

# Dysleksi og mestring

*Hvordan virker bruken av kompensierende hjelpemidler inn på elever med dysleksi som går på videregående skoler?*

Lillian Andersson Dale



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Institutt for  
spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012



# Dysleksi og mestring

Hvordan virker bruken av kompensierende hjelpemidler inn på elever med dysleksi som går på videregående skoler?

© Lillian Andersson Dale

2012

Tittel: Dysleksi og mestring – Hvordan virker bruken av kompensierende hjelpemidler inn på elever med dysleksi som går på videregående skoler?

Forfatter: Lillian Andersson Dale

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Kontorsenteret AS, Førde

IV

# Sammendrag

## Tittel

Dysleksi og mestring. Hvordan virker bruken av kompenserende hjelpemidler inn på elever med dysleksi som går på videregående skoler?

## Bakgrunn og formål

Funksjonelle ferdigheter i lesing og skriving er en forutsetning for å lykkes i skole- og arbeidslivet. Til tross for at det blir lagt ned mye arbeid og ressurser på dette feltet i skolen, er det mange elever som sliter med lese- og skrivevansker av ulike årsaker. Ved at skolene har god kompetanse i forhold til lese- og skrivevansker, slik at elevene som står i fare for å utvikle vansker blir fanget opp og fulgt opp raskt, vil trolig mye frustrasjon kunne avverges - både for elever, foreldre og lærere sin del.

Skolene har et ansvar og en utfordring i forhold til å legge utdanningsmulighetene til rette for dem som strever med lese- og skrivevansker, slik at de kan delta på like vilkår som andre elever. Dette innebærer blant annet muligheten for å ta i bruk kompenserende hjelpemidler for å lette leseprosessen gjennom å bruke talesyntese og lydbøker, og bruke skrivestøtte slik at rettskrivingsvanskene kan bli avhjulpet. Forskning viser at bruk av kompenserende hjelpemidler gir økt motivasjon og opplevelse av mestring.

Jeg ønsker å finne ut hvordan jeg best mulig kan nå inn til elever med lese- og skrivevansker med kunnskap og effektiv opplæring i bruk av lese- og skrivestøtteprogram slik at de kan konsentrere seg om innholdet i de teoritunge faga. I tillegg ønsker jeg å øke kompetansen blant lærere om lese- og skrivevansker. Ved å bringe fram tanker om hvordan skolene kan møte utfordringene knyttet til lese- og skrivevansker håper jeg på å kunne bidra til at elever opplever høyere grad av mestring i skolehverdagen.

## Problemstilling

Hvordan virker bruken av kompenserende hjelpemiddel inn på elever med lese- og skrivevansker i forhold til opplevelsen av mestring?

## **Metode**

Jeg ønsker å få et innblikk i informantenes følelsesliv og personlige opplevelser som er kjernen i min problemstilling gjennom direkte kontakt med dem. Derfor blir det naturlig å anvende en kvalitativ tilnærming og forskningsintervju som metode. På grunnlag av forskningsspørsmålene har jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide. Utvalget er kriteriebasert og det består av i alt syv informanter. Kriteriene er at de skal være i alderen 16-20 år og gå på studieforbereidende linje på videregående skole. De må ha dysleksidiagnoser, men være uten tilleggsdiagnoser. De bruker kompenserende hjelpemidler.

## **Resultater**

Funnene i denne undersøkelsen samsvarer i stor grad med funn som er gjort i liknende undersøkelser i blant annet England, Sverige og Danmark. Også andre masteroppgaver støtter opp under bildet av at bruken av kompenserende hjelpemiddel kan ha en positiv effekt på opplevelsen av mestring av utfordringer i forbindelse med lese- og skrivevansker. Men, det kommer også tydelig fram i alle undersøkelsene at det er flere faktorer som påvirker mestringsfølelsen til elever. Disse faktorene er knyttet til at de fikk hjelp tidlig og at skolene har et læringsfremmende miljø med blick for den enkelte elev. Videre kommer det fram at støtte fra foreldre og venner er viktige faktorer for å lykkes.

## **Konklusjoner**

Det kommer fram i min studie at bruken av kompenserende hjelpemidler blir sett på som en forutsetning for å lykkes med skolearbeidet for denne elevgruppen. Andre forutsetninger som kom tydelig fram er at det er viktig for elever å ha kunnskap om vanskene, i tillegg til at tidligere mestringsopplevelser sammen med et godt selvbilde styrker motivasjonen for å gjøre en innsats.

Alle informantene mine synes å ha positive, og etter min vurdering, realistiske forventninger i forhold til å lykkes videre med utdanning etter å ha fullført videregående skole.

# Forord

Masteroppgaven er ferdig og en lang og lærerik prosess er over. Jeg har opplevd det som et privilegium å få bruke all min tid over mange uker i intens faglig fordypning i et tema som har fanget min interesse i mange år. Dysleksi og mestring, hvordan få elever med dyslektiske vansker til å utnytte sitt potensiale ved å ta i bruk kompenserende hjelpemidler.

Det er flere som fortjener en takk for at jeg har fått gjennomført dette studiet. Først vil jeg peke på at uten støtte i fra velvillige kollegaer og skoleadministrasjonen i Førde kommune, som har lagt til rette for at lærere kan ta videreutdanning under gode betingelser, ville det ikke blitt noen master for min del.

Uten informantene mine som velvillig lot meg få del i deres tanker og refleksjoner i forhold til hvordan de hadde opplevd skoleårene sine og hva som hadde vært viktig for dem for å mestre, ville jeg heller ikke ha kunne skrevet denne oppgave. Tusen takk til dere alle!

Jeg vil også takke min veileder Kolbjørn Varmann for konstruktiv veiledning.

En spesiell takk går til Torun Lucassen som har foretatt grundig gjennomlesing av oppgaven og kommet med nyttige kommentarer underveis i skriveprosessen.

Førde, juni 2012

Lillian Andersson Dale





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstilling.....	4
1.2.1	Forskningsspørsmål.....	4
1.3	Oppgavens oppbygning .....	5
2	Teori .....	6
2.1	Lesing .....	6
2.1.1	Definisjoner på lesing og lesekompetanse .....	7
2.1.2	Leseprosessen, ulike dimensjoner og prosesser .....	8
2.1.3	Leseforståelsesstrategier.....	9
2.2	Dysleksi .....	11
2.2.1	Dysleksi, en funksjonshemming og en lærevanske.....	12
2.2.2	Symptomer på dysleksi .....	14
2.2.3	Hovedsymptomer .....	15
2.2.4	Andre symptomer:.....	16
2.2.5	Lese- og skrivevansker hos ungdom .....	16
2.2.6	Andre tegn, eller sekundære symptom knyttet til atferd .....	17
2.2.7	Positive ferdigheter knyttet til personer med dysleksi .....	18
2.3	Læring.....	18
2.3.1	Sosiokulturelt perspektiv på læring.....	19
2.3.2	Selvregulert læring .....	20
2.3.3	Vurdering for læring.....	21
2.3.4	“Dysleksivennlig skole” .....	22
2.4	Dysleksi mestring og motivasjon .....	23
2.4.1	Tillit til egne ressurser.....	26
2.4.2	Mestring av stress.....	26
2.4.3	Beskyttende faktorer.....	27
2.5	Bruka av kompenserende hjelpemidler .....	28
2.5.1	Skrivestøtteprogram .....	29
2.5.2	Hjelpemiddel som gir lesestøtte .....	30
2.5.3	Hjelp til å lese fagbøker.....	31

2.5.4	Hjelpemidler som gir avlastning i forhold til å ta notater .....	32
2.5.5	Muligheten for å lese inn lydfiler .....	32
2.5.6	Skannere for å gjøre tekster som foreligger i papirform tilgjengelige på PC.....	32
2.5.7	Nettbaserte elektroniske informasjonskilder og håndholdt oversetterpenn. ....	33
2.5.8	Elevers rettigheter knyttet til bruk av kompenserende hjelpemidler .....	33
2.5.9	Rettigheter knyttet til gjennomføring av prøver og eksamener.....	34
2.6	Presentasjon av andre studier.....	34
3	Metode.....	39
3.1	Kvalitativ forskningstilnærming .....	39
3.1.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	41
3.1.2	Forståelse og førforståelse.....	41
3.2	Utvalg .....	42
3.3	Det kvalitative forskningsintervju .....	43
3.3.1	Intervjuguide .....	44
3.3.2	Gjennomføring av intervjuene.....	44
3.4	Etiske hensyn .....	46
3.5	Metode for analyse av dataene .....	47
3.6	Validitet .....	50
3.7	Reliabilitet .....	55
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	56
4.1	Hvordan opplever de å ha dysleksi? .....	56
4.1.1	Hvor lenge har de hatt vanskene?.....	58
4.1.2	På hvilken måte viste vanskene seg?.....	60
4.1.3	Hvordan reagerte de på å få dysleksidiagnosen? .....	61
4.1.4	Fikk de hjelp til å bedre vanskene? .....	62
4.1.5	Hvordan var hjelpen organisert? .....	63
4.1.6	Hva har vært viktig for deg?.....	64
4.2	Kompenserende hjelpemidler, hvordan var opplæringen og hvilke brukes i dag?....	67
4.2.1	Hvordan påvirker bruken av kompenserende hjelpemidler skoledagen deres? .	68
4.3	Mestring.....	70
4.3.1	Hva er viktig for at du skal lykkes på skolen? .....	70
4.3.2	Hva får deg til å føle mestring? .....	71
4.3.3	Hva deg motivert? .....	72

4.3.4	Hvordan påvirker dysleksien motivasjonen for skolearbeidet? .....	73
4.3.5	Andre ting som har vært viktige i forhold til å mestre? .....	74
4.3.6	Voksne personer som har vært viktige for å lykkes på skolen? .....	75
4.3.7	Hvordan vurderer de egne skoleferdigheter og muligheter i framtida? .....	76
4.4	Sammenlikning av Riddick´s og mine suksesskriterier.....	78
5	Avsluttende refleksjoner.....	80
	Litteraturliste .....	82
	Vedlegg 1 .....	88

**No table of figures entries found.**



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det stilles stadig høyere krav til lese- og skriveferdighetene for å kunne orientere seg i det komplekse informasjonssamfunnet vi lever i, fylt med mye skriftspråklig informasjon som krever god kompetanse i norsk og hvor det i tillegg forventes gode kunnskaper i engelsk og helst et fremmedspråk til. Den rivende teknologiske utviklingen har ikke redusert betydningen av vår evne til å orientere og uttrykke oss, tvert om. Vi kjøper og betaler via nettbank, og mottar i stadig høyere grad informasjon via dataskjermer. Vi blir stadig mer avhengige av å kunne kode om fra skriftlig til muntlig språk eller omvendt. Slik blir det å mestre lesing en kritisk forutsetning for hele livet (Lyster, 2008). For mennesker som ikke innehar adekvate lese- og skriveferdigheter vil dette være en stor belastning, og det vil være fare for at de ikke får med seg viktig informasjon. Dette vil kunne føles som et nederlag og påføre dem lav selvfølelse (Bru, 1997).

