremkomme her og nå dersom man snakker om det man opplevde (Thornquist, 2008). Hendelser kan også betraktes annerledes når man ser på de i ettertid, enn hva de var i nåtid. Og vår situasjon i nåtiden, farger våre forventinger til fremtiden. Alt henger sammen og påvirker hverandre, hva vi tenker og hva vi husker (Thornquist, 2008, s. 105).

Germeten (2013) problematiserer også utfordringen ved å huske tilbake på opplevelser og hendelser som er tilbake i tid. Vi ser tilbake på opplevelsene med den kunnskapen vi har i dag, slik at de kan fremstå i et annet lys enn hvordan vi opplevde de da. Likevel er det de små historiene som huskes og kan gjenfortelles, selv om de ses på i et tilbakeblikk.

Fenomenologien åpner for en forståelse av det levde liv og det levde rom i interaksjon med verden rundt oss, og søker å finne mening (Thornquist, 2008, s. 106). Mitt motiv var å forstå respondentene ut ifra deres ståsted, slik at jeg kunne få en innsikt som kan komme andre elever til gode. Der respondentene gir meg innsikt i et fenomen, kan det gi meg utvikling og kunnskap.

3.3 Design

Design velges ut ifra hvilken metodisk tilnærming forskeren har valgt. I dette tilfellet har jeg valgt en kvalitativ metode. Som fremgangsmåte for å finne noen svar på min problemstilling, ble et utforskende induktiv design valgt. Dette har som mål å undersøke et fenomen og en livsverden som fremkommer i intervjuet, slik at jeg kan få kunnskap om hvordan respondentene opplever sin livsverden (Lund & Haugen, 2006, s. 158).

Det induktive og kvalitative design kjennetegnes av å gå i dybden av noe som man kjenner dårlig til, med den hensikt å få forståelse. For å gå i dybden er avgrensning essensielt, og få enheter gjør det mulig å bruke tid på hver enkelt. Man kan ta seg tid til å bli kjent og trygg, slik at funn kan komme frem i lyset (Jacobsen, 2015, s. 61).

3.3.1 Induktiv tilnærming

Jeg har hatt en induktiv innfallsvinkel til metode. Da jeg startet hadde jeg teori om tilpasset opplæring og tidlig innsats, som jeg baserte mange av spørsmålene på. Det som framkom i intervjuene, gjorde at jeg så måtte gå induktivt til verks. Det betyr at jeg hadde utgangspunkt i

noen forhåndsbestemte teorier, men det essensielle ble de funn jeg gjorde, som jeg så har beskrevet og støttet opp med relevant teori i etterkant. Her har jeg også grepet tak i de data som var fremkommet, der respondentenes egne ord kunne brukes til å beskrive og å utvikle begreper (Thagaard, 2018, s. 172).

Når undersøkeren forsøker å samle inn data så åpent som mulig, der den som undersøkes får uttrykke seg med sine egne ord, på sin egen måte, er det et kjennetegn på induktiv tilnærming (Jacobsen, 2015, s. 56). Strukturering av den informasjon som fremkom, ble ikke gjort før etter at alle data var samlet inn, altså etter at alle tre var blitt intervjuet.

3.3.2 Utvalg og rekruttering

I dette studiet ønsket jeg spesifikt et utvalg som var strategisk valgt. Deltagerne måtte oppfylle bestemte utvalgsriterier, slik at relevansen til min problemstilling ble oppfylt. Det var to kriterier som var viktig for prosjektet. Det ene var at de som var deltagere hadde fått diagnosen dysleksi etter grunnskolen, og det andre var at de fortsatt var ganske ung, slik at de kunne ha lettere for å huske tilbake og hente frem minnene fra sin skolegang på grunnskolen. Fordi intervjuet handler om ting som er opplevd i fortiden, måtte jeg vurdere respondentenes evne til å huske hva de har opplevd (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 66).

Det var derfor bestemt på forhånd hvilken målgruppe som kunne bidra til studien og formidle erfaringer. I tillegg ønsket jeg å ha et utvalg på fire til fem respondenter, slik at dersom noen underveis ønsket å trekke seg, ville sjansen være større for å likevel sitte igjen med et utvalg som kunne belyse min problemstilling.

I rekrutteringen av deltagere til mitt forskningsprosjekt kontaktet jeg derfor PPT ved flere videregående skoler i Norge, slik at de kunne formidle mitt informasjonsskriv til aktuelle respondenter. Det var opprinnelig tre jenter og en gutt som takket ja til å bli intervjuet. De respondenter som ønsket å bli intervjuet, ga så den aktuelle personen fra PPT tillatelse til å gi meg deres nummer, slik at jeg så kunne ta kontakt direkte selv. Den mannlige respondenten svarte aldri på min henvendelse, slik at utvalget ble bestående av tre jenter i alderen 18-20 år, som alle hadde fått diagnosen dysleksi først da de gikk på videregående skole. De stilte seg meget positive til å bli intervjuet, og skrev under på samtykkeskjemaet. Se vedlegg 2 for informasjonsskriv og samtykkeskjema.

Som tidligere diskutert i kapittel 2.1.3, der jeg viser til forekomst av dysleksi, viser forskning til at lese- og skrivevansker kan fremstå kjønnsmessig ulikt til forskjellig tid i utviklingen

(Thagaard, 2018, s. 42). Da det viste seg at det kun var de kvinnelige respondenter som stilte opp og gjennomførte intervju fremkommer det derfor ingen erfaringer fra mannlige respondenter. Jeg kan derfor ikke si sikkert at mine funn vil være relevant for hvordan menn ville ha beskrevet dette.

I min forskning viser jeg til en kvinnelig opplevd livsverden, og mye av teorien jeg ser dette i lys av, er fra forskning som er gjort på begge kjønn, og noe av det med en stor overvekt på det mannlige kjønn. En kritikk av mitt utvalg, er at det dermed beskriver opplevelser kun fra det ene kjønn. De tre kvinnelige respondentene beskriver sine opplevelser utifra deres eget ståsted. Deres ståsted er deres kjønn, kultur og familiebakgrunn, noe som kan skille seg fra andre med samme vanske. I tillegg er deres ståsted den tid de har sine opplevelser fra, de er i samme alder, slik at lover, formålsparagrafer og retningslinjer er lik for dem. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at dette fenomenet ville blitt opplevd og beskrevet av andre, på samme måte som det ble av mine respondenter.

3.4 Kvalitativt semistrukturert intervju

Utgangspunktet var min problemstilling, der kvalitativt intervju ble valgt som metode for å innhente beskrivelser og erfaringer for å finne svar på min problemstilling. Det kvalitative intervjuet kjennetegnes av å innhente nyanserte beskrivelser av livsverdenen til de som blir intervjuet. Dette betyr at de kan beskrive dette med sine egne ord, og sine personlige tanker (Kvale & Brinkmann, 2019).

Det semistrukturerte intervjuet ble valgt for å kunne være åpen for at respondentene kunne få rom til å fortelle om sin livsverden. Dette fordret både at jeg kunne stille oppfølgende spørsmål, men også lytte, slik at de kunne få tid å tenke seg om og reflektere før de svarte. De jeg intervjuet måtte tenke langt tilbake i tid, og lete fram minner fra hukommelsen, som de så satte ord på. Det at jeg klarte å lytte, kunne bidra til at deres refleksjoner ikke ble avbrutt. Kvale og Brinkmann (2019, s. 170) sier at: «Aktiv lytting er like viktig som spesifikk beherskelse av spørreteknikker. Intervjueren må lære å lytte til det som sies og hvordan det sies.»

Dette ble gjennomført som individuelle intervju. Det individuelle intervju egner seg godt når man ønsker at den intervjuede kan snakke fritt, uten å ta hensyn til andre. En-til-en-relasjon som er under intervjusituasjonen er godt egnet til å skape trygghet og tillit, noe som i sin tur

igjen kan lede til åpenhet. Det er de individuelle meninger og oppfatninger som ønskes belyst (Jacobsen, 2015, s. 89).

3.4.1 Utforming av intervjuguide

Jeg laget en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 1). Dette betyr at jeg hadde flere faste spørsmål, der jeg også åpnet for videre utdyping. Dette ønsket jeg bevisst, fordi faste spørsmål kan sette i gang refleksjoner hos respondentene, som gjør at de ønsker å utdype mer om tema. Dette kan lede til at episoder og hendelser som er viktig, men som jeg ikke har tenkt på å spørre om, kommer frem i lyset. Det semistrukturerte intervjuet brukte jeg for å forstå deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46).

De fleste spørsmålene var åpne og startet med *hvordan* og *hvilken*. Når jeg så stilte noen oppfølgingsspørsmål som ikke var nedskrevet, forsøkte jeg også å tenke på at de skulle være åpne, for å gi rom for mer enn bare ja/nei svar. Kunsten å stille oppfølgende spørsmål er ikke noe som kan skrives ned eller spesifiseres på forhånd. De krever en fleksibel oppfølging og kan være avhengig av flere faktorer. Noen gang kan også til og med taushet fra den som intervjuer, sette i gang refleksjon og videre utdyping av svar fra respondentens side (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 171).

3.5 Ethiske betraktninger

Det å involvere seg med andre mennesker i en situasjon der jeg skal spørre de om personlige opplevelser, krever grundige etiske overveielser. De kjenner ikke meg fra før, og vi er fra hver vår verden. Jeg møter de med forskerens blikk, og de møter meg med sine unike og personlige opplevelser.

I forberedelsen til min oppgave, har jeg satt meg inn i de Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016). De nasjonale forskningsetiske komiteene ble etablert i 1990. De har utarbeidet egne retningslinjer som gir veiledning og kunnskap om ansvarlig og god forskning. Retningslinjene bidrar til å støtte og gi veiledning om dilemmaer og etiske refleksjoner som kan oppstå underveis (NESH, 2016). Videre har jeg beskrevet hva jeg ønsker å forske på, og søkt om lov til å gjennomføre mine undersøkelser gjennom Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (vedlegg 3). Nedenfor vil jeg beskrive noen av de etiske hensyn og overveielser jeg har tatt i forskningen som er gjennomført for å belyse min problemstilling.

3.5.1 Ethiske hensyn

Jeg har vært nøye med å sette meg inn i og være tro mot de forskningsetiske retningslinjene, som er utarbeidet av de nasjonale forskningsetiske komiteene. Disse reglene gjelder for all forskning, men det er også utarbeidet egne regler som er tilpasset ulike forskningsfelt og fagfelt. De tre store hovedretningslinjene som trer fram gjelder; retten til selvbestemmelse og autonomi, vurdering av risiko for skade, samt respekt for enhvers private liv (NESH, 2016). Dette er essensielt for etisk god forskning, og noe jeg derfor har tatt hensyn til gjennom hele min forskningsprosess.

For å ivareta det etiske ansvaret ovenfor mine respondenter, var jeg nøye med å forklare formålet, slik at de kunne forstå hva jeg ønsket å få fram i min undersøkelse. Alle fikk vite at dette skulle brukes i min masteroppgave og at det kan være andre som leser den etter publisering. Videre fortalte jeg om muligheten for å trekke seg, når de måtte ønske, uten begrunnelse eller forklaring. Det å skrive under på samtykkeerklæringen betinger at respondentene har blitt grundig informert om hva samtykke innebærer (Sollid, 2013).

Selv om mine respondenter samtykket og følte seg trygge på at de ble anonymisert, var det en side ved forskningen jeg ikke kunne forberede de godt på, og heller ikke vite hvordan de ville takle. Det var om mine spørsmål kom til å bringe frem minner som var dårlige, og om dette kunne oppleves som en belastning for dem. De forskningsetiske retningslinjene sier om dette at jeg som forsker har ansvar for at forskningsdeltakerne ikke blir utsatt for urimelige belastninger (NESH, 2016). Her måtte jeg veie opp dette mot forskningens verdi (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 96). Mine respondenter uttrykte alle tre et sterkt ønske om at deres opplevelser, både negative og positive, skulle komme frem slik at vi lærere kan forstå og lære av deres opplevelser. Dette styrket min vurdering om å veie en eventuell belastning opp mot forskningens verdi. Respondentene gav sin personlige beskrivelse om tema, og de satte ord på sine egne følelser og tanker.

Det som gjorde at respondentene kunne kategoriseres, var at de alle har en diagnose. Dysleksi regnes som en medisinsk diagnose. Dette innebærer at, selv om respondentene mine var anonyme, hadde de likevel avslørt noe dypt personlig, ved at de måtte oppgi sin diagnose. NESH (2016) sier om utsatte grupper at man må være forsiktig, slik at man ikke bidrar til stigmatisering, men samtidig må man passe på å ikke bruke dette som begrensning som kan være til hinder for nødvendig innsikt. Med dette som utgangspunkt valgte jeg å vise deres

diagnose, fordi det var en nødvendighet for å få fram i lyset det oppgaven spør om (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106).

Ved transkribering har jeg benyttet dialekt, men i de vedlegg som følger oppgaven, samt i sitat som jeg inkluderer, har jeg brukt bokmål, slik at anonymiteten ytterligere bevares. For ordens skyld har jeg gitt fiktive navn basert på de tre første bokstavene i alfabetet.

Respondentene navngis derfor som Ada, Betty og Cecilie.