Derfor er en av skolens viktigste oppgaver å gi god opplæring i lesing og skrivning som er grunnleggende ferdigheter som andre fag bygger på, dette kommer tydelig frem i Kunnskapsløftet (2006). Her trekkes det frem fem grunnleggende ferdigheter som må integreres på tvers av alle læreplaner for fag og som skal utvikles og brukes gjennom hele skoleløpet. Det å kunne uttrykke seg skriftlig og kunne lese er to av dem. Lesing skal gi muligheter for læring, for å forstå seg selv og samfunnet. Dette betyr at i tillegg til gode leseferdigheter må elevene mestre ulike forståelsesstrategier.

Til tross for det sterke fokus på tidlig innsats for å forebygge vansker i st.meld. nr. 16 2006-2007, (Kunnskapsdepartementet, 2005) og at det blir lagt ned mye ressurser i skolen for å lære elevene å lese, er det mange som sliter med lese- og skrivevansker av ulike årsaker. Når lesing er en ferdighet som blir vurdert som kritisk for hele livsløpet, forsterker det betydningen av å komme opp på et akseptabelt ferdighetsnivå.

Omfanget av lese- og skrivevansker i befolkningen bekreftes av den store ALL-undersøkelsen (OECD undersøkelsen: Adult Literacy and Life Skills). Den avdekket at store deler av Norges befolkning har mangler når det kommer til lese- og skriveferdigheter. En

tredjedel av norske voksne har faktisk en leseferdighet som av internasjonale eksperter er definert som utilstrekkelig i forhold til lesekravene i dagens arbeids- og hverdagsliv (Lesesenteret Universitetet i Stavanger , 2006). Høien og Lundberg (2000) nyanserer dette litt ved å påpeke at dette skremmende høye tallet vil variere alt etter hvilke kriterier leseforskerne benytter ved klassifiseringen av lesesvake. Til tross for at undersøkelser og leseforskere ikke enes når det gjelder hvilke kriterier og tall som skal legges til grunn for konklusjonene, er det slått fast at vi har store utfordringer med lese- og skriveferdighetene til elevene.

Tema for denne oppgaven er dysleksi, bruk av kompenserende hjelpemidler og opplevelsen av mestring.

Hva er det som får ungdom med en dysleksidiagnose til å holde ut med den tunge arbeidsbyrden, til å tro på egne evner og at de vil lykkes med å ta høyere utdanning? Noe av svaret finner jeg i boka til Høien og Lundberg, (2000) hvor det legges vekt på betydningen det kan ha for elever med lese- og skrivevansker at de får informasjon om hva vansken faktisk består i. For mange elever er lese- og skrivevansker en avgrenset vanske, og elevene kan ha like gode forutsetninger som andre barn og ungdommer på de fleste andre områder. Slik kunnskap vil kunne ha positiv effekt på selvaktelsen, mestringsfølelsen og tilliten til egne ressurser blant elever med lese- og skrivevansker (Bru, 2008). Dette må være en av grunnene til at tidlig identifisering av lese- og skrivevansker og god informasjon om hva det innebærer, er viktig.

Bandura (1997) definerer forventninger om mestring som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver. Han skiller videre mellom forventninger om å mestre en oppgave og forventninger om hva som vil være resultatet hvis man utfører oppgaven.

For å imøtekomme kravene knyttet til lese- og skriveferdighetene som elevene møter på skolen, må det etter min vurdering, tas i bruk metodikk og kompenserende hjelpemiddel for å avhjelpe lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt i skoleløpet. Jeg har gjort meg en del erfaringer i gjennom mitt arbeid som allmennlærer og spesialpedagog i grunnskolen med lese- og skrivevansker som hovedfelt som understreker dette. Mitt arbeid spenner i fra at jeg jobber bredt med styrking av norskfaget på 2. trinnet hvor fokuset ligger på å forebygge utvikling av lese- og skrivevansker, til arbeidet med intensive lesekurs på mellomtrinnet og til

skrivetrening med bruk av lese- og skrive støtteprogramma Lingdys og Lingright, i fagene norsk og engelsk på 7. trinn. Hensikten med å gi opplæring til hele 7.trinnet er å styrke lese – og skrivesvake elever spesielt, men mange andre elever kan også profittere ved å bruke disse programmene, spesielt i forhold til engelsk. Ved å gi tilbudet om å bruke programmene til alle elevene på trinnet antar jeg det vil motivere dem for å bruke disse programmene også på ungdomsskolen. Programmene gir i tillegg til støttefunksjonen sin gode muligheter når det gjelder å utvikle et metaperspektiv på skrivingen for å overvåke og kontrollere sin egen tekstproduksjon. Dette er vanskelig for mange elever, spesielt de med lese- og skrivevansker. (Høyen & Lundberg, 2000).

Til tross for muligheten for å bruke skrive- og lesestøtte og muligheten til å levere arbeidet som lydfil i tilfeller hvor det skriftlige ikke skal vurderes, er det mange elever som ikke benytter seg av dette. Dette undrer meg og påvirker min førforståelse. Kanskje de ikke vil skille seg ut i fra mengden? Kanskje motivasjonen for skolearbeidet er lav? Kanskje skolen ikke imøtekommer behovene deres godt nok?

Min interesse for temaet lese- og skrivevansker er vekket gjennom egne erfaringer med hvordan de ulike skoleslagene og spesielt videregående skoler møter elever med slike vansker. Jeg har opplevd det frustrerende å se hvor få skoler det er som har kjennskap til mulighetene og rettighetene til elever med dysleksi.

Det har vært gledelig å se hvordan den tekniske utviklingen har åpnet muligheter for mange flere til å lykkes. Ved at bruk av digitale verktøy ble en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal implementeres i læreplanene i alle fag i det 13-årige løpet i norsk skole, Kunnskapsløftet (2006), har bruk av PC i skolehverdagen gjort det enklere å ta i bruk kompensierende hjelpemiddel.

Valg av tema for oppgaven min kommer som følge av at jeg i gjennom arbeidet med utredning av lese- og skrivevansker i PPT og som veileder for skolene i kommunen, møter mange ungdommer og lærere som blir veldig interessert i å lære om, og ta i bruk kompensatoriske hjelpemidler.

Å skrive en masteroppgave om dysleksi, bruken av kompenserende hjelpemidler og opplevelsen av mestring som tema, vil trolig utvide min forståelse av hva som gir elever med dysleksi opplevelsen av mestring og gi meg anledning til å lære mer om dette.

## 1.2 Problemstilling

Ved å få elever som bruker kompenserende hjelpemidler på videregående skoler til å fortelle hvordan skoleårene har vært, håper jeg å få informasjon som skal analyseres og tolkes i lys av teori om dysleksi, om bruk av kompenserende hjelpemidler for å utvikle mestring. Slik vil jeg forsøke å finne ut hvordan skoleerfaringene har påvirket motivasjonen og mestringsfølelsen deres.

Denne studien kan sies å ha to formål, det ene er i forhold til hvordan jeg best mulig kan hjelpe elevene til å oppleve mestring til tross for deres lese- og skrivevansker. Det andre formålet er rettet mot å øke kompetansen blant lærere om lese- og skrivevansker. Jeg søker å bringe fram kunnskap om hvordan skolene kan møte utfordringene knyttet til lese- og skrivevansker, og slik bidra til at elevene for eksempel gjennom bruk av kompenserende hjelpemidler opplever mestring i skolehverdagen.

Dette førte fram til denne problemstillingen:

*Hvordan virker bruken av kompenserende hjelpemidler inn på elever med lese- og skrivevansker i forhold til opplevelsen av mestring?*

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

For å belyse disse begrepene og problemstillingen nærmere har jeg utformet noen utdypende forskningsspørsmål som jeg ønsker å få svar på:

1. Hvor lenge har de hatt vanskene og hvordan opplever de å ha dysleksi?
2. Hva slags opplæring de har fått i å bruke kompenserende hjelpemidler? Når og av hvem fikk de opplæringen?
3. Hvordan påvirker bruken av kompenserende hjelpemidler skoledagen deres?
4. Hvordan vurderer de egne skoleferdigheter og muligheter i framtida?

Ved hjelp av disse forskningsspørsmålene håper jeg å få samlet inn data som kan være til hjelp i arbeidet med å finne svar på problemstillingen min.



## 1.3 Oppgavens oppbygning

Inneværende kapittel inneholder en presentasjon av tema, bakgrunn og formål for oppgaven. Det blir også gjort rede for problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2. danner det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. Et utvalg av dysleksidiagnoser som er aktuelle å bruke som tilnærming i forhold til mitt didaktiske læringssyn, dyslektiske symptomer og kompensierende hjelpemidler blir presentert.

Kapittel 3. dreier seg om forskningsprosessen og det vil bli gjort rede for valg av metode og vitenskapsteoretisk ståsted.

Kapittel 4. inneholder en presentasjon av funn i datamaterialet og drøfting av funnene i forhold til teori om hva som påvirker opplevelsen av mestring. Kapitlet avsluttes med en sammenlikning av funnene i en annen studie og mine funn.

Kapittel 5. inneholder avsluttende refleksjoner knyttet til funnene i undersøkelsen.

## 2 Teori

Dette kapitlet tar for seg det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen og består av en definisjon av lesing og en kort redegjørelse for normal leseutvikling. Med spesielt vekt på leseforståelse. Et begrenset utvalg av definisjoner på dysleksi, som samsvarer med den tilnærmingen jeg ønsker å benytte, blir presentert før en kort beskrivelsen av symptomer på dysleksi generelt, for så å se nærmere på vanskene som gjør seg gjeldene når elevene går på videregående skole på studieforbereende linje. Videre forsøker jeg å sette arbeidet mitt inn i en sosiokulturell forståelsesramme for læring. Deretter presenterer jeg et utvalg av kompenserende hjelpemidler. I tillegg er det tatt med en presentasjon av aktuell forskning på sammenhengen mellom dysleksi og opplevelsen av mestring som har relevans for oppgaven. I et forsøk på å skape kontinuitet mellom teori og empiri prøver jeg å benytte forskningslitteraturen til å etablere en ramme for det emnet jeg studerer.

### 2.1 Lesing

Lesing og skriving inngår som to av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Det å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese og skrive, å kunne beherske digitale verktøy og å kunne regne blir sett på som helt grunnleggende ferdigheter som alle må mestre. De grunnleggende ferdighetene gjennomsyrrer alle skolens fag og går som en rød tråd igjennom Kunnskapsløftet (Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, 2008). Lesing er en sammensatt ferdighet som bygger på en rekke av avkodings og forståelsesprosesser. Avkodingen gjør leseren i stand til å kjenne igjen og uttale ordet og få tak i meningen med det. Det kreves mye øving av lesing på rett nivå for at lesingen skal bli automatisert og slik kunne frigi ressurser til forståelsesprosessen. Leseferdigheten blir bygd opp over tid og faktorer som skiller den erfarne leser fra begynnerleseren er i følge Goodman 1976 og Smith 1973, antatt å være knyttet til språklig vekst og kunnskap (Lyster, 2007). Presis avkoding er avgjørende for funksjonell lesing (Shaywitz, 2003; Høien, 2011). En svikt i ordavkodingen vil hindre leseforståelsen. Forskning viser at dårlig ordavkoding kan skyldes en rekke faktorer, for eksempel lite lesetrening, mangelfull og usystematisk undervisning, liten motivasjon eller dysleksi (Fletcher et al. 2007) ref. i (Gabrielsen, Heber og Høien, 2008). Flere forhold har betydning for leseforståelsen, et av disse er lesemotivasjon, som innvirker på hva eleven setter inn av krefter og engasjement i aktiviteter som utvikler leseferdighetene. For elever med lese-

og skrivevansker er motivasjonen spesielt viktig, siden det kreves stor innsats for å oppnå forståelse av det de leser.

### 2.1.1 Definisjoner på lesing og lesekompetanse

Det finnes flere definisjoner på hva det vil si å lese, og A Simple View of Reading, Gough & Tunmer (1986); Hoover & Gough (1990) referert i Catts & Kamhi (2005) har i stor grad vært akseptert som en enkel modell for lesing, selv om den i senere tid blitt kritisert for å være for enkel og ikke ta hensyn til andre faktorer, som også spiller en rolle i leseprosessen. The simple View of Reading, definerer lesing som **avkodning x lytteforståelse** Gough & Tunmer (1986); Hoover & Gough (1990) referert i Catts & Kamhi (2005). Høien (2011) viser til at denne formelen synes å finne støtte i empirisk forskning, men noen forskere mener at også **lesetida** bør inkluderes i formelen om en skal få et korrekt bilde av hvor godt leseren avkoder ord og tekster (Høien, 2011). **Motivasjon** for lesing, skapt og opprettholdt i et godt læringsmiljø blir i trukket inn som en vesentlig faktor i leseprosessen, (Lyster, 2007). Det har vært forsket mye på hva som fører til god leseforståelse og motivasjon har stadig fått en større plass i leseforskningen, i kapittelet om dysleksi og mestring blir noe av denne forskningen presentert nærmere.

Gough & Tunmer (1986) sin definisjon kan sies å gjenspeile to overordnede lesetradisjoner, Whole language, ordbildemetoden eller den analytiske metoden og Phonics, lydmetoden som også blir kalt den syntetiske metoden (Catts & Kamhi, 2005). På 1990 tallet mente forskere at kombinerte metoder hvor en tar utgangspunkt i språkets lydsystem, synes å være å foretrekke i begynnerlesingen jfr. (Høien og Lundberg, 2000) og (Snowling, 1994). Dette synet ser ikke ut til å ha endret seg. Slik vil det i arbeid med barn som er i begynneropplæringsfasen være ordavkodningen og stavingen som står sentralt, samtidig er det viktig ikke å miste helheten (Lyster 2007).

Den språkbyggende innfallsvinkelen i Whole-language-tradisjonen og fokuset på språkets minste segmenter i Phonics-tradisjonen er begge like viktige (Godøy & Monsrud, 2008) i ”Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder”. For elever som ikke har lyktes med lesingen de første årene på skolen og som trenger en ny start, kan helhetslesing, som bygger på begge lesetradisjonene brukes som ramme for leseundervisningen i Godøy & Monsrud, (2008).

Det er naturlig å trekke inn PISA som er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development) sin definisjon av lesing ettersom våre elevers prestasjoner stadig blir rangert i forhold til elevprestasjoner i andre land. I PISAs teoretiske rammeverk for 2009-undersøkelsen defineres lesing slik:

*Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet.* (ILS, 2011).

Det finnes andre definisjoner av hva lesekompetanse er, men jeg velger å legge ILS (2011) sin definisjon som er i tråd med den offisielle tilnærmingen, til grunn for mitt valg av definisjon på lesekompetanse.

## **2.1.2 Leseprosessen, ulike dimensjoner og prosesser**

Ulike modeller for normalutvikling av ordavkoding og staving er blitt utviklet i tråd med de forskjellige definisjoner. Felles for dem er at de vanligvis er blitt utviklet som referansemodeller for lese- og skrivevansker. Vanskene blir karakterisert som en stagnasjon i utviklingen eventuelt med en avvikende utvikling etter stagnasjonen. Jeg velger kun å ta med en kort presentasjon av de sentrale dimensjonene i leseprosessen, for så å se nærmere på leseforståelse, som er blant disse dimensjonene, senere i oppgaven.

Fonembevissthet og avkoding handler om å lære det alfabetiske prinsippet, å identifisere fonemene/lydene og trekke lydene sammen til ord og etter hvert til å lese tekster. For å få med seg innholdet i tekster forutsettes det at leseren innehar et adekvat ordforråd og utvikler dette videre parallelt med leseutviklingen sin. Videre dreier det seg om å oppnå god leseflyt, som er avhengig av at identifisering av stavelser og morfem skjer i stadig raskere tempo, for til slutt å lese alle ord raskt og presist, det vil si automatisert. God leseflyt sees på som en forutsetning for leseforståelsen. Rimelig god flyt i lesingen, bygger på automatisert ordavkoding, samt rett prosodi, dvs. at rytme, stemmefarge, toneleie, pauser m.m. har stor betydning for leseforståelsen. Dette er interessant i forhold til bruk av kompenserende hjelpemiddel og vil bli drøftet senere i oppgaven.

Leseforståelse, som kun er en liten del av begrepet lesekompetanse, slik det er brukt ovenfor, innebærer forståelse av en tekst på ulike nivå: tekstnivå, avsnittsnivå, setningsnivå og ordnivå

(Lyster, 2007). Forståelse er ikke bare knyttet til teksten, men også i høy grad til leseren selv. Kognitive prosesser er involverte i det leseren leser en tekst som krever bruk av interferens for å gi mening. Interferens bestemmer hvilken plass ulike elementer, som personer, hendelse, m.m. skal ha i et skjema, selv om det ikke er sagt direkte i teksten (Mossige, Skaathun og Røskeland, 2007).

Det vil variere hvor fort det enkelte barn utvikler funksjonelle lese- og skriveferdigheter, og hvor dyktige den enkelte blir til å lese og skrive. Opplæring, innsats fra foreldre, barnets egen interesse for skriftspråket, barnets kognitive stil og genetiske disposisjoner vil være avgjørende faktorer bl.a. Høien & Lundberg (2000). Videre mener de at det ser ut til at de fleste barns skriftspråklige utvikling stort sett følger det samme mønsteret uavhengig av disse faktorene, Frith (1985) referert i (Høien & Lundberg, 2000).

Mange forskere har vært opptatt av ordavkodingen og stavingen i leseprosessen, mens det har vært rettet mindre oppmerksomhet mot forståelsesprosessen. Dette kan ha en sammenheng med at forskerne har påvist noe generelt eller typisk for tilegningen av det lese- og skrivetekniske i alfabetiske språk, noe som ikke i samme grad gjelder de høyere nivåene i lesing og skriving (Mossige et al., 2007). Jeg ser på forståelsesprosessen i lesing som så viktig for at elevene skal kunne lykkes på skolen, at jeg vil fokusere nærmere på dette i et eget avsnitt.