3.6 Datainnsamling

Jeg hadde i løpet av høsten 2019 tema og metode klart, og var derfor klar allerede i desember med søknad til Norsk senter for forskningsdata for godkjenning. Her fikk jeg god veiledning underveis i prosessen, slik at etter en måned var prosjektet godkjent og jeg kunne sette i gang. Alle intervju ble gjort individuelt i direkte møte med hver enkelt respondent. Intervjuene ble gjort i løpet av januar og februar 2020. Hvert intervju varte fra 60 til 80 minutter.

I forkant av intervjuene planla jeg hvordan jeg kunne skape en god relasjon i intervjusituasjonen. For at respondentene skulle kunne fortelle fritt og åpent, var det viktig at respondentene kunne slappe av og føle seg trygg og ivaretatt. Jeg hadde derfor på forhånd flere forslag til hvor vi kunne gjøre intervjuene, og så kunne de si hva de syntes var greit. Alle tre ønsket at jeg ordnet sted og tid for intervju, slik at det var enkelt for de å møte opp.

Intervjuene ble derfor gjort i et lokale valgt av meg, på ettermiddagstid. Der var det da ingen andre tilstede, og både jeg og respondentene kunne føle oss trygg på at vi ikke skulle bli forstyrret. Kontoret jeg hadde valgt var lite og koselig, og jeg hadde kjøpt inn noe å drikke og litt smågodt, for å lage en avslappet stemning.

Før selve intervjuet startet, fikk respondentene utdelt informasjonsskrivet med samtykkeskjema, som jeg gjennomgikk muntlig sammen med dem. Jeg ga de en grundig forklaring om formålet med undersøkelsen, betingelsene for samtykke og muligheten for å trekke seg. Jeg forklarte også at dersom de ønsker å trekke seg, trenger de ikke å begrunne dette. Vi testet diktafonen sammen, slik at vi begge kunne vite at samtalen ble tatt opp og at det var klar og tydelig lyd. Jeg viste også hvordan jeg slettet opptaket, slik at de kunne vite at jeg fikk til å slette opptak før jeg leverte diktafonen tilbake til UiT.

Intervjuet startet med en liten innledning og til å begynne med holdt jeg meg til de planlagte spørsmålene. Men etter hvert fikk jeg stilt utdypende spørsmål. Respondentene var åpne og

det virket som om de syntes det var greit å fortelle om sine opplevelser. De svarte på alt jeg spurte om, og hadde også tilføyelser der de fortalte nyttig om tema som jeg ikke hadde tenkt på å spørre om. Etter at jeg hadde hatt det første livshistorieintervjuet, lot jeg meg inspirere av noe av det respondenten fortalte. Til de to neste intervjuene hadde jeg derfor lagt til et nytt spørsmål i spørsmålsguiden, slik at jeg også fikk de to andres innspill om samme tema.

Spørsmålene ble ikke presentert på forhånd, slik at respondentene hadde ikke mulighet til å forberede noen svar. Det eneste de visste før jeg presenterte dem for informasjonsskrivet og intervjuguiden, var at jeg ønsket å intervju noen om opplevelser i forhold til dysleksi.

Det kan være vanskelig å sette ord på følelser og tanker, og dette kan ytterligere være utfordrende for elever med dysleksi. Noen av de med dysleksi kan også ha språkvansker. Dette kan vises ved at de bytter om på plassen til ord i setninger, har vanskeligheter med å finne de ord som de trenger, og de kan også ha vansker med å legge mening i ord de hører (Helland, 2019, s. 73). Jeg var av den grunn ekstra vår på å forklare mine spørsmål, og hva jeg ønsket å få vite fra deres livshistorie. Jeg vil derfor anta at de har svart spontant på mine spørsmål. Fordi dette handler om tema som har hatt stor påvirkning på deres skolegang, vil jeg også anta at de har tenkt på dette før.

Underveis i intervjuet var jeg bevisst å innta en lyttende holdning. Som intervjuer er min oppgave å lytte, slik at ikke respondenten blir avbrutt. De spørsmål man stiller underveis, bør komme når respondenten har pratet seg ferdig om tema, eller for å lede intervjuet tilbake i rett spor. Ofte kan noen sidesprang være nyttig for å spape trygghet og god atmosfære i situasjonen. I tillegg brukte jeg nikk og bekreftende meldinger som m-mmm, for å vise at jeg var interessert, fulgte med og forsto hva respondentene mente (Jacobsen, 2015, s. 98).

Det var jeg selv som transkriberte intervjuene, og de ble delvis kategorisert. Dette tok flere ettermiddager. Jeg brukte øretelefoner for å få alle lyder med. I transkriberingen har jeg kun skrevet de ord vi sa, og utelatt lyder som eh, og hm og lignende. Det jeg har notert ved siden av transkriberingen, er det jeg husket av ansiktsuttrykk og stemning. Transkriberingen ble gjort i dagene rett etter intervjuet, slik at jeg skulle huske mest mulig av stemning og andre aspekter som kunne være greit å ha med. Intervjuguiden var, som forklart tidligere, semistrukturert. Det vil si at der var noen faste spørsmål, med rom for utdyping og at respondenten kunne få fortelle.

3.6.1 Litteratur

Det å finne relevant litteratur og forskning på dette feltet har vært en viktig del av prosessen med min master. Jeg har brukt bibliotekene og Oria. Der har jeg brukt søkeord som dysleksi, lese- og skrivevansker og mestring. Jeg har skummet og lest noen andre masteroppgaver og doktoravhandlinger med lignende tema. Dog fant jeg ingen oppgaver med helt samme problemstilling som min. Likevel har jeg blitt inspirert av andres forskningsprosjekter som har gitt meg større innsikt i tema lese- og skrivevansker og dysleksi. To masteroppgaver jeg har lest har undersøkt dysleksi fra perspektivet til henholdsvis lærere og foreldre. Der hentet jeg også inspirasjon fra noen av de samme kilder de brukte.

Jeg fant ikke noe litteratur som hadde undersøkt elevens eget perspektiv i dybden, på den måten jeg gjorde. Men jeg kunne trekke paralleller fra en del av det som Edvin Bru (2008) og Skaalvik og Skaalvik (2014) presenterte, og som støttet opp og forklarte hvordan det kunne oppleves å ikke få tilrettelegging og hjelp.

Sidsel Germetens artikkel «Personal narratives in life history research» fra 2013 har jeg lest og blitt sterkt berørt av (Germeten, 2013). Her oppdaget jeg hvor mye slike livshistorier kan påvirke meg som leser, og hvordan min holdning i møte med mennesker kan endre seg etter å ha fått innsikt.

Noe av den litteraturen jeg har brukt, er pensumlitteratur fra de modulene som har bygd opp til masteren. Noe av litteraturen har jeg spesielt søkt etter. Da var det Helland (2019) og Høien og Lundberg (2017) som spesielt fremhevet seg for å forstå dysleksi. Olsen (2012) sitt bidrag i boka *Inspirert av Foucault* om det indre og ytre panoptikon, inspirerte meg til å innhente mer kunnskap om betydningen av det å skille seg ut fra andre, og hvordan dette kan oppleves av et menneske.

Det aller meste av litteraturen og forskningen som oppgaven min baserer seg på, er fra 1990 tallet og helt frem til nå. Jeg har prøvd å velge ny litteratur og forskning. En viktig rettesnor for mine valg har også vært å bruke det som er lett tilgjengelig for skolene. Altså de kilder vi i det daglige arbeid henter våre retningslinjer fra. Derfor har jeg også ofte brukt utdanningsdirektoratet og kunnskapsdepartementet som kilder.

3.7 Analyse

Datamaterialet som jeg samlet inn, ble transkribert av meg. I denne kvalitative dataanalysen var jeg opptatt av å få frem mening. Innholdet i det som fremkom i intervjuene, måtte analyseres og tolkes.

Transkriberingen var tidkrevende, og jeg oppdaget under transkriberingen mye som jeg ikke automatisk husket. Dette viser hvor viktig det er å gjøre transkribering selv. For å være sikker på at jeg hadde fått med alt, lyttet og skrev jeg to ganger gjennom hvert intervju.

Det jeg hadde transkribert, fargekodet jeg for å skille ut de forskjellige kategorier. Dette var et tips jeg tok fra en av respondentene, som selv brukte fargekoder som en læringsstrategi. Jeg fant at dette gjorde det enklere å holde de forskjellige kategoriene fra hverandre, og å huske innholdet.

Jeg delte funnene inn i rosa, gul og grønn, der forskerspørsmålene bestemte inndelingen. Transkriberingene ble brukt til både å beskrive funn og støtte opp om teori i drøftingsdelen.

Mitt ståsted er fenomenologien. Det Husserl sier om det er at vi må legge veien om vår bevissthet for å studere verden (Thornquist, 2008). Slik jeg forstår det Husserl sier, betyr det at hvordan fenomenet viser seg for meg i min bevissthet er betinget av min følsomhet for det som fremtrer. I tillegg er jeg bevisst at fenomenet som belyses er subjektivt og betyr noe for noen, selv om jeg «bare» er den som får høre om det. Det virker inn på meg, og gjør at jeg ønsker å vise frem det fenomenet, den livsverdenen som respondentene forteller om (Thornquist, 2008). Slik jeg forstår dette, fremtrer fenomenet gjennom transkriberingen. De funn jeg legger frem, samt hvilken teori jeg velger for å belyse fenomenet, og den konklusjon jeg kommer til, er slik jeg oppfatter fenomenet. Med andre ord, slik fenomenet fremtrer for meg.

Grunntanken i fenomenologien er å vise frem en livsverden. Målet er å beskrive den med så få fordommer og forbehold som mulig, og å akseptere det som kommer frem uten å endre noe eller legge til noe (Kvarv, 2014).

De tekster og teori som jeg har studert før og underveis i denne tiden, er noe av det som har bidratt til min følsomhet for det som fremtrer. Jeg har likevel aldri visst om denne livsverden, som respondentene fremstiller så åpent for meg. Dette er nytt for meg, og jeg stiller fenomenet i lys av min oppfattelse.

3.8 Kvalitet i forskningen

Hvordan er forskningens kvalitet? Dette handler om overførbarhet, troverdighet og pålitelighet. I denne kvalitative undersøkelsen er det kun tre respondenter, og jeg vil vise til teori som kan forklare og støtte de funn som fremkommer. Kvalitetskriterier som ligger til grunn for oppgavens validitet og reliabilitet er derfor både fra mine funn, og i den teoretiske bakgrunnen.

3.8.1 Validitet

I den kvalitative metoden er validiteten et spørsmål om grad, og det kan være umulig å oppnå en perfekt validitet (Lund & Haugen, 2006). Kvale og Brinkmann (2019, s. 275) viser til de kvalitative forskerne Lincoln og Guba (1985), som bruker et dagligdags språk for å beskrive begrepet validitet. De forklarer det som at den kvalitative forskningen må ha troverdighet, sannhetsverdi og kunne bekreftes. Videre kan validiteten også si noe om styrken i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019).

Ofte blir validitet brukt om kvantitativ forskning, der man kan vise til målinger og tall. Men i den kvalitative forskningen kan man vise til troverdighet og gjenkjennbarhet, og om metoden vi bruker til å undersøke vår problemstilling, undersøker det den er ment å undersøke. Når man da kan ha en slik vid forklaring av validitet, kan også den kvalitative forskningen gi gyldig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2019).

Kvale & Brinkmann (2019) beskriver valideringens syv stadier i en intervjuundersøkelse. Her blir det blant annet sagt at undersøkelsens gyldighet er bestemt av hvor solide studiens teoretiske foruttagelser er, og den bør også produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesker og samtidig minimaliserer skadelige konsekvenser. Mine respondenter var opptatt av at det var viktig å få deres opplevelser fram i lyset. For å undersøke gyldigheten i de funn jeg har gjort, kan de diskuteres i lys av relevant teori.

Som kritikk av validiteten, er det at jeg som forsker har styrt spørsmål og analyse i møte med teori, mot en forståelse av problemstillingen. Jeg har likevel ikke påvirket de svarene jeg fikk på andre måter. Mine respondenter hadde ingen kjennskap til hverandre, og kunne ikke påvirke hverandres delaktighet i forskningen. Likevel har jeg gjort mange samsvarende funn fra deres svar.

3.8.2 Reliabilitet

Denne kvalitative forskningens reliabilitet, handler om forskningens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2019). I denne undersøkelsen der jeg har gjennomført tre semistrukturerte intervju, kunne jeg ha risikert å stille ulike oppfølgingsspørsmål, med den konsekvens å få ulike funn. Likevel viste transkribering og analyse, at de fleste oppfølgingsspørsmål ble lik. Dermed utledet dette også til bedre reliabilitet i funnene som fremkom.

Det er godt mulig at denne oppgavens reliabilitet er stor for akkurat denne gruppen som var mine respondenter. Selv om de ikke kjente hverandre, er de likevel lik i alder og har samme kjønn. Selv om de også har gått på forskjellige skoler, er de elever av samme skolesystem med de regelverk og føringer som ligger til grunn. Men teorien jeg har vist til favner et mye større tidsrom, og det meste støtter godt opp om funnene. Respondentene har hatt flere like tanker og opplevelser. Og de har beskrevet mange likheter i deres opplevelser både av måten de tenkte om seg selv og hvordan de har opplevd mangel på tilrettelegging og hjelp.