### **2.1.3 Leseforståelsesstrategier**

Å kjenne til og bruke strategier for å øke utbyttet av lesing er relevant for elever generelt og for lesesvake eller forsinkede lesere spesielt viktig. Avkodingssiden av lesingen kan automatiseres, men forståelsesdelen vil alltid være mer eller mindre avhengig av oppmerksomhet og konsentrasjon (Høien & Lundberg, 2000). Informantene mine trekker fram flere av disse strategiene som noe de har profittert på å bruke. I tillegg har denne strategibruken overføringsverdi til mer generelle læringsstrategier. Begrepene varierer noe men de omfatter bevisst læring, aktivering av forkunnskaper, bruk av organiseringsstrategier og forståelsesstrategier under lesing.

For at elevene skal mestre lesing etter definisjonen til PISA må de inneha strategier for å: forstå, bruke og reflektere over de tekstene de møter både for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å kunne delta i et skriftspråkbasert samfunn (Mossige et al., 2007).

Leseforståelsesprosessen inneholder ulike forståelsesstrategier som leseren tar i bruk for å hente ut og skape mening i det leste (Snow & Sweet, 2003). På samme måte beskriver Bråten (2007b) gode lesere som svært aktive i leseprosessen der de bruker leseforståelsesstrategier fra begynnelse til slutt. Hukommelsesstrategiene brukes for å repetere og huske informasjon i tekst, mens organisering viser til det å ordne innholdet i det som leses. Dette skjer gjennom elaborering, som innebærer at leseren gjør teksten mer meningsfull ved å gå i dybden og ved at den nye informasjonen bearbeides i lys av den kunnskapen leseren har fra før.

Overvåkingsstrategiene bruker leseren for å sjekke sin egen forståelse, slik at resultatet kan bekrefte forståelse eller vise at en trenger andre fremgangsmåter for å forstå teksten. Det å lære seg ord mens man leser handler om strategier for leseforståelse og læring mer generelt. I tillegg må elevene få kompetanse i å vite hvilke strategier de trenger å ta i bruk i ulike situasjoner (Bråten, 2007b). Leseforståelsesstrategier dreier seg altså både om lesestrategier eller fremgangsmåter i møte med teksten og metakognitive strategier som leder og vurderer leseprosessen. Kompetanse på dette området er å ha kunnskap om seg selv som leser og om oppgavetyper og strategibruk. Dette innebærer å planlegge, sjekke utbytte av egen innsats, evaluere egen fremgang, revurdere handlinger når vanskeligheter oppstår og revurdere bruken av strategier (Baker, 2002).

I følge Roe (2011) m. fl. bruker gode lesere strategiene gjennom hele leseprosessen som består av både førlesefase, lesefase og etterlesefase. Før selve lesingen tar til, skaffer leseren seg oversikt over formålet med lesingen, oversikt over teksten, aktiverer relevante forkunnskaper og har forventninger til teksten. Selve lesefasen blir preget av ulike tilnæringsmåter i forhold til type tekst og formålet med lesingen. Her blir det snakk om å samhandle aktivt med teksten for å skape mening. Etterlesefasen blir å bearbeide og forsterke utbyttet en har fått av å lese.

Motivasjon har stadig fått en større plass i leseforskningen etter hvert som tiden har gått. Miller & Faircloth (2009) tar et historisk tilbakeblikk der de blant annet viser til uttrykket strategiske lesere. Dette er lesere som velger den best egnede kognitive strategien, og kontrollerer om målet blir nådd og gjør forandringer for å sikre forståelsen. De har kunnskap om både fremgangsmåter og betingelser. For å bli strategiske lesere trenger elevene både å ville og kunne. Viljen representerer aspektet med motivasjon for å bli engasjert i lesing, fortsette lesingen og være utholdende når vanskeligheter oppstår. Motivasjon er avgjørende for om eleven blir engasjert eller uengasjert i læringsprosessen. Det er ikke nok med kognitive og

metakognitive ferdigheter, motivasjon trengs for å ta ferdighetene i bruk. Det er kommet flere ulike modeller for god leseopplæring med ulike prinsipper som blant annet ”Concept-Oriented Reading Instruction” (Guthrie, 2004), der strategibruk og motivasjon er sentrale prosesser i programmet i tillegg til god begrepskunnskap.

Utviklingen har gått mot at den sosiale og kulturelle dimensjonen har blitt viktigere i arbeidet med leseforståelse. Det brede perspektivet på leseforståelse inneholder mer enn det kognitive aspektet. I tillegg til sosiale forhold vektlegges organisering i klasserommet og kulturell bakgrunn. I stedet for å gjøre feil som oppstår til mangel på strategibruk, blir oppmerksomheten rettet mot forhold i kultur, språk og samfunn (Miller & Faircloth, 2009).

## 2.2 Dysleksi

For å karakterisere individ som er normalt evnerike eller som har evner over det normale, og som sliter med store lese- og skrivevansker, er termer som dysleksi, ordblinde eller spesifikke lese- og skrivevansker blitt brukte. Jeg velger å bruke termen dysleksi videre i oppgaven, fordi det er presist og kort å skrive. Dysleksi beskriver best hva det egentlig dreier seg om: vansker med skrevne ord (dys = vansker, lexia = ord).

Det er over hundre år siden de første rapportene om dysleksi hos skoleelever ble skrevne. Den tyske øyelegen Berlin (1887) var den første som brukte uttrykket dysleksi. Han benyttet dette om lesevansker hos voksne pasienter med hjerneskader. Den engelske skolelegen Morgan (1896) var den første som beskrev dysleksi hos barn, han kalte denne form for lesevansker for wordblindness (Høien, 2008).

Dysleksi er fortsatt i vitenskaplig sammenheng betraktet som et uavklart fenomen (Høien & Lundberg, 2000) og Solvang (1999) ref. i Sætre (2009). Leseforskning de siste årene har gitt solid støtte til teorier om at dysleksi er en språkrelatert vanske knyttet til en fonologisk svikt som synes å ha en biologisk og genetisk opprinnelse (Catts & Kamhi, 2005); (Høien, 2011). Men det foreligger ingen felles forståelse av begreper, situasjoner og problemstillinger i forskningsfeltet. Begrepet har stadig vært preget av faglig kontroverser med skiftende intensitet og styrke (Solvang, 1999, ref. i Sætre, 2009). Innenfor norsk tradisjon med diagnostisering av dysleksi brukes ofte betegnelsen ”spesifikke lese- og skrivevansker” og dysleksi som synonyme begreper. Dysleksi er definert som en funksjonshemming og begrepsbruken diskuteres stadig.

## 2.2.1 Dysleksi, en funksjonshemming og en lærevanske

Det stille stadig større krav til den enkelte i forhold til å holde seg kontinuerlig oppdatert, noe som byr på store utfordringer når det gjelder evne til å orientere seg og hente ut informasjon. Mesteparten av informasjonen formidles i skriftlig form; aviser, bøker og via nettsteder. Det er vanlig å operere med at andelen av elever med lese- og skrivevansker på videregående skole vil være ca 15 - 20 %, og av disse igjen har mellom ca.5 - 10 % har dysleksi (Knivsberg & Heber, 2009). I Norge er det slik grunnlag for å anta at flere hundre tusen mennesker i større eller mindre grad er rammet.

The Orton Dyslexia Society Research Committee kom i 1994 med denne arbeidsdefinisjon på dysleksi:

*Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific, language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological abilities. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifested by variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling.*

Denne definisjonen er en inkluderende definisjon som åpner for at ny innsikt og ny viten, om nødvendig, kan få innpass når forskningen gir oss en bedre forståelse for hva dysleksi er (Lyster, 2007). Definisjonen betegner dysleksi som *en* av flere former for lærevansker, og tar opp at det er en spesifikk språkvanske av konstitusjonell art, karakterisert ved vansker med å lese enkeltord, som følge av utilstrekkelige fonologiske evner. Disse vanskene er ofte uventet og skyldes ikke generelle utviklingsvansker eller sensoriske vansker, de reflekterer vanligvis utilstrekkelige fonologiske evner. Dysleksi viser seg som språkvansker av forskjellig form og inkluderer som oftest, i tillegg til vanskene med lesing, vansker med skriving og staving. (Innstilling fra arbeidsgruppe oppnevnt av Kirke- undervisningsdepartementet, 2000).

”A phonological processing deficit is now viewed as the primary causal factor of dyslexia.” (Catts & Kamhi, 2005). Dersom en tar utgangspunkt i *fonologiske defekt-hypotesen*, (Rack,



1994, ref. i Høien, 2008), noe som for meg er naturlig siden nettopp den fonologiske dimensjonen er et fenomen som forskere ser ut til å kunne enes om, vil en kunne finne dysleksi på alle intelligensnivåer. Dette er relativt ny forskning som vil kunne åpne muligheter for at elever med begrensede kognitive ressurser kan få opplæring på lik linje med de mer ressurssterke i bl.a. å bruke kompenserende hjelpemiddel. Dette er i tråd med lærevanskedefinisjonen som blir presentert senere i kapittelet.

*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 ordavkodning 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 opp i voksen alder.*

Høien og Lundberg (2000) peker på at forskning var vist at det primære problemet ved dysleksi kan lokaliseres til en svikt i avkodingsprosessen (Shaywitz, 2003; Høien, 2011). Høien (2011) viser også til at forståelsesvanskene som avdekkes hos dyslektikere kan for det meste tolkes som sekundære problemer. Manglende automatisert avkodingsferdighet fører til at dyslektikere leser lite og slik ikke får den lesetreninga som er påkrevd for å oppnå automatisert avkodning (Catts & Kamhi, 2005; (Bryman, 2004).

Hvor funksjonshemmet et menneske er kommer an på miljøet rundt og holdninger i samfunnet. The World Health Organization (WHO) og World Federation of Neurology definerer ifølge diagnoselisten ICD- 10 dysleksi som en sykdom som innebærer vansker med å lære å lese til tross for vanlig opplæring, normal intelligens og gode sosioøkonomiske forhold. Den avhenger av konstitusjonelle kognitive hemninger. Dysleksi blir derfor definert både som en funksjonshemming og som en lærevanske. Begrepet funksjonshemming har opprinnelig en medisinsk og klinisk tilknytning og det har hørt inn under rammen av International Classification of Impairments, Disabilities and Handikaps [ICIDH]. Den vanligste måten å beskrive funksjonshemming på har vært å ta utgangspunkt i sykdomsbegrepet som opphav til skade, som igjen leder til funksjonshemming (Sætre, 2009).

*”Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse.”* (St.meld. nr. 34, (1996-97), 2.1. Definisjoner.)

Det slås fast at en funksjonshemming er av varig karakter, men at det går an å gjøre noe med ytre faktorer som kan redusere opplevelsen av funksjonshemming:

*”Definisjonen som er valgt, medfører at funksjonshemmingen sees i forhold til det samfunnet som omgir en. Derved rettes oppmerksomheten ikke bare mot personers funksjonstap, lyter eller mangler, men mer mot faktorer som det ofte går an å gjøre noe med for å redusere funksjonshemmingen.”* (St.meld. 34. (1996-97), 2.1. Definisjoner).

Dysleksi kan ut i fra et slikt perspektiv langt på vei sees på som en sosial konstruksjon, der samfunnets økende krav til lese- og skriveferdighet bidrar til et misforhold i forhold til enkelte personers forutsetninger på dette området (Sætre, 2009). En definisjon av dysleksi som funksjonshemming vil ut i fra dette perspektivet i stor grad samsvare med en definisjon på dysleksi som lærevanske.

En lærevanske-definisjon innebærer imidlertid et didaktisk aspekt. Læring skjer i samspillet mellom individuelle forutsetninger, læringsstrategi, sosiale prosesser og undervisningsmetode. En slik tilnærming finner støtte i eksempler der mennesker, til tross for sin dysleksi, har klart å skaffe seg høyere utdanning, eller utfører kompliserte oppgaver som krever gode skrivekunnskaper. De har greid å kompensere for vansken sin på ulike måter (Sætre, 2009). Konsekvensen av en slik forståelse blir at det må søkes etter didaktiske tilnærminger som kan forebygge og minimere følgene av lærevansken. Med lærevanske-definisjonen som en aktuell definisjon er det for meg naturlig å se på læring i et sosiokulturelt perspektiv på læring.

## **2.2.2 Symptomer på dysleksi**

Ikke alle symptomer i form av lese- og skrivevansker som en dyslektiker opplever behøver primært å være symptomer på dysleksi. Ofte kan det være tale om deler av et lærevanskekompleks der dysleksien utløser ulike former for sekundærvansker eller det kan være tale om kormobiditet, sameksistens av ulike vansker (Mossige et al., 2007). Mine informanter synes ikke å ha noen særlig grad av kormobide vansker, så slike vansker blir ikke viet noen særlig grad av oppmerksomhet i oppgaven.

### 2.2.3 Hovedsymptomer

Det er viktig å være oppmerksom på at en ikke må oppfatte disse symptomene som obligatoriske i den forstand at alle dyslektikere må utvise alle symptomene. Det er store individuelle forskjeller mellom dyslektikerne, men generelt sett vil diagnostiseringen vise at dyslektikerne har mange karakteristiske symptomer. Jeg velger her å bruke hovedsymptom som karakteriserer lesing hos dyslektikere slik Høien (2011) presenterer dem i håndboka til LOGOS- testen fordi dette teoribaserte diagnostiseringsverktøyet kan brukes som grunnlag sammen med evt. andre tester og opplysninger om hvordan leseutviklingen har vært for å stille presise diagnoser og å gi råd om tiltak for å avhjelpe vanskene. En dysleksidiagnose sikrer elevene rett til å bruke kompensierende hjelpemidler og gir rettigheter i forhold til ulike former for tilrettelegging, noe som vil bli mer utførlig tatt opp i kap. 2.5.

#### **Hovedsymptomene:**

- Ordavkodingen er ikke automatisert, slik at selv om de leser korrekt, tar lesingen lang tid og gir dårlig leseflyt. Dette er et hovedsymptom som varer opp i voksen alder.
- Store vansker med å lese nonord. Dette er også en resistent vanske som vedvarer hos kompenserte dyslektikere helt opp i voksen alder.
- Dårlig leseflyt som kan gjøre det vanskelig å oppfatte innholdet i teksten fordi leseren må bruke mye av sine kognitive ressurser til avkodingsarbeidet.
- Normal lytteforståelse, som ikke er avhengig av den fonologiske modulen, fordrer gode språklige ferdigheter. Dersom leseren i tillegg til dysleksi også har språkvansker, vil han eller hun ha problem med å kunne tilfredsstillende kravet om normal lytteforståelse. Konsentrasjonsvansker, ADHD, emosjonelle problem og generelle kognitive vansker vil óg kunne ha en negativ innvirkning på lytteforståelsen.
- Dårlig rettskriving som er preget av stavefeil, først og fremst irregulære og lavfrekvente ord. Vanskene kan også gi utslag i tillegg av lyder, utelatinger og forveksling av lyder. Dyslektikere som har vunnet over lesevanskene, vil ofte fortsatt ha vansker med å stave korrekt.

- Dysleksi går igjen i familier, i følge nyere forskning tror man at en arver de genetiske disposisjonene for dysleksi og at miljøfaktorene er med på å avgjøre i hvilken grad disse disposisjonene gir seg utslag i manifest dysleksi.

#### **2.2.4 Andre symptomer:**

**Lavt lesetempo** - Selv om avkodingen og stavingen er nøyaktig og sikker, det kan gå så sakte og/eller kreve så store mentale ressurser at forståelses- og/eller formidlingsdelen blir svak.

Leseren foretar gjerne flere gjennomlesninger for å sikre seg å ha fått med seg alt i teksten.

Dette kan også skyldes leserens sin kognitive stil, med sein prosessering og med lavt tempo generelt. Men det kan også ha sammenheng med synsvansker eller problem med den visuelle persepsjonen (Høien, 2011).

**Lavt arbeidstempo generelt** - Dette vil gi utslag i alt arbeid eleven gjør og vil slik kreve enorm innsats fra eleven sin side når det gjelder å holde på motivasjonen.

#### **2.2.5 Lese- og skrivevansker hos ungdom**

På ungdomsskolen og på videregående skoler blir elever med manglende lese- og skriveferdigheter lett avslørt. Samtidig forventer man i den alderen at de mestrer skriftspråket rimelig bra med den konsekvens at den formelle opplæringen i rettskrivingsferdigheter er minimal. De primære problemene ser ut til å ligge på ordnivå dvs. evnen til raskt og sikkert å identifisere skrevne ord og evnen til å stave korrekt. Staveproblemene vil som oftest vedvare, selv om det tas tak i tidlig (Catts & Kamhi 2005). Mangelfull automatisering av den tekniske siden av lesingen fører til at lesingen oppleves som anstrengende. Mye kognitiv energi vil bli brukt på avkodingen slik at det kan hende det er lite energi igjen til å tenke på forståelsen og helheten. Disse vanskene med ord får i mange tilfeller sekundære konsekvenser på den måten at leseforståelsen blir dårligere. Ordforrådet utvikler seg senere fordi det blir lest mindre, den allmenne innlæringen i skolen blir dårligere fordi kunnskaper ofte er tekstbaserte. Leselysten avtar fordi ordavkodingen er vanskelig og usikker. I tillegg finnes det noen som har dårlig leseforståelse til tross for normal ordavkodingsprosess, slike vansker sorterer under termen spesifikke vansker med leseforståelsen (Nation, 2005).

De vanligste lese- og skrivevanskene blant ungdommer viser seg blant annet ved at elevene har problemer med ett eller flere av følgende områder (Borgå, 2010):

- Vansker med å avkode/ lese ord og forstå lest tekst.
- Vansker med å skrive ordene riktig, samt å formulere meninger og tanker presist.
- Vansker med å strukturere teksten og få fram god sammenheng i innholdet.
- Vansker med å skrive fyldige produkter.

Mange av disse symptomene som er beskrevet ovenfor gjelder for både ungdom og voksne, i tillegg tar jeg med noen i fra Kirk & Reid (2001). De har listet opp en rekke symptomer som karakteriserer dysleksi hos voksne som jeg antar har vært, og fortsatt er aktuelle for noen av elevene for i mitt utvalg: Teksten må leses flere ganger for at eleven skal forstå innholdet i det han/ hun leser. Eleven har vansker med planlegging og organisering av arbeidet i skolehverdagen. Videre kom det fram at noen av dem hadde vansker med å memorere det de hadde lært og at de i tillegg hadde vansker med å huske formler. Enkelte hadde også vansker med å ta notater og med å gjennomføre skriftlige prøver med tidsmargin (Kirk & Reid, 2001).

### **2.2.6 Andre tegn, eller sekundære symptom knyttet til atferd**

Det kan oppstå et misforhold mellom: Motivasjon – læring/utvikling, egeninnsats – læring/utvikling, læreforutsetninger – læring/utvikling og undervisningsopplegg – læring/utvikling.

Konsekvensene viser seg ofte ved: Redusert leseferdighet, lesehastighet og leseforståelse. Redusert ferdighet i å uttrykke seg skriftlig. Dårlige karakterer i norsk og andre språkfag. Redusert ferdighet i andre fag med store krav til leseevne. Liten tro på egen evne til å lære. (Borgå, 2010).

Sviktende motivasjon, sviktende innsats, svakt selvbilde, sosiale vansker (for eksempel utagerende atferd, tilbaketrekking) og emosjonelle vansker (for eksempel depresjon). En lav selvutvurdering og sosio-emosjonelle tilpasnings- og atferdsvansker kan også være en følge av vanskene (Høien & Lundberg, 2000).