Det som kunne forsterket reliabiliteten, var om jeg hadde inkludert flere respondenter, og selvfølgelig hadde det vært ønskelig med respondenter av det mannlige kjønn også. Dette var jo også i utgangspunktet min plan. I det jeg har funnet og analysert har jeg forsøkt å ta hensyn til det ensidige kjønnsperspektivet og utjevnet det med forklaringer til hvorfor det kan være forskjellig for gutter og jenter. Selv om min oppgave handler om opplevelsene til tre jenter, er det mulig at gutter i samme situasjon ville ha hatt lignende erfaringer.

4 Presentasjon av funn

Her vil jeg presentere de funn som framkom fra intervjuene med mine respondenter. Jeg har valgt å gi dem de fiktive navnene Ada, Betty og Cecilie. Der det blir brukt sitater, har jeg valgt å uttrykke de i bokmål, for å bedre bevare anonymiteten til mine respondenter. Funnene er kategorisert i lys av forskningsspørsmålene mine, slik at de presenteres i tre hovedkategorier med underkapitler.

Hvordan beskriver disse elevene sine opplevelser fra grunnskolen og store deler av sin skolegang, der de hadde dysleksi, men hverken lærerne, de selv eller familiene deres visste om det. Selv om ingen var testet eller diagnose var satt, beskrev de alle å ha hatt store utfordringer med å skrive og å lese. Hvordan har de opplevd å gjennomgå skolen med sine lese- og skrivevansker? Opplevde de å bli sett og forstått av læreren, slik at de fikk tilpasset skolearbeid og lekser, og forståelse for sine vansker fra skolen og lærerne? Og hva har de tenkt om skolegangen nå i ettertid, etter at de har fått diagnosen dysleksi?

De jeg intervjuet, hadde ikke fått diagnosen dysleksi før de gikk på videregående skole. De har opplevd og kalt sin vanske for lese- og skrivevansker. De beskrev store vansker både med å lese, og produsere skriftlige arbeider. Da de fikk sin diagnose, fikk de endelig en forklaring på sine opplevelser, og også rett til hjelpemidler som det å få diagnosen gir (nav.no, 2018).

4.1 Tanker om seg selv

Som vist til i kapittel 2, gjorde NRK i januar 2020 et intervju med Trine Skei Grande (Vik, 2020). Trine Skei Grande har aldri fått diagnosen dysleksi, men forteller selv at det er det hun har. I intervjuet fortalte hun om sin oppvekst og hvordan hun opplevde å ha lese- og skrivevansker. Ifølge henne selv, levde hun lykkelig uvitende om at hun var den eneste som slet med lesing og skriving. Hun trodde alle slet med det samme (Vik, 2020). Mine respondenter derimot, gav uttrykk for noe helt annet. Det Ada, Betty og Cecilie har til felles, er at de beskriver opplevelser der de tenker at de er den eneste som ikke kan lese. Her utdyper de mer om hvordan de har opplevd å ha lese- og skrivevansker gjennom sine år på skolen.

4.1.1 Hvorfor kan de andre, men ikke jeg?

Ada, Betty og Cecilie fortalte at de synes det var både uforståelig og irriterende at tilsynelatende «alle de andre» lærte seg å lese raskt og ikke opplevde det som vanskelig. De har ikke følt at alle andre hadde det som dem, tvert imot følte de seg helt alene om å ikke få til lesing og skriving.

Da jeg ba dem beskrive hva de tenkte på da de gikk på skolen, og hvordan de opplevde sine lese- og skrivevansker, hadde de flere historier:

Ada kunne fortelle at «til og med lillebror som begynte i første klasse, når jeg gikk i fjerde, kunne lese bedre enn meg.» Ada sa at hun hadde tenkt mye på dette, at lillebroren raskt lærte seg å lese, mens hun ikke gjorde det. Hun kunne ikke forstå det. Hun syntes det var veldig urettferdig og hun følte seg flau og dum.

Betty kunne også fortelle at hun slet og slet med å lese, og det var så vanskelig. «Det føltes som å stå i sirup!», beskrev hun det som. Hun syntes det var så rart at de andre i klassen fikk til å lese høyt, men hun fikk det ikke til, og hun hatet når det var høytlesing.

Cecilie fortalte at hun hadde følt seg dum i hele barndommen. Det var så mye hun ikke fikk til, som hun kunne se at alle de andre klarte. Hun forklarte at dette gjaldt alt av skolearbeid, lesing og til og med svømming. På mellomtrinnet var hun den siste som lærte seg å svømme, og måtte derfor være i barnebassenget når de andre kunne være i det store bassenget. Hun fortalte at hun følte seg nesten som funksjonshemmet. Videre opplevde hun at lærerne ga henne opp: Hun beskrev det som at «De hadde visst bare gitt opp og tenkt at det ikke gikk an å lære meg å svømme. Ofte måtte jeg bare være på kanten eller i barnebassenget.» Hun fortalte at hun følte det som om de ikke gadd mer med henne. Det som Cecilie selv mener reddet henne, var at bestemoren brukte tid sammen med henne. «Bestemor brydde seg!» Cecilie forklarte det med at bestemoren tok henne på alvor og brukte tid på å lære henne å svømme. Når Cecilie nå i ettertid har tenkt tilbake på denne hendelsen, sier hun at hun har kommet til en konklusjon om at: «Det gikk jo an å lære meg å svømme, men lærerne sluttet å bry seg».

Alle tre respondentene fortalte også om spesielle, og for de vanskelige, ord. Et eksempel var ordet «de»; Cecilie sa at i mange år var det slik at når hun så det ordet, leste hun det som «det», altså lydrett. Hun klarte ikke å huske på at det enkle lille ordet skulle leses som «di».

Ada fortalte en lignende historie om ordet «er» som hun ikke husket hadde en æ-lyd, og hun leste det lydrett. Når hun måtte lese høyt, var det ekkelt: «For jeg sa bestandig feil der, og selv om ingen flirte høyt, så kunne jeg skjønne på de andre at jeg hadde lest noe feil ... Det gikk mange år før jeg husket å si det ordet riktig».

Betty fortalte at ord med å lyd som skrives med o, var kjempevanskelig. Hun fikk store problemer da hun fikk et brev der ordet «kostpenger» stod. Hun kunne ikke forstå hva de mente, hva hadde kost og penger med hverandre å gjøre? «Jeg leste jo ordet og setningen flere ganger, men skjønnte ingenting av det ... Heldigvis kunne jeg ringe mamma som hjalp meg, og forklarte hvordan det skulle leses og hva det betydde».

4.2 Slik ble opplæringen tilpasset (eller ikke...)

Da jeg spurte Ada, Betty og Cecilie om hvordan de opplevde å få tilrettelagt opplæring, i forhold til sine lese- og skrivevansker, responderte de først alle tre med å si at de ikke har fått noen spesiell tilrettelegging, hverken med lekser eller skolearbeid. Det eneste unntaket er Ada, som fortalte at hun fikk intensiv leseopplæring på liten gruppe på mellomtrinnet. Her utdyper de litt om deres opplevelser fra skolegangen om hvordan de opplevde at lærere tilpasset opplæringen og viste forståelse for deres lese- og skrivevansker. Det fremkommer også hvordan de selv har tilpasset seg denne skolehverdagen.

4.2.1 Lekser

Ada, Betty og Cecilie hadde flere felles beskrivelser av at de hadde store vansker med å få gjort lekser. Betty fortalte at hun satt hver ettermiddag og kveld med lekser. Hun ville gjøre leksene og hun ville levere. For henne var det ikke noe alternativ å gi opp. Men hun var samtidig frustrert, fordi hun så at vennene hennes kunne være ute og leke. Hvordan kunne de rekke både å gjøre lekser og så gå ut å leke? Betty forsto ikke dette, og syntes det var veldig urettferdig. Både Cecilie og Ada kunne fortelle lignende historier. De hadde mange og lange ettermiddager med strev, gråting og frustrasjon. De fortalte alle tre at foreldrene brukte mye tid sammen med dem, og de beskriver også at det ofte oppsto krangel med foreldre når leksene skulle jobbes med. Foreldrene prøvde å vise og forklare, og det kunne hjelpe når de leste høyt. Men ofte var det skriftlig arbeid som skulle jobbes med, og det var dette som ble vanskelig. Cecilie fortalte blant annet at «Jeg klarte ikke å skrive mye, læreren ville alltid ha mer, men jeg klarte det bare ikke.»

Ada beskrev lange ettermiddager og kvelder med skolearbeid, der hun ofte gråt og var fortvilt over hvor vanskelig det var. Men hun jobbet hardt og utviklet egne strategier for å lære. Hun ble ofte vurdert til middels til høy måloppnåelse på ungdomsskolen. Samtidig beskriver hun at hun synes det var både urettferdig og frustrerende at «alle» andre tilsynelatende kunne bruke mye mindre tid og likevel klare gode karakterer.

Cecilie fortalte at da hun leverte skriftlige arbeider, sa lærere nesten alltid at de syntes hun hadde skrevet alt for kort. Inni seg følte hun seg skuffet, hun hadde jo skrevet så mye hun klarte! Det hadde føltet frustrerende at de alltid ønsket og krevde mer enn hun klarte. Hun hadde jo prøvd alt hun klarte å skrive mer, men det gikk ikke.

Da Cecilie gikk på barneskolen hadde moren forsøkt å ta opp dette med lekser med lærerne, siden Cecilie slet så veldig. Men de ville ikke gi Cecilie mindre lekser. De hadde fortalt til moren at Cecilie kunne det, hun bare orket ikke. Så Cecilie følte at lærerne trodde hun var lat og ikke gadd.

Da jeg intervjuet Betty, gav hun utrykk for at dette med lekser var sårt for henne. Hun fortalte at hun brukte mye tid der hun strevde med leksene. «Jeg kunne se at de andre barna kom ut å lekte, mens jeg hadde masse lekser igjen.» Dette syntes hun var fryktelig urettferdig, og ble ofte lei seg og frustrert. «Mamma måtte hjelpe meg mye, men vi kranglet også.»

Betty og Cecilie fortalte at de ofte hadde en generell følelse av at lærere mente de var late og ikke gjorde sitt beste både i arbeidet på skolen, og spesielt med lekser. «Jeg er sikker på at du kan bedre enn dette, nå får du en sjanse til, så leverer du neste uke i stedet for.», hadde en lærer sagt til Cecilie. Dette hadde hun opplevd som helt umulig, hun hadde jo allerede prøvd å gjøre sitt aller beste. Betty beskrev noe av det hun tenkte på ofte som at «Læreren trodde jeg ikke gadd, men jeg visste jo at jeg hadde gjort mitt beste. Så jeg lurte på om jeg rett og slett var dum!»

4.2.2 Strategier for å lære

Mine respondenter beskriver flere strategier de har benyttet for å klare skolen til tross for sine lese- og skrivevansker, og til tross for at de ikke hadde noen opplevelse av at læreren tilpasset undervisningen til deres vansker.

Alle sa at det å jobbe sammen med andre elever, var bra. Når andre leste noe høyt, eller når de snakket om tema, kunne de huske det.

Ada oppdaget av seg selv at det å merke teksten med farger, gjorde at hun klarte å huske det som sto. Hun forklarte det med at når teksten ble delt opp av fargene ble det lettere å lese, og hun kunne huske teksten inni hodet sitt. Cecilie fortalte at hun ofte brukte å jobbe sammen med en venninne, venninnen leste høyt, og så snakket de sammen om det de hadde lest. Dette bidro til at Cecilie klarte å lære seg hva teksten handlet om.

Betty kunne fortelle at hun likte gruppearbeid og fremføring. Dette var fordi at da ble det mindre på hver person å jobbe med, slik at hun fikk en liten del. Denne delen kunne hun bruke god tid på å sette seg inn i og skrive med egne ord, slik at hun husket det. Når gruppen så kom sammen, fortalte og leste de andre om sin del, og da kunne hun huske mye av det de andre hadde bidratt med. Å utveksle kunnskap og lære av hverandre bidro til økt forståelse. Hun fortalte: «Når jeg har hatt en fremføring, har jeg oppdagat at etterpå husket jeg alt. Jeg klarer det ikke ved bare å lese, men når jeg skal bruke det til noe konkret og praktisk, da husker jeg det.»

Betty fortalte også at hun brukte en metode hun selv kalte for «omvendt lesing». Med det mente hun at hun startet bakerst i boka, og hun leste slutten før starten. Hun forklarte det med at hun da klarte å forstå bedre, fordi hun kunne legge mening i det hun leste, fordi hun visste hva det handlet om.

Når hun fikk pc på ungdomsskolen, brukte Betty å lete på internett etter sammendrag av bøker hun måtte lese på skolen. Da kunne hun bruke sammendraget for å lære hva boka handlet om. Hun følte at hun måtte det, for hun som hun sa: «Jeg klarte uansett aldri å lese ei hel bok, og bare slik hadde jeg sjanse til å levere».

Betty syntes nesten alltid at læreren gikk alt for fort frem. Hun beskrev opplevelser om dette både fra grunnskolen og på videregående før hun fikk diagnosen: «For jeg følte jo at jeg klarte jo ikke å følge med og jeg hang jo etter når vi skulle gjøre ting og jeg datt bare ut. Fordi jeg klarte bare rett og slett ikke å forstå hva det var vil holdt på med. Så det var liksom - kanskje bare fått litt mere hjelp og forstått og at noen tok ting i litt mer saktere tempo for min del.»

To av mine respondenter fortalte at når de begynte på videregående, hadde de opplevd lærere som aktivt tok i bruk gode læringsstrategier. Dette hadde hjulpet dem mye og hadde gitt dem både overraskende og positive erfaringer. De fortalte om hvert sitt eksempel på dette.

Ada hadde en engelsklærer som brukte spillet «Cards against humanity» i undervisningen. Det er det samme spillet som på norsk heter «politisk ukorrekt». Dette spillet er kontroversielt og har fått mye kritikk på grunn av noen meget drøye spøkefulle utsagn. Men Ada sa at det var en av hovedårsakene til at hun hadde klart å bli bedre i engelsk. Hun likte at det var praktisk, og de kunne bruke et språk som ungdommen kjente fra filmer og spill. Spillet var også artig, og om man sa noe feil gjorde det ikke så mye heller: «Fordi vi måtte si ting fort og

finne på underveis, var det mange som sa noen ord feil, og det var bare artig! Og da gjorde det ikke så mye at jeg sa feil heller, så jeg turte å si flere ord.»

Cecilie fortalte også om en lærer på videregående som hadde introdusert nye og vanskelige ord som et spill. Læreren skrev opp ordet «markedsstrategi». Så laget de sammen i klassen, flere kort med korte forklaringer eller bare ord på, som alle beskrev ordet «markedsstrategi». Dette gjorde de med flere andre nye og vanskelige ord også, slik at de etter hvert fikk et lite «bibliotek» med vanskelige og lange ord. Så kunne de bruke dette «biblioteket» til å spille med ordene. Hun fortalte at dette var til kjempestor hjelp for henne. «Nå kan jeg faktisk klare å forklare ordet *markedsstrategi*! Og det hadde jeg aldri trodd jeg skulle klare!»

Undervisningen der lærerne hadde benyttet disse lærestrategiene, var fra før de fikk sin diagnose. De fortalte begge at når de nå tenkte tilbake, var dette første gang de opplevde at det var læreren som hadde en lur måte å undervise på, ikke at de selv måtte oppdage en god måte å lære på. Begge sa at det var viktig at jeg tok dette med i min oppgave, slik at det kanskje kunne komme til nytte for noen.

4.2.3 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

Både Cecilie og Betty kunne fortelle at de ikke husker å ha fått noen spesiell tilpasning fra lærer og heller ingen hjelpemidler på grunnskolen. Men, på Betty sin skole fikk alle elevene egen pc da de begynte på ungdomsskolen. Hun fikk fortsatt ikke noen spesiell tilrettelegging, men hun lærte seg etter hvert å bruke retteprogrammet i word, som hun beskriver som god hjelp.

Betty kunne huske å ha fått tilbud om å være på liten gruppe i norsk på ungdomsskolen. Men hun sa at de hadde bare fokus på å øve å skrive mer, og hun syntes det var nytteløst, fordi det hjalp henne ikke i det hele tatt. Derfor ville hun ikke være med der.

Ada husker at på mellomtrinnet fikk hun og to andre elever være på en liten gruppe. Der hadde de intensiv leseopplæring som ble kalt for ILK. Hun syntes dette hjalp, og for første gang følte hun at hun kunne lese. Hun trodde kanskje at dette kurset, men også at hun var så bestemt på å gjøre det godt, gjorde at hun ofte fikk gode karakterer i grunnskolen. «Jeg ville ha gode karakterer!» sa Ada med trykk på «ville».

Cecilie kunne huske at moren hadde prøvd å si ifra til lærerne på barneskolen, at hun ikke fikk til å lese. Men det hadde ikke nyttet. Da hadde lærerne sagt at Cecilie kunne både lese og

skrive, men ikke likte det. De hadde sagt at det var viktig at hun øvde mer på både lesing og skriving. Når hun nå tenkte tilbake, tenkte hun at tilretteleggingen de gjorde bare var å gi mere lesing og skriving. Cecilie beskrev det som: «for meg hjalp ikke det...Jeg ble bare frustrert og lei meg...Og jeg følte det som om de aldri var fornøyd med skolearbeidet mitt».

Da jeg spurte respondentene om de noen gang hadde fått tilbud om å ta prøver muntlig, kunne Betty huske at hun hadde fått det noen ganger. Hun sa: «Det var jo noen lærere som så at jeg slet skriftlig, så jeg har fått noen småprøver, men altså det, det er ikke slik at det gir resultat på de som jeg har hatt muntlig, fordi det er jo noen prøver man må ha skriftlig. Så det har jo hjulpet litt da, det har jo kanskje reddet karakteren min til å holde seg der den var, men jeg tror ikke det har trukket den opp.» Dette var ikke gjennomgående fra alle lærere, men Betty fortalte at det var spesifikke lærere som sa at hun kunne få ta prøver muntlig for å hjelpe henne, fordi de visste at hun klarte mye bedre å forklare muntlig enn skriftlig.

Når jeg spurte om de hadde fått noen spesiell hjelp og tilrettelegging for hvordan de kunne lese og øve til prøver, svarte de at det hadde de ikke fått noen spesiell tilrettelegging for. De fortalte alle at de ikke kunne huske å ha fått noen tips til å lese oppsummering eller slikt for å slippe å lese alt. Cecilie fortalte da at hun ofte ikke leste i det hele tatt til prøver, fordi: «Når jeg må lese 10 sider til en prøve, det setter seg ikke i hodet mitt.» Alle tre respondentene beskriver at de kunne lese uten å huske hva de hadde lest. Betty fortalte at hun derfor ofte ga opp, hun sa at det ikke var noen vits i å lese fordi: «Det var ingenting der å hente for meg. Jeg skjønnte ikke det jeg leste uansett».

Jeg spurte også om de hadde fått noen spesiell tilrettelegging på eksamen på grunn av sine lese- og skrivevansker. Men ingen av dem hadde det. Ada sa: «Det visste jeg ikke at jeg kunne få heller.» Jeg lurte videre på om de noen gang hadde fått bruke Lingdys og smartbøker på grunnskolen. Men ingen av dem kunne huske å ha fått bruke det. De hadde fått smartbøker i noen fag nå på videregående. Smartbøker syntes de var kjempesmart. «Skulle ønske jeg hadde hatt det før!» sa Ada. «Det er så lett å huske nå.» Lingdys hadde Ada og Cecilie også fått nå av NAV, men dette syntes de var tungvint å bruke. «Det er så mye å sette seg inn i.» fortalte Cecilie. Betty sa at hun ikke visste noe om at hun kunne få Lingdys, hun var nå lærling, så hun trodde kanskje det var derfor.

4.3 Du har dysleksi

Da respondentene gikk på videregående ble de utredet og fikk diagnosen dysleksi. De fortalte om lærere som så at de strevde med lesing og skriving, og tok det opp med dem. Og disse lærerne gjorde noe med det, de henviste respondentene til PPT for utredning. Følelsen de alle tre fikk var lettelse. Endelig fikk de møte noen som så deres lese- og skrivevansker, og snakket med dem om det. Ada sa at «endelig kunne jeg få en forklaring på det jeg har følt». De sa alle at det var fint å få vite hvorfor de hadde strevd så mye med å lese og skrive gjennom hele skolegangen.

Da respondentene begynte på videregående ble det etter hvert oppdaget av lærere at de slet med lesing og skriving. Ada fortalte at «Jeg hadde jo gode karakterer fra ungdomsskolen, men nå fikk jeg plutselig bare toere!... Det var et sjokk!» På slutten av førsteåret var det en lærer som snakket med Ada om skrivingen hennes. «Læreren hadde lagt merke til at jeg hadde mye feil i lange ord, og at tekstene mine var litt merkelig sammensatt, så hun spurte meg om jeg slet med lesing og skriving. ... Så sa jeg det at jeg lærte ikke å skrive eller lese før i 5. klasse da de puttet meg i ILK, sånn intensiv lese og skrivekurs. ... Så da fikk jeg henvisning til PPT». Ada fortalte at hun ble glad for å bli tatt på alvor endelig.

Betty fortalte etter å ha tenkt litt, at når hun tenkte på det nå, kunne hun også føle seg sint. Hun var sint på lærerne som hadde trodd hun var lat, hun var sint på skolen og systemet. Og hun var sint fordi dette hadde ført til så mye krangling hjemme med foreldrene. Betty sa at: «Jeg skulle ønske at lærere og de som ser, tar tak i det med en gang!» Selv om Ada klarte å få greie karakterer i grunnskolen, fikk hun seg et sjokk da hun begynte på videregående. Og hun fortalte at da hun begynte på videregående skole og gikk kraftig ned i karakterer, begynte hun å mistro sine evner.

Cecilie fortalte om hvordan det ble oppdaget at hun hadde dysleksi. Hun fikk hjelp da hun begynte på 3.året på videregående: «Da var det en lærer som syntes jeg skrev skikkelig dårlig. ... Han ser det sikkert mye fortere enn andre lærere. Han sa at jeg burde bli sjekket for dysleksi. For han klarte faktisk å se det at jeg hadde det.» «Andre lærere har bare sagt at `Ja jeg syns du skriver litt dårlig` uten å gjøre noe med det.» Cecilie fortalte at å tenke på dette hadde gjort henne så sint. «Jeg skulle ønske at de lærerne som så det, hadde tatt tak i det!» Hun tenkte nå at det måtte jo ha vært noen lærere som merket at hun var så dårlig på å lese og skrive, men at de ikke tok tak i det. «Hvorfor tok de ikke tak i det?» undret hun nå. «Noen må gjøre noe, noen må se det!». Nå på videregående følte hun at det var nytteløst. Selv om hun

var glad for å få bekreftet at hun ikke var lat, eller ikke gadd, så syntes hun det var alt for sent til å få den hjelpen hun kunne hatt nytte av.

Nå når de hadde fått diagnosen, var de helt åpne om at de har dysleksi. Både Betty og Cecilie fortalte også om venner og klassekamerater de kunne be om hjelp. Cecilie beskrev også et eksempel der hun hadde fått hjelp av en venninne til å lese og tyde et vanskelig brev fra NAV. «Det var så mange vanskelige ord der, som jeg ikke skjønnte, så jeg fikk henne å hjelpe meg. Da kunne jeg vite hva det sto» sa Cecilie.

Da jeg spurte Ada om hun visste om noen i familien med dysleksi, kunne hun fortelle at egentlig gjorde hun ikke det før. Men da hun fikk diagnosen dysleksi på videregående, var det flere andre i familien som fortalte henne om at de også hadde problemer med lesing og skriving på skolen. Ada sa også at hun hadde et yngre medlem i familien som holdt på å bli utredet for dysleksi nå. Men Ada fortalte også om sin bestemor som hadde sagt da hun fikk høre at Ada hadde dysleksi: «Jeg tror ikke at det finnes noe som heter dysleksi, jeg tror det bare er en unnskyldning.» Dette hadde Ada blitt veldig lei seg for da hun hørte det, men hun fortalte at hun dessverre tror det kan være mange som tenker slik.

Ada fortalte at da hun fikk diagnosen, fikk hun fritak fra norsk sidemål. Det var hun både glad for og irritert over. Irritert fordi da visste hun at all den tiden hun hadde brukt på norsk sidemål i grunnskolen, kunne blitt brukt til å få mer hjelp til å lære å lese og skrive «vanlig norsk»...«For jeg klarte jo ikke å følge med, og datt ut hele tiden,» sa Ada. Videre sa hun at også på videregående fortsatte vanskene selv om hun hadde fått diagnosen. Alle fag gikk så fort: «vi måtte gjennom det, og så går vi gjennom det, og så er vi ferdig når vi har vært gjennom det. Og da er jeg fortsatt på forrige kapittel. Det går veldig fort i svingene. Da detter jeg av i svingen for å si det sånn. Det er ikke så lett å følge med.» Ada fortalte at hun hadde ønsket å få hjelp tidligere, slik at hun kunne hatt et bedre faglig grunnlag fra grunnskolen. Selv om hun hadde klart å få greie karakterer før, syntes hun det ble mye vanskeligere på videregående.

Mye av de funnene som er presentert henger sammen og påvirker hverandre. Det å oppleve å ha lese- og skrivevansker uten diagnose, for så å få en forklaring kan sette det i et nytt lys. De tre respondentene ønsket å bidra til innsikt i hvordan de opplevde å streve med lesing og skriving, og ikke få hjelp før de gikk på videregående. I neste kapittel vil jeg drøfte funnene mot relevant teori og forskning som foreligger.