## 2.2.7 Positive ferdigheter knyttet til personer med dysleksi

I motsetning til talespråket og lesevansker i dysleksi, er andre ferdigheter, spesielt på høyere nivå kognitive evner, inkludert tenkning, resonnement, vokabular og problemløsning vanligvis intakt konkluderer flere forskere, blant dem Shaywitz (2003). Hun peker på en del positive ferdigheter som synes å være spesielt fremtredende hos personer med dysleksi. Blant disse nevnes spesielt:

- Evnen til generell forståelse
- Problemløsningssevne
- Evnen til holistisk (helhetlig) bearbeiding av informasjon
- Evne til muntlige presentasjoner/fremstillinger
- Evnen til selvinnsikt i egne vansker og begrensinger
- Evnen til å utvikle effektive kompensatoriske strategier

## 2.3 Læring

Det finnes ikke noen entydig og enkel definisjon på hva læring er, men mange lærere, forskere og teoretikere har samlet inn mye informasjon om hvordan barn og ungdom lærer skolefag og akademiske ferdigheter. Det er utformet ulike teorier for læringspsykologi og skrevet et uttall bøker og artikler som forsøker å beskrive hvordan læring på sitt beste finner sted. Det vil bli for omfattende å gå i dybden på temaet læring, så jeg begrenser det til å presentere et utvalg teori og læringsforutsetninger som er aktuelle i forhold til datamateriellet i oppgaven min. Jeg forsøker å sette arbeidet mitt inn i en sosiokulturell forståelsesramme for læring, forankret som en grunnforståelse i studien. Jeg gir en kort omtale av selvregulert læring, før jeg velger å se litt på hva forskriften om vurdering kan bidra med sammen med Stortingsmelding 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen* når det gjelder forholdet mellom elev og lærer. Til slutt presenterer jeg kort ”Dysleksivennlig skole”, kvalitetstempelet som Dysleksi Norge gir til skoler om sikrer at elever med lese- og skrivevansker får tilpasset undervisning. Læringssynet som ligger til grunn for dette konseptet vil være i tråd med resten av dette kapitlet.

### 2.3.1 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Et viktig utgangspunkt for sosiokulturell teori er at den kulturen barnet lever i, bestemmer både hva og hvordan barnet lærer om verden. I følge Skaalvik og Skaalvik har interessen for sosiokulturell teori økt sterkt de siste 10 til 15 årene, men også tatt ulike retninger. I dag er det derfor vanskelig å omtale sosiokulturell teori som en enhetlig teori. Den framstår som en rekke ulike, men beslektede teorier, og det vil være mer korrekt med betegnelsen et ”sosiokulturelt perspektiv” (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Sosial læringsteori kan sies å være utoverrettet, mens kognitiv læringsteori handler om individuelle prosesser og slik kan sies å være innoverrettet. Rogoff, (2000) referert i Hundeide (2003) bygger på Vygotskys tanke om at kognitiv utvikling i stor grad er basert på sosialt samspill og peker på at uten hjelp fra andre vil barnet bare nå til et visst punkt i sin kognitive utvikling. I løpet av få år skal et barn tilegne seg og kunne bruke « det som det har tatt århundrer å utvikle gjennom en kulturell utviklings- og sivilisasjonsprosess - språk, sosiale koder, symboler og skriftspråk, spillformer, sjangere, gester, alle slags kulturelle redskaper og kunnskaper» (Hundeide, 2003:62).

Sosial læringsteori definerer læring som identitetserfaring, fordi det å lære noe forandrer hvem vi er og hva vi gjør. Læring er både individuelle og sosiale prosesser hvor forståelse gradvis blir klarere og mer strukturert i tankene til den som lærer. Gjennom språklige og sosiale prosesser får en person anledning til å prøve ut og utdype sin forståelse av ord og begreper (Dysthe, 2003), dette blir óg trukket fram hos to av mine informanter.

Innenfor sosiokulturell teori tar man utgangspunkt i **elevens nærmeste utviklingszone**, Vygotsky (1978). Det som eleven klarer i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon, er i stand til å gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre på egen hånd. Det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han gjøre alene i morgen. Når det gjelder valget av oppgaver, innhold og vanskegrad, kan vi derfor se på den nærmeste utviklingssonen som en alternativ måte å beskrive «tilpasset undervisning» på (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Vygotsky betoner at undervisning består av både instruksjon, forklaring, demonstrasjon og egen aktivitet eller øvelser. Ettersom innholdet i undervisningen bør knyttes til elevenes nærmeste utviklingszone, betyr det at de trenger **veiledning og støtte** (scaffolding) i sin egen aktivitet. Ved å etablere et læringsfelleskap blant elevene vil elevene bli et støttende stillas for hverandre i læringsepisodene, der de får mulighet til å tenke og utprøve sin tenkning. Dette

fordrer imidlertid at læreren har innsikt i elevenes kunnskap, nivå og interesser, og læreren ikke blindt tror på at klassens eksperter kan hjelpe noviser, for ekspertene ser ikke alltid hva som er vanskelig og lett for medeleven (Bransford, Brown and Cocking, 2000).

I framstillingen av sosiokulturell teori betones veiledning og støtte som en faglig og kognitiv prosess. Denne støtten skal tas bort gradvis etter som eleven blir mer i stand til å greie oppgavene på egen hånd. Behovet for faglig støtte faller likevel ikke bort, men forskyves over til nye områder og nye oppgaver. I tillegg til den faglige støtten bør pedagogen også fungere som en **emosjonell støtte**. Dette innebærer at pedagogen har en viktig støttefunksjon i form av å oppmuntre elevene, påpeke framgang, skape tro på egen læring og stimulere elevene til ikke å gi opp. Det er viktig at den emosjonelle støtten vedvarer etter at den faglige støtten tas bort, for elevens arbeid er fortsatt avhengig av at han har tro på seg selv og forventninger om å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Kognitive teorier legger hovedvekten på de mentale prosessene som er knyttet til læring. Uavhengig av den sosiale situasjonen læring finner sted i, består læring av utvikling og endring av kognitive strukturer eller kunnskapsstrukturer. De kognitive teoriene gir innsikt i hvordan disse kunnskapsstrukturene tenkes utviklet, og hvordan nye erfaringer tolkes ut fra og knyttes til allerede etablerte kunnskapsstrukturer. Disse teoriene legger derfor stor vekt på forståelse, innsikt og mening (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

En utfordring ved at ny kunnskap skal bygge på tidligere kunnskap vil være at læreren må rette oppmerksomheten mot ufullstendig forståelse, feilaktige forestillinger og naive oppfatninger som elever bringer med seg til skolen (Bransford et al. 2000). Elever med svært ulike forutsetninger for læring kan ha utbytte av å delta i samme undervisningsopplegg dersom det er basert på et sosiokulturelt syn på læring. Dette kan være mulig å få til dersom lærere fokuserer på læringsprosesser og strategier framfor mer tradisjonell faglig formidling (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

### **2.3.2 Selvregulert læring**

Det er et mål at elevene skal oppnå høyest mulig grad av selvregulering, som innebærer læring i tre faser, hvor den som skal lære noe setter seg mål, planlegger tidsbruk og arbeidsmåter, for deretter å følge med på og justere eget arbeid etter behov (Bråten, 2002). Å utvikle selvregulerende ferdigheter, som innebærer evaluering før, under og etter



læringsarbeidet inngår som en del av dette, og er en prosess som tar tid og krever veiledning i fra læreren. Innsatsområdet bevisst læring har som formål å øke elevenes bevissthet om selve læringsprosessen og å lære seg selvregulerende handlinger. Dette innebærer at elevene lære at de faktisk kan påvirke egen læring, en ferdighet som er så viktig at vi ikke kan overlate utviklingen av selvregulering til elevene alene. For elever med lese- og skrivevansker, vil utvikling av selvregulering være spesielt viktig, fordi en del av disse elevene vil kunne ha vansker nettopp med å gå planmessig til verks med skolearbeidet sitt. I tillegg er det en forutsetning at elevene utvikler en tilstrekkelig grad av selvregulerende ferdigheter for å profitere på anvendelse av kompenserende hjelpemiddel. Å inneha metakognitive og selvregulerende strategier innebærer også følelsesmessige og motivasjonelle komponenter (Skaalvik & Skaalvik, 2011) som vil kunne virke positivt inn på opplevelsen av mestring.

### **2.3.3 Vurdering for læring**

I 2007 kom en ny forskrift om vurdering. Forskriften har fokus på vurdering for læring, elevmedvirkning og egenvurdering. Den representerer en grunntanke om at vurdering skal fremme læring. Prosesser underveis i opplæringen, underveis-vurdering, med økt dialog mellom elev og lærer skal virke læringsfremmende. Stortingsmelding 31 (2007 – 2008), Kvalitet i skolen, viser til Black og William fra 1998 og Shute fra 2008 som slår fast at «Tilbakemeldinger underveis i opplæringen, det vil si tilbakemeldinger som er ikke-evaluerende, støttende, spesifikke, og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår, er et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring» (Kunnskapsdepartementet, 2008)

Læringsfremmende samtaler mellom lærer og elev fordrer et inkluderende klima der dialogen gir grunnlag for gode prosesser. Tilbakemeldingen skal fremme elevens lærelyst og nysgjerrighet. En må kjenne eleven for å kunne skape en trygg ramme rundt dialogen og vite noe om hva som motiverer den enkelte (Nordahl, 2010). Hattie, 2008, referert av Nordahl, mener at en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer, og tydelighet og struktur i undervisningen, er faktorer som har effekt for læringsprosessen til elevene. Lærernes relasjonelle og faglige kompetanse er i denne sammenhengen derfor svært viktig (Nordahl 2010).