5 Drøfting

Her vil jeg drøfte mine funn med utgangspunkt i forskning og relevant teori som presentert i kapittel 2. Det å redegjøre for hvordan elevene beskriver sine opplevelser og se dette mot forskning som er gjort kan tydeliggjøre deres opplevelser slik at vi får ny forståelse og kunnskap. Innledningsvis forklarte jeg formålet med denne studien, nemlig å undersøke hvordan elevene beskriver å ha gjennomgått grunnskolen med sine vansker, slik at vi som er lærere bedre kan bli i stand til å se de. Det å se dette i lys av teori og annen forskning, kan bidra til å gi en større innsikt i problemstillingen. Som vist til i kapittel 2, har jeg valgt å inkludere både teori som ivaretar det faglige aspektet, der tidlig innsats og tilrettelagt undervisning er beskrevet. Men jeg har også valgt å se dette i sammenheng med teori som tar for seg selvfølelse og det sosiale aspektet. Det å ivareta elever faglig og sosialt henger sammen og påvirker hverandre. Drøftingen videre følger samme rekkefølge og kategorisering som funn og forskningsspørsmål er presentert etter.

5.1 Tanker om seg selv

Både Ada, Betty og Cecilie fortalte om tanker de hadde, der de trodde at de var de eneste som ikke klarte å lese og skrive. De beskrev alle opplevelser av at alle andre klarte noe de selv følte at de ikke klarte, både på skolen, og hjemme med lekser. Hvordan ble deres tanker om seg selv påvirket av disse opplevelsene?

5.1.1 Hvorfor kan de andre, men ikke jeg?

Mine respondenter sa alle om seg selv at de opplevde at de slet med lesing, mens de kunne observere at alle andre rundt dem raskt lærte å lese. Jeg tolker dette som at de klassifiserer seg som elever som ikke kan lese, noe som «alle de andre» kan. I boka *Inspirert av Foucault*, reflekterer Mirjam Harkestad Olsen over det indre og ytre panoptikon. Jeg forstår det slik at Foucault bruker panoptikon som en metafor for å beskrive et samfunn der vi er synlige og overvåket. Olsen (2012) trekker dette videre og diskuterer om det også finnes et indre panoptikon. Det indre panoptikon kan være at et menneske kan etablere et indre mentalt panoptikon, som er knyttet til sitt eget opplevde stigma (Olsen, 2012). Mine respondenter uttrykte et selvbilde der de klassifiserer seg som «den som ikke kan lese». Dette forsterkes ved at de opplever at «alle andre» kan lese, noe de beskriver at de legger godt merke til, og de forstår ikke hvorfor ikke de klarer å lære det. Det å ha tro på seg selv og egne ressurser er i stor grad med på å påvirke vår evne til å mestre belastninger.

Fra de begynte i første klasse og utover i skolegangen, når de opplevde at alle de andre klarte å lære å lese og skrive, ga de seg en egen sosial identitet. De beskriver tanker om at de føler seg dum, og at alle andre kan. Man kan si at de har satt et stigma på seg selv, slik de oppfatter seg selv i forhold til andre. Stigmaet er at de er dum, at de ikke kan noe som andre kan.

Goffman (1986) sier om stigma: det stammer opprinnelig fra grekerne. De enten kuttet eller brente et merke på kroppen til en person som et symbol på at personen var slave, tyv, eller på andre måter en skadet og dårlig person. Nå bruker vi ordet stigma som et symbol på at en person eller gruppe er merket. Og at de eller den skiller seg ut fra det som er akseptert eller det som er status. Eksempel på slike stigma kan være de mørkhudete, de som røyker (Goffman, 1986), eller som i tilfellet her; de som ikke kan lese.

Cecilie hadde noen beskrivelser om seg selv, der hun fortalte at hun ikke klarte å lære seg å lese til tross for at hun øvde og ville lære. Og hun klarte heller ikke å lære hverken å skrive eller å svømme. Samtidig opplevde hun at lærerne gav opp å lære henne, de ga opp å støtte henne. Hun beskrev tanker om seg selv der hun tenkte at hun var dum, og hun trodde at lærerne også tenkte det. Cecilie følte seg stemplet av lærerne. Hun beskrev at hun tenkte slik, på bakgrunn av de tilbakemeldinger hun fikk fra de voksne rundt seg. Hun opplevde det som om de hadde stemplet henne som at det ikke nyttet å bruke tid på å lære henne noe. På skolen lærer vi ikke bare om fag, men vi lærer også om oss selv. Dette har sammenheng med hvordan vi opplever både fag, lærere, sosialt samspill og ivaretagelse.

Elevene lærer mer i skolen enn det som står i læreplanene, og som skolen prøver å lære elevene. Det blir ofte kalt «medlæring». Noe av den viktigste medlæringen som skjer i skolen, er det elevene lærer om seg selv. Det kan ha betydning for motivasjon, innsats, bruk av læringsstrategier og senere utdanningsvalg. Tilrettelegging av læringsmiljøet i skolen må derfor ta hensyn både til hva som gir en effektiv læring av ferdigheter og fagstoff, og til betydningen for utvikling av selvoppfatning og motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 13)

Slike episoder som det Cecilie beskrev, kan være en stor del av denne medlæringen, der man også lærer om seg selv og bygger sin identitet. De erfaringer man gjør seg i skolen er med på å påvirke vår selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Betty hadde beskrevet episoder der læreren ønsket at hun var med og øvde ekstra på lesing og skriving. Men etter hvert ville ikke Betty det. Hun så ikke hensikten; «Det nytter ikke å lese eller skrive mer, når jeg likevel ikke får det med meg.» Hun hadde ingen tro på at det ville hjelpe uansett. Jeg tolker dette som at Betty hadde opplevd så ofte at hun ikke klarte det hun

selv og lærere forventet av henne, at hun hadde utviklet «lært hjelpesløshet» (Imsen, 2005, s. 463). Imsen (2006) beskriver dette som at man tolker sine prestasjoner som nyttesløse. Det nytter ikke hvor mye hun leser, det blir ikke bedre uansett. Jenter har ofte en større tendens enn gutter å tenke slik; nederlaget skyldes indre, stabile og ukontrollerbare faktorer (Imsen, 2006, s. 463).

Dette som Betty beskriver der hun ikke gidder fordi hun ikke tror at det vil nytte uansett, er også knyttet til selvattribusjon. Dette betyr at vår selvoppfatning blir påvirket av psykologiske mekanismer i oss selv. Det å forklare hvorfor vi gjør som vi gjør, altså vår adferd, for oss selv, er betinget av vår mestringsforventning og selvvrurdering. Dette kan både komme av internal attribusjon, der våre evner og innsats spiller en rolle, eller eksternal attribusjon, der flaks, vanskelighetsgrad og undervisningskvaliteten spiller en rolle. For eksempel kan man si at man har en dårlig lærer. Da har man lagt «skylda» på læreren. Dersom eleven tror at det er ens egne dårlige evner som er årsak, er sannsynligheten stor for at eleven gir opp, det vil jo ikke nytte likevel. Elever som attribuerer sine dårlige resultater til sine egne evner, får ofte lavere forventninger til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 110).

5.2 Slik ble opplæringen tilpasset (eller ikke...)

Slik det fremkom av intervjuene, fortalte både Betty og Cecilie at de ikke hadde noen opplevelse av at det ble gjort spesielle tilrettelegginger som var til hjelp for å kunne bli bedre til lesing og skriving. Dersom det ble gjort noe, hadde de ikke noen oppfattelse av at det var noe som hjalp dem. Kun Ada kunne huske at hun hadde hatt intensiv leseopplæring på mellomtrinnet, som var til hjelp. Her vil jeg se litt på deres opplevelser i forhold til hva som ble gjort og hvordan det kan ha påvirket dem. Hva er det de selv forteller om hvordan de har klart seg? Og hva kunne vært gjort annerledes for at de kunne klart seg enda bedre?

5.2.1 Lekser

Hverken skolens formålsparagraf eller læreplaner sier noe om lekser. Og jeg har heller ikke funnet forskning som støtter opp om læringsutbyttet av lekser. Likevel er det slik at det å gi lekser er vanlig på mange skoler. Alle tre respondentene har beskrevet opplevelser som involverer lekser.

Kindervaag (2011) viser til forskning både fra Sverige og Storbritannia som tyder på at skolen ofte unngår å identifisere og håndtere elevers vansker relatert til lesing og skriving. Ofte er det mødrene deres som hjelper elevene ved å støtte og bidra til å utvikle strategier for læring og

mestring. Man kan ikke automatisk trekke paralleller til Norge, men det alle tre respondentene beskrev, samsvarer med denne forskningen. De fortalte alle tre at det var mødrene deres som hjalp med lekser.

Hvordan er det for elever med lese- og skrivevansker å få hjelp til lekser? Når vi nå vet at det å ha dysleksi også har en stor arvelig komponent, der gener som gir sårbarhet for å utvikle dysleksi kan stamme fra foreldrene (Høien & Lundberg, 2017 s. 178). Lekser er noe som lærere gir for at elevene skal jobbe med dette hjemme. Dersom også en eller begge foresatte har dysleksi, kan det være vanskelig å hjelpe sitt barn med leksene. Det kan ofte bety at barnet blir helt alene med å jobbe med dette. I tillegg kan arbeidet med lekser gjøre at eleven blir frustrert og foreldre oppgitt og bekymret, noe som gir grobunn for konflikt mellom foreldre og barn. Bru (2008) viser til en studie av Skaalvik & Lauvdal (1984) der 39 prosent av elever som ble vurdert som svak på skolen opplevde sterkt foreldrepres, mot bare 6 prosent av de elever som klarte fag greit. Lekser kan også påvirke relasjon med lærere; Bru (2008) viser til at:

Elever med lese- og skrivevansker kan også streve mer med relasjonene til lærerne. Skolearbeid som elever med lese- og skrivevansker leverer, kan virke uryddige og dermed gi et negativt inntrykk på lærere (Fawcett 2004). I verste fall kan dette oppfattes som et resultat av latskap eller manglende innsats. En slik forståelse av arbeidsinnsatsen som ligger bak et produkt, kan lede til urettmessig kritikk og til at eleven ikke føler seg tilstrekkelig verdsatt. En tidligere undersøkelse (Bru, 1997) indikerer at elever med lese- og skrivevansker svarte mer negativt på spørsmål om lærerens interesse for dem enn elever som ikke rapporterte lærevansker. Dette er trolig først og fremst et problem for elever som ikke har fått bekreftet at de har lese- og skrivevansker. (Bru, 2008, s. 137)

Her må jeg også trekke inn begrepet stigma. Cecilie fortalte om hvilken tilbakemelding moren hadde fått fra lærerne da hun forsøkte å si ifra om at dette ble for vanskelig for Cecilie.

Lærerne hadde sagt at dette kunne Cecilie, det var bare at hun ikke gadd.

Kindervaag (2011) viser til en studie gjort i Storbritannia av Barbara Riddick, (Riddick 2010), der hun forklarte at det oftest var mødrene som først mistenkte at deres barn hadde dysleksi, og ikke lærer eller annen fagperson. Videre viser undersøkelsen at når mødrene forsøkte å ta det opp med skolen, fikk de lite støtte. Av 17 stykker der mødrene forsøkte å ta det opp i forhold til mistanke om dysleksi, ble 11 stykker avvist og skolen var ikke enig. Fem av dem ble snakket bort, eller skolen bagatelliserte det. Kun en elev sin mor opplevde å få støtte, slik at det ble tatt tak i. Mer enn halvparten av mødrene i Riddicks studie opplevde at skolen ga dem ansvaret for barnets vansker (Kindervaag, 2011). Dette viser at mødre kan møte mye

motstand når de forsøker å hjelpe sine barn. Selv om dette studiet er gjort i Storbritannia, mener jeg det likevel kan bidra til å belyse forhold som gjelde skole/hjem samarbeid også i Norge.

Hva kunne det være som gjorde at moren til Cecilie ikke ble tatt på alvor da hun forsøkte å si ifra om Cecilies vansker? Kindervaag (2011) forklarer at det som skrives om hjem/skole-samarbeid, som regel tar utgangspunkt i lærerens perspektiv. Kindervaag (2011) viser til en annen studie, av Griffiths, Norwich & Burden (2004), som viser at det oftest er mødrene som samarbeider med skolen og er talsperson for sitt barn, og når barnet strever, kan det ofte medføre konflikt (Kindervaag, 2011).

Her kan det være en konflikt av hvilken oppfatning læreren har av Cecilies evner og arbeidskapasitet, og hva Cecilie og mor opplever. Det kunne være at læreren virkelig hadde tro på at Cecilie skulle klare leksen, og tenkte at det å si det, kunne oppmuntre Cecilie. Det er dette som kan kalles verbal overtalelse. Utsagn som «bare prøv, dette tror jeg du greier!», kan være motivert av tro og oppmuntring. Men dersom eleven likevel ikke mestrer oppgavene som er gitt, kan det ha helt motsatt effekt. Eleven mistror lærerens hensikt. Dersom eleven da likevel ikke mestrer, kan eleven få dårligere tro på seg selv, og samtidig få et inntrykk av at læreren tror de ikke har prøvd hardt nok (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 124).

Cecilie trodde at læreren mente hun var lat. Hun opplevde det som et stigma, eller et stempel, der læreren fastslo at Cecilie kunne, men ikke gadd. Hun trodde oppriktig at det var det stempelet alle lærerne hadde satt på henne, og det var det de formidlet til mor at de mente. Det kunne i sin tur igjen vært med å påvirke hva mor tenkte om Cecilie. Eller det kunne gjort mor i tvil om hva som var sannheten. Det var jo lærerne som hadde kunnskap. Det å få positiv anerkjennelse er en grunnstein for en positiv personlighetsutvikling. Det å bli stigmatisert og stemplet er en trussel mot positiv anerkjennelse, fordi det fremhever det som er negativt og avvikende (Groven, 2013, s. 82).