Melding til stortinget 22, (2010 – 2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter, referere til Hattie og Timperley (2007), Black og Dylan (1998) og baserer seg på forskning som peker på viktigheten av en god vurderingspraksis i tråd med det som er omskrevet i avsnittet

over. I tillegg presiseres det at elevene må forstå hvordan arbeidsoppgaver henger sammen med målene for læringen. Tilbakemeldinger må gis på en måte som skaper selvtillit og motivasjon hos elevene, samtidig som den skal vise hva elevene skal gjøre for å prestere bedre. Elevene må forstå hvordan opplæringens innhold og arbeidsoppgaver henger sammen med kompetansemålene, og de må få vite hva de må gjøre for å nå målene.

Slik blir vurdering og tilbakemelding forankret i lov og læreplan, og er en del av opplæringen. Dette vil få implikasjoner for lærerutdanningen for grunnskolen. Selv om denne meldingen gjelder spesielt for ungdomstrinnet, mener jeg den har relevans også for læring i videregående skoler. Slik jeg ser det er vurdering for læring et av de grunnleggende suksesskriteriene for at elever med dysleksi skal lykkes på skolen og slik også kunne profitere på anvendelse av kompensierende hjelpemiddel.

#### **2.3.4 “Dysleksivennlig skole”**

Dysleksi Norge har siden 2004 hatt gående et prosjekt med å få flest mulig dysleksivennlige skoler i Norge. I knapt 2 år har det vært mulig å følge et nettkurs ”På vei mot en dysleksivennlig skole”, for lærere, skoleledere og foresatte. ”Dysleksivennlig skole” er kvalitetsstempelen som Dysleksi Norge kan gi skoler som sikrer at elever med lese- og skrivevansker får tilpasset undervisning. Kurset gir innføring i viktige skritt på veien mot en slik godkjenning. Kvalitetsstempelen blir gitt etter visse kriterier. Eksempelvis kriterier knyttet til læreres kunnskap om dysleksi, tilrettelegging av undervisningen, bruk av skrifttyper og at elevene plasseres hensiktsmessig i klasserommet. (Dysleksi Norge, 2012). For at en skole skal kunne kalles ”dysleksivennlig” dette må være forankret i hele personalet slik at elever og foreldre blir møtt på en måte som formidler kunnskap, trygghet, respekt og ikke minst interesse for barnet som strever. En ”dysleksivennlig skole” gir elevene gode mestingsopplevelser i et læringsfremmende miljø slik at de kan lære seg å mestre sine utfordringer med skriftspråket ved å ta i bruk strategier og kompensere for vanskene på en hensiktsmessig måte. At skoler framstår som mest mulig dysleksivennlige, vil slik jeg ser det, kunne være avgjørende for at mange elever med lese- og skrivevansker skal kunne mestre en krevende skolehverdag og beholde motivasjonen og ha tro på sine muligheter i framtida. Et eksempel på en videregående skole som har fått betegnelsen Dysleksivennlig skole for sitt systematiske arbeid med lese- og skrivevansker er Ole Vig videregående skole (Ole Vig VGS, 2012).

## 2.4 Dysleksi mestring og motivasjon

Tidlig identifisering av lese- og skrivevanskene, betydningsfulle voksne som tror på at de vil lykkes samt god selvtillit er blant suksessfaktorene som Ingesson (2007) og Riddick (1997) har identifisert som avgjørende for at dyslektikere skal lykkes på skolen. Flere av faktorene er nært knyttet til hverandre, slik som motivasjon, forventning om å lykkes, tillit til egne ressurser og tilstedeværelse av beskyttende faktorer i et salutogent perspektiv. Jeg skal forsøke å presentere disse faktorene ved å starte med å introdusere Miller og Faircloth (2009) sin definisjon av motivasjon. Deretter har jeg valgt å ta med litt om Bandura sin læringsteori, mestringsteori og noen implikasjoner denne får i forhold til mestringserfaringer. Mot slutten av kapittelet vil jeg se litt på faktorer knyttet til individet, som tillit til egne ressurser, mestring av stress og beskyttende faktorer.

Begrepet motivasjon har vanligvis blitt brukt om mekanismene som bestemmer retningen, fokuset, intensiteten, dybden og utholdenheten i en persons handling. Miller og Faircloth sier at motivasjonsforskning blant annet ved Bandura, hans elev Zimmermann og andre som Pintrich og Schunk, har vist at motivasjon har med forventning om å lykkes og vurderingen av aktiviteten å gjøre. Individet spør seg om det klarer en aktuell oppgave, om det vil gjøre oppgaven og om det er viktig å gjøre den (Miller & Faircloth, 2009).

Forskning viser at elever med positive forventninger om mestring velger mer adekvate læringsstrategier og er mer selvregulerende i læringssituasjoner enn elever med lave mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Bandura sin læringsteori, sosial kognitiv teori handler om forventninger om mestring, som er et sentralt aspekt ved selvoppfatning. Og at den betoner sammenhengen mellom mestringsforventning og motivasjon. Sosial kognitiv teori utgjør også et viktig grunnlag for utviklingen av selvregulert læring. Teorien illustrerer derfor også den dynamiske sammenhengen mellom læring, selvoppfatning og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Albert Bandura har utviklet en teori om forventning om mestring, som kalles for self-efficacy, eller mestringsforventning. Denne mestringsforventningen handler om hvordan en person selv bedømmer sin egen evne til å planlegge og utføre handlinger, for å mestre bestemte oppgaver. Ifølge Bandura (1997) vil en person ha forventninger om mestring ut ifra sine tidligere erfaringer med å klare lignende oppgaver. Han understreker at forventninger om mestring kan ha betydning for en persons adferd, tankemønster og følelsesmessige reaksjoner (Bandura,

1981, Skaalvik og Skaalvik, 2011). En og samme person kan enten mestre dårlig, tilfredsstillende eller meget bra i forskjellige situasjoner, avhengig av svingninger i egne forventninger om å klare oppgaver ifølge Bandura (1997) og Skaalvik og Skaalvik (2011). Positive mestringserfaringer fører til økt opplevelse av self-efficacy, det vil si mestringsforventning. Fravær av mestringsopplevelser kan føre til nedgang av self-efficacy. Bandura (1997) beskriver at mestringserfaringer er den vesentligste kilden til self-efficacy.

Det er imidlertid ikke alltid slik at det er godt samsvar mellom ferdigheter og prestasjoner på den ene siden, og tillit til egne ressurser på den andre. En del elever synes å ha et uheldig attribusjonsmønster, som gjør at gode prestasjoner ikke bidrar til økt tiltro til egne ressurser. Årsaken til suksess tillegges flaks eller andre ytre faktorer. Når de derimot mislykkes, attribuerer de i stor grad til forhold ved seg selv, som de ikke tror kan endres (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Et slikt attribusjonsmønster øker risikoen for at elever med lærevansker blir passive i møte med utfordringer. Slike uheldige mestringsstrategier kan føre elevene inn i en negativ faglig utvikling (Sætre, 2009). Dersom eleven også velger slike unngåelsesstrategier på andre livsområder er faren stor for at elevene kan utvikle psykososiale problemer som angst og depresjon, hevder Bru (1997). Det kan være viktig at ungdom med lese- og skrivevansker lærer å se nederlagene ved dårlige prestasjoner, ikke bare som følger av personlige mangler og feil, men også som uttrykk for klanderverdige forhold ved opplæringssituasjonen. Sætre (2009) peker på at den eksterne attribusjonen kan fungere personlig beskyttende, ved at den hjelper disse ungdommene til å bevare selvtillit og pågangsmot. Det kan være viktig for lærere å være oppmerksomme på at det å unngå – eller være passiv i forhold til skolefaglige oppgaver, ikke trenger å avspeile mangel på motivasjon eller interesse, men snarere er et sterkt motiv for å unngå nederlagsopplevelser.

Mestringserfaringer regnes som den viktigste kilden til forventning om mestring fordi den er basert på autentiske erfaringer. Erfaringer med å beherske ulike oppgaver øker forventningene, mens erfaringer med å mislykkes vil svekke forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver (Bandura, 1986). Til tross for at en mislykkes inni mellom vil gode erfaringer med å overkomme hindringer, kunne styrke selvfølelsen (Bandura, 1997).

Motivasjon beskrives som en prosess der menneskets tanker og refleksjoner påvirker og utøver kontroll over tanker, følelser og handlinger. Blant de refleksjonene som inngår i personers førkalkulering og evaluering av slik kontroll, er forventning om mestring (self-efficacy) blant dem som har størst betydning (Sætre, 2009). Hun viser til at Bandura skiller

mellom forventninger om mestring (self-efficacy) og forventninger til resultat (outcome-expectancies). Mens forventninger om mestring handler om personlig kontroll over atferd, handler forventninger om resultat om konsekvensene av atferd. Slik kan forventningene ses som driv eller motivasjon for den spesifikke oppgaven. Når forventningene til mestring av en spesifikk oppgave er høye, betyr det i prinsippet at motivasjonen for oppgaven er høy (Sætre, 2009).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2011) har flere motivasjonsteoretikere de siste årene i større grad lagt vekt på kognitive sider som tanker, forventninger og verdier i forhold til elevs motivasjon. Teoretikerne har også forsøkt å vise at elever har forskjellige mål, ved å skille mellom indre og ytre motivasjon. Med indre motivasjon har en aktivitet vært et mål i seg selv. Hvis en elev er indre motivert for å lære å lese og skrive, så er det å lese og skrive spennende og givende nok i seg selv. Med ytre motivasjon er ikke aktiviteten et mål i seg selv. Med en ytre motivasjon utføres aktiviteten for å oppnå noe "utenfor" aktiviteten. Det kan være ulike belønninger, karakterer, ros fra lærer eller foreldre (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Begrepet motivasjon har vanligvis blitt brukt om mekanismene som bestemmer retningen, fokuset, intensiteten, dybden og utholdenheten i en persons handling. Miller og Faircloth sier at motivasjonsforskning blant annet ved Bandura, hans elev Zimmermann og andre som Pintrich og Schunk, har vist at motivasjon har med forventning om å lykkes og vurderingen av aktiviteten å gjøre. Individet spør seg om det klarer en aktuell oppgave, om det vil gjøre oppgaven og om det er viktig å gjøre den (Miller & Faircloth, 2009).