Alle respondentene beskrev diskusjoner og krangling med foresatte når det gjaldt lekser. Dette var noe som satt sterkt i minnet når jeg spurte dem om lekser. De fikk ikke til, og foreldrene fikk ikke til å hjelpe de. Det var mange krangler og mye gråt. Dette er viktige aspekt i elevenes selvoppfatning. Imsen (2006) viser til hva Georg Herbert Mead beskriver i sin teori om symbolsk interaksjonisme (Imsen, 2006, s. 419): Det vi bryr oss om, er hva mennesker som er nær oss mener om oss. Dette kan kalles de *signifikante andre*. Foresatte og

lærere havner i denne kategorien når det handler om hvordan man presterer i skolefag og med lekser. Her tolker elevene seg selv ut ifra hvordan de speiler seg i andre. Det vil si at de forestiller seg selv ut fra andres perspektiv, og hva de tror de andre tenker om seg (Imsen, 2006, s. 420). Det å krangle, få kjeft og dårlige tilbakemeldinger fra foreldre og/eller lærer kan bidra til å tro dårlig om seg selv (Bru, 2008). Alle tre respondentene beskrev at de hadde tanker om seg selv som dumme fordi de selv har oppfattet at «alle andre» kan lese, unntatt em selv. Dersom de i tillegg opplever negative tilbakemeldinger fra lærere og foreldre, kan dette være med på å forsterke denne selvoppfattelsen (Bru, 2008).

Både Betty og Cecilie fortalte at frustrasjonen med lekser ofte førte til at de unnlot å gjøre dem. De opplevde ikke at de fikk tilpassede lekser. Betty fortalte at: «Jeg hadde helt samme krav som alle andre, så det var selvfølgelig utfordrende og jeg brukte jo lengre tid enn vanlig, og jeg la merke til at vennene mine gjorde det veldig kjapt, og ble fort ferdig....For min del ble det jo veldig mye da.» Hun syntes ikke det nyttet uansett, og læreren var likevel aldri fornøyd, men ville bare ha mer.

Den eneste som beskrev at hun hadde klart å legge mye innsats i lekser gjennom hele skolegangen var Ada. Hun fortalte at hun nektet å gi opp, hun *ville* ha gode karakterer. Ada sa at hun likevel ofte følte seg oppgitt og syntes hun måtte jobbe ekstra hardt, men hun klarte likevel å holde pågangsmotet sitt oppe. Likevel følte hun mange ganger at det var både vanskelig og urettferdig: «Ofte når jeg satt inne å gjorde lekser, kunne jeg se at de andre var ute og lekte.» Helland (2019) viser til at noen personer med dysleksi har klart å tilegne seg så gode arbeidsvaner og lærestrategier at de kan klare seg uten spesiell hjelp og tilrettelegging (Helland, 2019, s. 249). Og Ada var et eksempel på dette.

5.2.2 Strategier for å lære

Elevene jeg intervjuet, oppgir at de selv hadde utviklet eller oppdaget sine egne strategier for å lære.

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjoner over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevens motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid eller fritid. (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017, s. 50)

De læringsstrategiene som mine respondenter utviklet selv, var noe som ikke kom av seg selv. Dette tok mange år for dem å «oppdage». Selv om respondentene hadde utviklet noen

læringsstrategier de følte hjalp godt, var det likevel ikke alltid tilrettelagt eller mulighet for dem å kunne ta de i bruk. Og de beskriver mange episoder der de ikke har mestret læringen. Selv om man har utviklet en egen lærestrategi, er det likevel skolen og lærerens oppgave å tilrettelegge for at man kan lære om og utvikle et utvalg av lærestrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Det er slik at progresjonen i klasserommet og i timene, skjer ut fra lærerens plan. Denne planen følger et gjennomsnittlig nivå, og når et tema er ferdig, altså når de fleste har mestret det, blir tema avsluttet og læreren går videre. Betty beskrev denne opplevelsen både fra grunnskolen og på videregående før hun fikk diagnosen: «For jeg følte jo at jeg klarte jo ikke å følge med og jeg hang jo etter når vi skulle gjøre ting og jeg datt bare ut. Fordi jeg klarte bare rett og slett ikke å forstå hva det var vil holdte på med. Så det var liksom - kanskje bare fått litt mere hjelp og forstått og at noen tok ting i litt mer saktere tempo for min del.» Dette er i tråd med hva Høien og Lundberg (2017) forteller. Det viser seg ofte at elever med dysleksi kommer til kort. De når sjelden samme mestringsnivå som majoriteten i klassen, og de glemmer lettere de ervervede ferdighetene (Høien & Lundberg, 2017, s. 254). Betty fortalte også at hun mange gang prøvde å unngå lesing. «Det hjalp ikke uansett!...Når jeg må lese 10 sider til en prøve, det setter seg ikke i hodet mitt.» Det fremkommer at elever med dysleksi ofte har lært seg å unngå lesing i størst mulig grad, fordi de ikke har opplevd mestring (Høien & Lundberg, 2017, s. 254).

Cecilie beskrev en lærer på videregående som brukte *begrepskort* ved innlæring av vanskelige ord. For eksempel ordet «markedsstrategi». Da hadde de flere kort som sa noe om betydningen til ordet. Da hun øvde på dette, forsto hun mye lettere hva ordet betydde etterpå. Cecilie syntes dette var en kjempeartig måte å lære vanskelige ord på, og hadde ønsket at lærere i grunnskolen kunne brukt denne strategien for å øve på begreper og ord. «Da hadde det vært mye lettere for meg å lære,» fortalte hun. Dette støttes i forskning, som viser at ordforrådet vil øke raskere dersom tradisjonelle definisjoner erstattes av mer utdypende forklaringer på de vanskelige ordene (Høien & Lundberg, 2017, s. 278).

Som vist i kapittel 2 om hva dysleksi er, viser Høien & Lundberg (2017) blant annet til at lesevanskene er resistente over flere år, og selv med god tilrettelegging kan vanskene vedvare. I tillegg kan det å ha dårlig leseflyt, gjøre det vanskelig å forstå hva man har lest. Bakvendt lesing, var en teknikk Ada syntes hjalp henne til å lese for å forstå. Hun startet bakerst for å forstå hva det handlet om, eller hun leste sammendraget. Når hun etterpå leste fra

begynnelsen, klarte hun lettere å huske det hun hadde lest. Dette kan ha å gjøre med den bakgrunnskunnskapen man tar med seg når man leser en tekst. Noe forkunnskap er med på å gi leseren et veikart og gi ordene mening. Dersom man har fått med seg de viktigste ordene som oppsummerer handlingen, kan leseren knytte det mot helheten i teksten som leses, og dermed lettere få med seg innholdet (Høien & Lundberg, 2017, s. 279). Andre måter å løse dette på, kan være å ta en kort runde i klasserommet, der man spør om vesentlige ord fra teksten, for å aktivere bakgrunnskunnskapen fra flere, så kan mange ta del i denne nytten, før stykket leses i sin helhet.

Det kan være vanskelig for en som har dysleksi, å vite hvilke læringsstrategier som er til god nytte for å klare å lese og forstå det som er lest. Og det kan ta tid for dem å erfare at de mestrer de ulike strategiene. I tillegg kan det være vanskelig for dem å ha fokus på bestemte strategier, fordi de så ofte har opplevd at de ikke får til. Det vil derfor være til god hjelp dersom læreren er bevisst og konsekvent i bruken av forskjellige læringsstrategier, slik at elever med dysleksi også får tid til å lære hva som fungerer godt for dem (Høien & Lundberg 2019, s. 280-282).

5.2.3 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

Det finnes flere gode hjelpemidler elever med dysleksi kan bruke. Ofte er det slik at kun de som har en diagnose får tilgang på slike hjelpemidler, eller at skolen har sett at eleven har behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen. Noen skoler har bestemt at alle elever skal få tilgang til disse hjelpemidlene, uavhengig om elevene har noen diagnoser. Disse skolene fyller kriteriene for å kunne kalle seg en «dysleksivennlig skole» (dysleksinorge.no). Eksempler på hjelpemidler som kan være til god hjelp og støtte for elever med dysleksi, kan være Lingdys, smartbøker og lydbøker. Lingdys er et digitalt lese- og skrivehjelpemiddel, som kan brukes i både norsk bokmål, sidemål og engelsk, og den er laget for å forstå brukerens dialekt. Det å kunne ha god nytte av Lingdys krever opplæring og erfaring, slik at jo lengre man har brukt det, jo mer nytte kan en ha av det. De som har dysleksi skriver ofte ord helt lydrett, for eksempel «jei» i stedet for «jeg». Lingdys er designet for å forstå dette, og foreslår det riktige ordet i en tekstboks (Lingit.no, 2020).

Alle tre respondentene som nå hadde fått diagnosen, hadde ønsket at de kunne fått slike hjelpemidler på barneskolen. Betty visste heller ikke nå at hun kunne søke om Lingdys, fordi hun nå var blitt lærling. Ada og Cecilie brukte det ikke, fordi de syntes det ble vanskelig å skulle sette seg inn i hvordan det fungerte, de hadde nok med skolearbeidet.

Det de syntes kunne være til stor hjelp derimot, var å ha tilgang til smartbøker, fordi der er både tekst og tale, slik at de kan følge med i teksten samtidig som den leses høyt.

Som nevnt i kapittel 2, er tidlig innsats vesentlig i skolen. Fra 2018 er tidlig innsats lovpålagt jamfør opplæringslovens §1-4:

«På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning.» (Opplæringslova, 2018)

Dette er videre utdypet i en artikkel fra Utdanningsdirektoratet (2018a), som sier at det er en plikt for skolen å tilby intensiv opplæring ved behov, men det utløser ingen rettighet eller enkeltvedtak om dette for eleven. Videre sier rapporten at denne intensive opplæringa skal gis til forventet progresjon er oppnådd, men det sier ikke noe om tidsaspektet, eller hvordan dette videre følges opp for å sikre at eleven kan følge ordinær undervisning. Rapporten sier heller ikke noe om hvordan den intensive opplæringa kan foregå, bortsett fra at den kan gis som eneundervisning i korte perioder (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Det som er min kritikk av dette, er at tidsaspektet ikke er tydeligere. «Kort periode» er et relativt begrep, som kan bety alt fra 1 dag til 3 måneder og kanskje lengre, alt ettersom hvordan den enkelte lærer, eller skole, velger å tolke dette.

Videre sier rapporten at dersom ikke forventet progresjon oppnås kan skolen vurdere enten å endre opplegget eller om eleven kan bli henvist for å vurdere spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Etter min mening, kan dette virke uklart, og det kan lede til at eleven får prøve opplegg etter opplegg, eller at læreren vurderer at opplegget har hatt effekt og eleven blir satt i ordinær undervisning, eller at eleven blir henvist til PPT for utredning.

Den ene eleven jeg intervjuet, fortalte at hun hadde hatt ILK (intensiv leseopplæring), noe som hadde hatt en viss effekt. Hun lærte faktisk å lese av dette intensive leseopplegget. Dermed ble hun satt inn i ordinær undervisning igjen. Men hun beskriver at hun fortsatt hadde store vansker med lesing og skriving, og selv om hun klarte seg akkurat, var det ingen som henviste henne til videre utredning. For skolen var dette bra nok, men ikke for henne. Hun ble fratatt en mulighet til utredning og en mulighet til å få riktige og gode hjelpemidler for sin diagnose. Dersom PPT hadde fått lov å gjøre en utredning kunne de ha oppdaget at hun hadde

dysleksi, hun kunne fått Lingdys og smartbøker, og hun kunne fått et mye bedre utbytte av undervisningen.

Noe av bakgrunnen for at begrepet tidlig innsats er innført i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2018a), er forskning fra den finske skolen som viser at det å satse på stor grad av ressurser og spesialundervisning fra de første skoleårene er læringsfremmende. Der kan de derfor minke ressurser til spesialundervisning utover i skolegangen. Her i Norge har det vært motsatt, slik at ressurser til spesialundervisning var mindre de første skoleårene, og så ble behovet for ressurser til spesialundervisning økt utover i trinnene (Kaurel, 2018). En av forskjellene mellom Norge og Finland, derimot er at det i Norge ikke er spesialundervisning som er det første tiltaket, men tidlig innsats. Begrepet tidlig innsats inneholder ikke klare og tydelige eksempler. Det er opp til hver enkelt skole og lærer hvordan dette skal løses. Og tidlig innsats beskrives også som tiltak. Hvilke tiltak som er ment som tidlig innsats er heller ikke spesifisert. En stor forskjell er at tidlig innsats og tiltak, ikke er det samme som spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I tillegg er det er kun spesialundervisning som gir vedtak, og dermed rettigheter til å påklage. Mens tidlig innsats eller intensiv opplæring utløser ingen vedtak, og ingen rettigheter til å påklage.

Lese- og skrivevansker er noe både gutter og jenter kan ha. Dette kan vise seg forskjellig, og det er flere undersøkelser som viser at gutter oftere blir henvist til PPT for utredning og dermed flere gutter som får diagnosen dysleksi. Dette fører også til at det er flere gutter enn jenter som får vedtak om rett til spesialpedagogisk støtte (Imsen, 2005, s. 360).

Elever med lese- og skrivevansker og i dette tilfellet uopplaget dysleksi, vil til tross for at de yter sitt beste og har høy innsats, ofte ende opp med svake prestasjoner. Når mine respondenter ikke hadde fått tilgang til nødvendige hjelpemidler og verktøy, hadde de store utfordringer med å prestere. Som en konsekvens av dette, var de i stor risiko for å utvikle lavt selvvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 114). Her vil jeg vise til noe av det Ada fortalte. Til tross for at hun hadde klart å finne gode læringsstrategier som hjalp henne, opplevde hun store problemer da hun begynte på videregående. Hun fortalte at hun fikk sjokk, nå fikk hun bare så vidt toere, men hun hadde både treere, firere og femmere fra ungdomsskolen. Det ble mye høyere krav, og det var ikke lenger tilstrekkelig med gode læringsstrategier. Ada trengte da mye mer tilrettelegging og hjelpemidler for å klare ståkarakterer.

Dersom elevene får tilpasset undervisning, der de kan oppleve og erfare over tid at deres innsats nytter og de får til mer, kan de oppleve en økende grad av kontroll og mestring. Selv om årsaken til at de får til er en eksternal attribusjon, der vanskegraden er lavere, gir det mer kontroll. I tillegg kan det gi en opplevelse av støtte fra læreren og at det de selv gjør blir mestret og verdsatt (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 110). Dette støttes også av tabellen jeg viser til på s.15, som viser hva som kan hemme og fremme læring. Den viser at nederlag gir dårlig motivasjon, som i sin tur igjen kan lede til svak faglig utvikling og frafall i videregående. I motsetning til at mestring av språk, lesing og sosial utvikling, gir økt motivasjon for å lære og dermed større sjanse for å fullføre videregående (Kunnskapsdepartementet, 2006).

5.3 Du har dysleksi

Det å leve med lese- og skrivevansker kan være vanskelig. Det blir utfordrende å gjøre skolearbeid og lekser. Uansett om man jobber hardt og bruker mye tid, kan man mislykkes, eller ikke oppnå forventet resultat. Dette kan gjøre at man får dårlig tro på seg selv og sine evner (Bru, 2008, s.135). Hvis man derimot vet årsaken til at man strever, kan det gi et annet bilde på seg selv, slik det uttrykkes så forklarende her:

If I had known what was the matter with me and why I couldn't read, would everything have been easier just because my difficulties had a name? Yes, it would. To know that it was not a disease but a disability, a condition that could be improved, would have made all the difference (Hampshire, 2004, i Bru, 2008 s. 139).

Det å vite hva det innebærer å ha lese- og skrivevansker, at det er en avgrenset vanske, som ikke har noe med intelligens eller andre forutsetninger å gjøre, vil kunne ha en positiv innvirkning på tilliten til egne ressurser (Bru, 2008). Mine respondenter hadde også det til felles, at da de fikk vite at de hadde dysleksi, var det en stor lettelse for dem. De fortalte at, det å få en forklaring på hvorfor de hadde slitt med å lese og skrive, gjorde at de innså at de ikke var dum, men bare trengte andre måter å lære på og å gi uttrykk for sine kunnskaper.

Å få vite hva som gjorde det vanskelig å lese og skrive, endret respondentenes selvoppfatning. Det var ikke dem selv det var noe galt med, men noe «utenfor» dem selv, noe de ikke hadde kontroll over. Det å ha dysleksi betydde at de har problemer med å lese og skrive. Nå trengte de ikke å føle seg annerledes og lure på hvorfor de andre alltid fikk til lesing og skriving. For de visste alle nå, at det å ha dysleksi ikke betyr at man har lav

intelligens. Tvert imot kunne de alle fortelle om kjente personer med dysleksi. Det at de nå visste hva det innebærer å ha dysleksi, gjorde at de kunne planlegge fremtiden sin ut ifra det.

Selv om alle tre respondentene nå var lettet og glad over å vite hvorfor de alltid hadde slitt med lesing og skriving, var de også sint og irritert. De var sint på lærere og andre i skolen som de hadde møt opp igjennom årene, som de mente burde sett og tatt tak i deres vansker. Noen lærere hadde trodd de var lat, noe de syntes var fryktelig urettferdig. De trodde også at noen hadde sett hva de slet med, uten å gjøre noe. Dette var kanskje noe av det de var mest irritert for, at noen lærere ser, uten å ta tak i det.

6 Sammen drag av drøfting og konklusjon

Mitt formål med å gjøre denne studien, var å undersøke respondentenes egen beskrivelse av å ha gått gjennom store deler av skolegangen med spesifikke lese- og skrivevansker, uten å vite at de hadde dysleksi. Jeg ville også få frem hva det betydde for respondentene når de på videregående ble utredet og fikk diagnosen dysleksi. Jeg ønsket å få et innblikk i deres livsverden omkring dette tema, slik at vi som lærere bedre kan fange opp elever som har lese- og skrivevansker, og hjelpe dem på et tidligere tidspunkt i deres skolegang. Samtidig ønsket jeg også å forstå hvordan dette kunne skje, for så å kunne være mer oppmerksom i møte med elever.

Selv om målet var å finne ut om deres opplevelser ved å gjennomgå skolegangen uten en diagnose, er det likevel også vesentlig å få vite hva det gjorde med dem å få en diagnose på videregående. Deres opplevelser om skolegangen, er beskrevet etter at de fikk diagnosen, slik at de opplevelser de beskrev er i lys av den nye kunnskapen om hvorfor de har strevd med lesing og skriving.

Alle tre respondentene har vært åpne og svart på de spørsmål jeg hadde, og i tillegg fortalt mer enn jeg spurte om på eget initiativ. Det kan også være mye de ikke har fortalt, mange episoder som opp igjennom årenes løp har gått i glemmeboken eller som de har fortrenget. Likevel synes jeg at jeg har fått en innsikt i hvordan de har opplevd å ha lese- og skrivevansker gjennom store deler av skolegangen, som så ble diagnostisert på videregående.

Kort sagt har de alle tre opplevd å streve med å lese og skrive, uten å få god hjelp fra lærere og skolen. Dette hatt stor innvirkning på deres motivasjon, eget selvbilde og mestringsopplevelser.

Å ha dysleksi kan være et godt skjult handikap, og årsakene til det kan være flere. I denne oppgaven viser jeg til hvordan mine respondenter beskriver å ha gjennomført skolegangen sin uten at deres dysleksi ble oppdaget. Men da de kom på videregående ble det mistenkt av lærere, som så tok tak i det og meldte dette til utredning av PPT.

Lærere har travle arbeidsdager med mye å sette oss inn i av nye læremidler, utviklingsarbeid og nye læreplaner. For at vi skal kunne gi tilpasset undervisning, eller oppdage elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen, krever dette god kompetanse. Tilfredsstillende utbytte er et vagt begrep, som ikke sier noe spesifikt om hva som er nok.

Hva er for lite, og når må vi hente inn ekstra hjelp og sakkyndig vurdering? Er vi lærere for dårlige til å be om videre hjelp når vi ser at en elev sliter, eller vet vi ikke hva grensen er?

I Meld. St. 18 *Læring og Fellesskap* står det: «Departementet mener at mange skoler bør gjøre mer innenfor rammen av tilpasset opplæring før elevers behov for spesialundervisning eventuelt utredes av PP-tjenesten» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kan det være at slike krav er med på å hindre lærere og skoler å melde elever til PPT for utredning? Dette spørsmålet har dukket opp som en refleksjon i arbeidet med denne oppgaven, og er noe som kanskje kunne vært grunnlag for en helt egen undersøkelse.

Tidlig innsats ble innført fordi undersøkelser viste at henvisninger og vedtak om spesialundervisning økte jo høyere opp i trinn man kom. Og dersom tidlig innsats fungerte slik det var tenkt, var hensikten å føre til at spesialundervisning ikke øker (så mye) jo høyere opp i trinn man kommer. Først skal skolen (læreren) gis ansvar med å vurdere eleven, eventuelle behov og nytte av tiltak. Men det er PPT som har utredningskompetanse og kan gi sakkyndig vurdering. Kan denne satsingen på tidlig innsats, hindre at elever blir henvist til utredning de kunne hatt nytte av?

For at elever med «usynlige» diagnoser, som dysleksi, kan bli sett og få riktig hjelp, krever det at blant annet at læreren har god kompetanse. God kompetanse er ikke bare å ha god utdanning. Det betinger også relasjonskompetanse, erfaring, refleksjon med andre lærere og en skolekultur som gir rom for godt samarbeid med instanser som PPT og foresatte.

Likevel kan det være at dette ikke er nok for å oppdage disse elevene. Denne undersøkelsen har vist at de tre respondentene gikk i 10 år på skolen, på tre forskjellige skoler, uten at lærere tok tak i deres vansker og gjorde noe med det. Kanskje ikke lærerne engang oppfattet at disse elevene hadde så store vansker?

Respondentene fortalte alle at mødrene deres alltid hjalp dem med lekser. En av dem kunne huske at moren hadde forsøkt å ta opp lesevanskene med skolen om, uten å få gehør. Jeg tenker at skole-hjem samarbeidet er en viktig arena for lærere til å bli kjent med de elevene vi har. Foresatte er en unik ressurs som kjenner sine barn og vet hva de strever med. Å imøtekomme foresatte og ta deres opplysninger på alvor, krever kunnskap om samarbeid fra lærere, og tett kontakt med foresatte. Kanskje det også er altfor sjelden å ha kontaktmøter to ganger i året?

Det er ikke nok å bare ha kompetanse for å oppdage dysleksi, men det krever tett samarbeid med PPT. Det er ikke alle elever med dysleksi, som trenger spesialundervisning. Men alle elever med dysleksi har utbytte av og rett til hjelpemidler som Lingdys og smartbøker. Og jo tidligere i skolegangen elevene får tilgang og opplæring i hjelpemidlene, jo mer vil elevene ha nytte av dem. Ifølge nav.no (2018) er det kun PPT, logoped eller lignende som kan bekrefte om eleven trenger Lingdys, for at eleven skal kunne få det fra NAV. Derfor er det så viktig for elevene at skolene kan ha et godt samarbeid med PPT i en tidlig utredningsfase.

Dersom man prøver et tiltak, og det drøyer før elever blir henvist, forsinker man også muligheten de har for å få tilgang på hjelpemidler som kan støtte og gi dem opplevelse av mestring. Dysleksi blir ikke bedre, men riktige hjelpemidler kan gjøre det håndterbart, og gi større utviklingsmuligheter.

Alle tre respondentene hadde ønsket at de fikk diagnosen i barneskolen. De fortalte at dette ville ha gjort det mye lettere å akseptere at de strevde med lesing og skriving, og at de kunne fått forståelse fra lærere og foreldre. De hadde også ønsket å få tilgang til hjelpemidler, som kunne hjulpet de til å kunne skrive og lese i fag, på prøver og eksamen.

Jeg har også sett noe på forskjellen i kjønn. Der fremkommer det at gutter ofte har *tydeligere* vansker i de tidlige skoleårene, noe som også vises ved undersøkelser. Jeg har ikke svaret på hvorfor, men kan anta at jenter har andre måter å kompensere for sine vansker. Der en gutt reagerer på sine vansker med å bli frustrert og sint, kan en jente prøve å skjule sine vansker (Helland, 2019). Det er i alle fall et faktum at langt flere gutter blir henvist til utredning, noe som leder til at en større andel gutter får vedtak om spesialundervisning og dermed også tilgang til de nødvendige hjelpemidler (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Et viktig poeng som de tre respondentene fremhevet, var betydningen av å bli tatt på alvor. Med det mente de at læreren snakket med dem og spurte direkte om deres vansker. Og så gjorde noe med det. De hadde ønsket å bli møtt på denne måten tidligere i skolegangen. Hva må til for at elever, uavhengig av kjønnsforskjeller skal bli sett på en slik måte? Jeg utleder dette til at vi som jobber i skolen, må ta elevene på alvor, enten de «viser» sine vansker ved å bråke slik at vi legger merke til dem, eller de «viser» sine vansker ved å streve hardt og vi ikke legger merke til de.

For at vi skal kunne lære av deres opplevelser, tenker jeg at vi kan bruke deres egne beskrivelser av hvordan de har tenkt om seg selv, og hvordan de har strevd. Deres fortellinger

har berørt meg sterkt. De har opplevd å føle seg annerledes, fordi de ikke har mestret lesing og skriving like godt som dem de sammenligner seg med. For min del, har dette ført til at jeg har fått en ny holdning i møte med elever. Dersom det er elever som ikke har levert inn rapporter eller gjør noe i timen, har jeg tidligere brukt å tilpasse min undervisning, og vurdere andre metoder. Men jeg tror ikke det er nok. Nå reagerer jeg i tillegg med å undersøke mer og snakke med eleven. Jeg spør rett og slett hva eleven synes det vanskelig og sier at jeg er her for å hjelpe og tilrettelegge for at eleven kan få vist sine kunnskaper. Selv om jeg er på ungdomsskolen, kan det være elever som har dysleksi som ikke er tatt tak i, og nå når jeg vet det jeg vet, kan jeg ikke unnlate å undersøke bedre. Jeg, som lærer er den som har ansvar for å gi eleven rom og anledning til å fortelle. Og som følge av dette, har jeg også ansvar for å følge opp eventuelle bekymringer i samarbeid med foresatte, eleven selv og PPT.

Slik mine respondenter viser til kunne tidligere identifisering, utredning og enten tilråding om tilpasset undervisning eller spesialundervisning ha vært en fordel også for de jenter som strever i lesing og skriving. Dette kunne hjulpet til å gi de en forklaring og innsikt i hvorfor de strever med lesing og skriving, og det kunne gitt de rett til nødvendige hjelpemidler for å kompensere for vanskene. De kunne opplevd mestring, og de kunne opplevd å bli tatt på alvor og trodd. Det var i hvert fall det både Ada, Betty og Cecilie hadde ønsket seg! Da hadde de kanskje sluppet å spørre seg selv: «Hvorfor kan de andre, men ikke jeg?»

7 Referanser

- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter, Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, Ratifisert av Norge 8. januar 1991, Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- BrettBoka. (2020, Mai 10). *Brettboka - digitale brettbøker fra alle forlag*. Hentet fra <https://brettboka.no/>
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I E. Bru, F. E. Tønnesen, & E. (. Heiervang, *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse-* (ss. 135-157). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2017). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bunting, M. r. (2018). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysleksi Norge. (2020a, Mai 10). *Dysleksivennlig skole*. Hentet fra <https://dysleksivennlig.no/>
- Dysleksi Norge. (2020b, Mai 10). *Fagstoff*. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/fagstoff/>
- Dysleksi Norge. (2020c, Januar 23). *Rettigheter skole*. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/rettigheter-skole/>
- Forskrift til opplæringslova. (2006, Juni 23). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-5#%C2%A73-32
- Fuglesang, L., Olsen, P. B., & Rasborg, K. (. (2018). *Videnskapsteori i samfundsvidenskapene*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

- Gabrielsen, E. r. (2017). *Klar framgang!* Hentet fra https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekter/pirls/pirls-2016/#1_1
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., & Støle, H. o. (2017, November). *Godt nytt! - Leseferdighetene blant norske tiåringer i PIRLS 2016*. Hentet fra https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13397897/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2016_hovedrapport_web.pdf
- Germeten, S. (2013, September 19). *Personal narratives in Life History Research*. Hentet fra Bibsys.no: <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.838998>
- Gilje, N., & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Goffman, E. (1986). *Stigma notes of the management of spoiled identity*. Hentet fra https://books.google.no/books?id=zuMFXuTMAqAC&pg=PA1&hl=no&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gyldendal Undervisning. (2020, Mai 10). *Smartbok*. Hentet fra [smartbok.no/](https://www.smartbok.no/)
- Helland, T. (2016). *Ut med språket!* Hentet fra [statped.no:](https://www.statped.no/globalassets/kurs-og-konferanser/presentasjoner/statpedkonferansen-2016/turid-helland.pdf)
- <https://www.statped.no/globalassets/kurs-og-konferanser/presentasjoner/statpedkonferansen-2016/turid-helland.pdf>
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2017). *Dysleksi Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Jakhelln, H., & Welstad, T. (. (2012). *Utdanningsrettslige emner*. Cappelen Damm AS.

- Kaurel, J. (2018, September 21). *Tidlig innsats i utdanningspolitikken - motiver, mål og motsetninger*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2018/tidlig-innsats-i-utdanningspolitikken--motiver-mal-og-motsetninger/>
- Kindervaag, I. (2011, September 15). *Kommunikasjon mellom skole og hjem - når barn strever med lesing og skriving*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kommunikasjon-mellom-skole-og-hjem--nar-barn-strever-med-lesing-og-skriving/>
- Klinkenberg, J. E. (2017, September 4). Lesevansker oppsummering av ny forskning. *Psykologitidsskriftet*, ss. 834-843.
- Krafnick, A. J., & Evans, T. M. (2019, Januar 11). *Neurobiological Sex Differences in Developmental Dyslexia*. Hentet fra <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02669/full#h1>
- Kunnskapsdepartementet. (2006, Desember 15). *St.meld. nr. 16 (2006-2007)...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011, April 8). *Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap, Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, Mars 24). *Meld. st. 21 (2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.
- Lingit.no. (2020, Mai 31). *Lingit.no*. Hentet fra <https://lingit.no/produkter/>

- Logometrica. (2020, Mai 10). *Logos En vitenskapelig utviklet digital test*. Hentet fra [logometrica.no: https://logometrica.no/logos/testresultater-2](https://logometrica.no/logos/testresultater-2)
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub as.
- Melby-Lervåg, M. (2012, Mars 3). *Arv, miljø og dysleksi - Metoder, hovedfunn og implikasjoner for praksis*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/arv-miljo-og-dysleksi---metoder-hovedfunn-og-implikasjoner-for-praksis/>
- NAOB. (2020, Mai 30). *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/skolegang>
- nav.no. (2018, Januar 5). *Lese og skrive*. Hentet fra [nav.no: https://www.nav.no/no/person/hjelpemidler/hva-har-du-vansker-med/lese-og-skrive](https://www.nav.no/no/person/hjelpemidler/hva-har-du-vansker-med/lese-og-skrive)
- NESH. (2016, April 27). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, jus og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NHI.no. (2020, Januar 22). *Dysleksi*. Hentet fra <https://nhi.no/familie/barn/dysleksi/?page=all>
- Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek. (2020, Mai 10). *NLB*. Hentet fra [nlb.no: https://www.nlb.no/](https://www.nlb.no/)
- NOU 2014: 7. (2014, September 3). *NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec3>
- nsd.no. (2020, Januar). *NSD Norsk Senter for Forskningsdata*. Hentet fra NSD Norsk Senter for Forskningsdata: <https://nsd.no/>
- Olsen, M. H. (2012). Det ytre og det indre panoptikon - når mennesker klassifiseres. I A. E. Rønbeck, *Inspirert av Foucault* (ss. 239-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (2018, Juni 18). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Renolen, Å. (2015). *Forståelse av mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sandvig, H. (2015, Januar 16). <https://tv.nrk.no/serie/puls/2015/MDHP12000715/avspiller>.
Når dysleksi ikke fanges opp. Norge. Hentet fra tv.nrk.no:
<https://tv.nrk.no/serie/puls/2015/MDHP12000715/avspiller>
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Escobar. (1990). *Prevalence of Reading Disability in Boys and Girls*. jamanetwork.com.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solem, C. r. (2017). *Faglige Retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer-versjon-23.pdf>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke, & T. (. Tiller, *Læreren som forsker* (ss. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statlig pedagogisk tjeneste. (2020, Januar 15). *Lån skolelydbøker*. Hentet fra <https://www.statped.no/laringsressurs/skolelydbok/>
- Stølen, G. (2013). Livshistorier. Et biografisk perspektiv i pedagogisk forskning. I M. Brekke, & T. (. Tiller, *Læreren som forsker* (ss. 233-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2008). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori - for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2019, mai 27). *Sosialkonstruktivisme i Store Norske Leksikon*. Hentet fra snl.no: <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, September 1). *Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 12 14). *Statistikk om grunnskolen 2017-18*. Hentet fra <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>

Utdanningsdirektoratet. (2017c, Mars 6). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2018a, August 1). *Intensiv opplæring for elever fra 1. - 4. årstrinn*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2018b, 03 21). *PPT og spesialundervisning - rettigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>

utdanningsforbundet.no. (2020, Januar 18). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Vik, S. (2020, Februar 23). *Trines boklogg*. Hentet fra nrk.no: <https://www.nrk.no/kultur/x1/slik-sorterer-trine-skei-grande-bokhyllene-1.14890679>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

«Hvordan beskriver elever som fikk diagnosen dysleksi på videregående, en skolehverdag på grunnskolen i lys av sine lese- og skrivevansker.»

Innledning:

Jeg forklarer hensikten og formålet med intervjuet og prosjektet.

Anonymitetsbeskyttelse:

Det vil bli gitt fiktive navn og bosted, slik at ingen vil bli gjenkjent.

Kun jeg vil lytte til lydopptaket.

Biografiske data:

Dato:

Sted/kontekst:

Respondentens navn og alder:

Familiehistorikk med dysleksi:

Hvem er du?

Når fikk du vite at du hadde dysleksi?

Hvordan lever du med din dysleksi i dag?

Hvordan var det å ha lese- og skrivevansker på skolen?

Hvilken hjelp og tilrettelegging fikk du?

Fikk du egen pc til å bruke på skolen?

Fikk du Lingdys/Lingwright?

Om du fikk det, i hvilken grad fikk du hjelp og tilrettelegging til hvordan du kunne bruke dette?

Fikk du egne smartbøker/brettbøker/lydbøker?

Om du fikk det, var det noen lærere som hjalp deg og viste deg hvordan du kunne bruke dette?

Prøver/eksamen:

- Fikk du tilgang til prøver digitalt, slik at du kunne bruke Lingdys til å få de lest opp? Og så svare digitalt.
- Fikk du prøver lest opp?
- Fikk du lov å svare muntlig?

Hvordan opplevde du at lærere responderte dersom du ikke fikk til å lese/skrive?

Hvordan opplevde du å få tilpasset mengde å lese til prøver?

Hvordan opplevde du å få tilpasset lekser?

Fikk du undervisning på et lavere nivå enn dine klassekamerater?

Har du blitt plassert i undervisning sammen med elever med spesielle behov framfor i en vanlig klasse?

Hva vil du selv si om den tilpassing du fikk i skolen?

Avslutning:

Oppsummering av hovedpunkt og svar for å gi en mulighet til oppklaring.

Er det noe du ønsker å legge til?

Dersom du kommer på noe du ønsker å legge til, kan du gjerne ta kontakt med meg.

Tusen takk for ditt bidrag og samarbeid.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i mitt forskningsprosjekt?

«Hvordan beskriver elever som fikk diagnosen dysleksi på videregående, en skolehverdag på grunnskolen i lys av sine lese- og skrivevansker.»

Formål:

Formålet med mitt prosjekt er å undersøke om tidligere elever, som har dysleksi, har fått den hjelp de har hatt behov for. Målgruppe: du må være mellom 18 og 20 år, og ha diagnosen dysleksi. Jeg ønsker å få vite om dine personlige opplevelser fra skolen, og hvordan du opplevde å få tilrettelegging og hjelp.

Hensikten med dette, kan være å belyse aspekter som kan være til hjelp for lærere, for å kunne yte best mulig hjelp til elever med dysleksi.

Opplysningene skal ikke brukes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIT, Norges Arctiske Universitet, avdeling Alta.

Student: Eva Sofie Tessem

Veileder: Anne-Mette Bjøru

Hva vil det innebære for deg å delta?

Jeg vil foreta en kvalitativ studie, som innebærer at det er din personlige opplevelse jeg er opptatt av. Jeg vil gjøre et intervju som er beregnet å ta ca 0,5 til 1 time. Det er laget en semistrukturert intervjuguide med noen få spørsmål som omhandler hvilken hjelp du har fått i skolen pga din dysleksi. Det åpnes også for at du kan legge til egne opplysninger som du anser som viktig.

Intervjuet blir tatt opp på taleopptak, slik at de enklere kan behandles og analyseres. Deretter vil data fra intervjuet, bli transkribert av meg, og opptak slettet.

Det er frivilling å delta.

Det er frivillig for deg å delta på dette prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke tilbake samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen konsekvenser for deg om du ikke vil delta, eller senere ønsker å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som har tilgang til intervjuet og transkriberingen.

Intervjuet vil bli tatt opp på en opptaker som er sperret med passord. Opptaket vil bli transkribert uten å inneholde opplysninger som gjør at du kan bli gjenkjent.

Personopplysninger vil bli beskrevet med fiktive opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data».

Ingen deltagere vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.Juni 2020. Alle personopplysninger og opptak vil da bli slettet.

På oppdrag fra UIT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Min veileder ved UIT, Anne-Mette Bjøru. Mail: anne.m.bjoru@uit.no.

Eller meg: Eva Sofie Tessem ete012@uit.no

Personvernombud ved UIT, Joakim Bakkevold. Mail: personvernombud@uit.no

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

Med vennlig hilsen

Eva Sofie Tessem
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan beskriver elever som fikk diagnosen dysleksi på videregående, en skolehverdag på grunnskolen i lys av sine lese- og skrivevansker.», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i kvalitativt intervju med taleopptak
- At informasjon fra intervjuet kan publiseres i min masteroppgave

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. midt Juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering:

Prosjekttittel

Hvordan beskriver tidligere elever med dysleksi, den tilrettelegging og hjelp de fikk i ungdomsskolen?»

Referansenummer

302511

Registrert

12.12.2019 av Eva sofie Tessem - ete012@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne-Mette Bjøru, anne.m.bjoru@uit.no, tlf: 77644000

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eva Sofie Tessem, evasofie@hotmail.com, tlf: 95096437

Prosjektperiode

12.12.2019 - 20.06.2020

Status

14.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

14.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 14.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2020.

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)