Disse tankene utvikler seg til å gjelde strategibruk der det blir understreket at prosessene inneholdt både kognitive, metakognitive og motivasjonelle elementer. Dette speiler den voksende forståelsen av motivasjon og selvregulering. Selvregulert læring refererer til prosessene der elevene aktiverer, overvåker og fullfører arbeidet (Miller & Faircloth, 2009).

Aktiv bruk av motivasjon og oppmuntring fra voksne, kan føre til at en elev anstrenger seg ennå hardere for å gjennomføre en oppgave. Denne motivasjonen kan bidra til positive mestringserfaringer for eleven. En elevs motivasjon for læring vil derfor være avhengig av elevens mestringsforventninger, som igjen kan endre seg gjennom kontekstuelle forhold. Tilpasset opplæring og spesialundervisning står sentralt i denne sammenheng.

## 2.4.1 Tillit til egne ressurser

Barn og unge som har tillit til egne ressurser og forventninger om å mestre, har større utholdenhet og mot til å gå på utfordringer, når de møter problemer (Bandura, 1986, Skaalvik & Skaalvik, 2011). For elever som må gjennom en langvarig prosess for å lære leseferdigheter, som andre tilegner seg ganske lett, vil det å ha tro på at de en gang vil lykkes, være avgjørende for at de holder ut den nødvendige treningen (Bru, 2008).

Kunnskap om hva lese- og skrivevansker er, det å forstå at det er en avgrenset vanske, og at en kan ha like gode forutsetninger som andre på de fleste andre områder, vil kunne ha en betydelig positiv effekt på selvaktelsen og tilliten til egne ressurser blant elever med lese- og skrivevansker. Dette er en av grunnene til at tidlig identifisering av lese- og skrivevansker og god informasjon om hva det innebærer, er viktig (Bru, 2008).

Det er samtidig viktig å bygge opp autentiske mestringserfaringer for å bygge opp tillit til egne ressurser og positive forventninger om å mestre. Bandura (1997) vektlegger spesielt mestringserfaringer i den tidlige del av læringsprosessen. Bandura ser også på hvordan elevenes måte å betrakte evner på virker inn på deres forventninger om mestring. Hvis elevene betrakter evner som noe de erverver seg gjennom innsats, og det å gjøre feil ses på som noe som hører ned i en læringsprosess, vil «nederlag» underveis ikke virke negativt på forventninger om å mestre oppgaven. Hvis elevene derimot ser på evner som noe stabilt, vil feiling underveis redusere forventningene om å mestre oppgaven. Det er viktig å være oppmerksom på at elevenes syn på begrepet evner, sammen med tillit til egne ressurser og forventninger om å mestre, virker inn på de selvregulerende mekanismene som styrer komplekse beslutninger i en læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

## 2.4.2 Mestring av stress

Informantene mine rapporterte at de opplevde utfordringer i forhold til tidspress og stress i skolehverdagen derfor blir dette emnet søkt belyst gjennom en kort presentasjon.

Mestring av stress kan etter Beresford (1994) referert i Helland (2002) sees på som en prosess som et komplekst vekselspill mellom personer og situasjoner, eller mellom individ og miljø. Beresford (1994) legger vekt på individet sin subjektive vurdering av et fenomen, det vil si hvordan fenomenet blir oppfattet, tolket og representert kognitivt hos enkelte individ.

Mestring kan også bli sett på som mobilisering av krefter både kognitivt og atferdmessig for å

håndtere det ytre eller indre kravet som blir påført individet i interaksjon med miljøet, og som individet opplever belastende (Beresford, 1994) ref. i Helland, 2002). Mobilisering av krefter betyr å aktivere mulige eller nødvendige mestringsstrategier. Stress vil oppstå når det er ubalanse mellom vurderte krav og vurderte ressurser for å møte kravene. Mestringsprosessen vektlegger hva individet tenker og gjør i en stresset situasjon (Helland, 2002).

### **2.4.3 Beskyttende faktorer**

Hva kan beskytte barn og unge med dysleksi i forhold til å utvikle et negativt forhold til synet på sin egen læring selv om de strever mer enn andre? Teori om empowerment og salutogenese vil gi viktige bidrag i forhold til forståelsen av de beskyttende faktorer i denne sammenheng.

Teoriene bak empowerment både som prinsipp og metode bygger på økologisk systemteori og et humanistisk menneskesyn (Lassen, 2009). Muligheten innenfor alle de økologiske nivåene blir vektlagt. Et annet teoretisk utgangspunkt handler om kommunikasjonens og dialogens vesentlige funksjon for å fremme menneskelig utvikling og fungering. I tillegg danner både Antonovsky salutogenetiske teori, resiliensforskning og fokuset på mestring mye av grunnlaget for empowerment (Lassen, 2009). Askheim (2010) mener begrepet mestring nærmest kan sidestilles med empowerment. Han sier videre at hovedpoenget er å få personen til å lære seg å leve med sin situasjon og at personen gjennom dette skal oppleve en "sense of coherence". Dette betyr en opplevelse av sammenheng, som innebærer at en person opplever en situasjon som meningsfull, håndterbar og begripelig Antonovsky (2009) referert i Askheim & Starrin, (2010) mener videre at dette til sammen kan gi råde søker "en opplevelse av å kunne influere på eget liv".

Den siste delstudien i studien til Ingesson (2007), som blir nærmere presentert i kap. 2.6, hevdes å være den første av sitt slag i Skandinavia som hadde som mål å avdekke "salutogene" faktorer for dyslektikere (Sætre 2009). Resultatene fra det siste delstudiet, som handler om selvbildet, viste at de fleste av ungdommene hadde et godt selvbilde generelt: de kjente seg dyktige og verdifulle i dagliglivet. Men når det kom til det akademiske selvbildet, stod det dårlig til og mange hadde liten tro på at de kunne lykkes med teoretiske studier. Ved å slippe å konfronteres med sine lese- og skrivevansker ble selvbildet deres bedre og bedre. Av gruppen Ingesson studerte, valgte bare 13 % å studere videre etter videregående skole. Disse

ungdommene viste seg å ha dårligere selvbilde, plager som følge av vanskene sine og ikke like god tro på framtiden som de andre.

Ingesson (2007) peker på faktorer som har betydning for utvikling av godt selvbilde/ selvfølelse som en kombinasjon av god støtte hjemmefra, gode venner samt sterk interesse for noe, hobby/ sportsrelatert. Videre er det viktig at betydningsfulle voksne, som lærere og foreldre tror på at de vil lykkes. Denne støtten ble trukket fram som den viktigste faktoren for å lykkes. Disse faktorene stemmer overens med blant annet Riddick (1997) sine funn.

Ved å ha sett på hvordan læring best mulig kan foregå, hvilke faktorer som skaper mestringsfølelse og gir motivasjon, samt faktorer som virker beskyttende, blir det neste å presentere bruk av kompenserende hjelpemidler som sammen med de andre faktorene vil kunne gi godt læringsutbytte for elevene.

## **2.5 Bruka av kompenserende hjelpemidler**

Å bruke kompenserende hjelpemidler for å kompensere for utilstrekkelig lese- og skriveferdigheter er et ganske nytt område. Det foreligger lite forskning innenfor dette i Skandinavia, det samme gjelder også i andre deler av verden (Föhrer & Magnusson, 2003) og (Helland, 2002).

Kompenserende i denne sammenheng vil være datahjelpemidler for elever med lese- og skrivevansker og skal erstatte en manglende ferdighet eller funksjon, som for eksempel briller om en har vansker med synet. Hjelpemidler kan for eksempel kompensere i forhold til det lesetekniske, slik at eleven får tilgang til tekster og lærestoff (Knivsberg og Heber 2009).

I noen tilfeller kan det være vanskelig å skille mellom hva som er et hjelpemiddel og hva som er et læremiddel, for ett og samme dataprogram kan være et både - og. Det er hensikten med bruken, som avgjør om det er et læremiddel, det vil si et pedagogisk tiltak som kommunen har ansvar for, eller om det er et praktisk hjelpemiddel som man kan få utlånt fra hjelpemiddelsentralen. Likevel er det viktig å peke på at bruk av hjelpemidlene vil kunne ha en utviklingsstøttende effekt på flere områder også for elever på videregående skole.



Jeg vil her presentere hjelpemidler som er hensiktsmessige å bruke for elevene som danner grunnlaget for min undersøkelse. Denne presentasjonen vil kunne framstå som noe statisk og oppramsende, men jeg ønsker å ta med alt som jeg finner aktuelt for lesere som søker informasjon om hvilke kompenserende hjelpemidler som kan tas i bruk ved behov.

Dette er i hovedsak skrivestøtteprogrammene Lingdys, Lingright, Lingdys Tysk og LingSpeak som gir lesestøtte. Videre presenteres bruk av lydbøker, hjelpemidler og program som vil kunne lette hverdagen litt for elevene. Blant annet et program som konverterer håndskrevne notater til Word - dokumenter, noen skannere, nettbaserte ordlister, lydbøker, en digital opptaker og noen tips om å bruke læreverkene sine nettsteder og hvordan de kan lese inn lydfiler i et Word- dokument.

## 2.5.1 Skrivestøtteprogram

**Lingdys** - Dette er et lese- og skriveverktøy og er utviklet for å hjelpe personer med dysleksi eller andre former for lese- og skrivevansker. Kombinasjonen av stavekontroll som tilpasses dialekten til den som skriver, ordbøker, ordpredikasjon og ordfullføring som gir muligheter for personlige tilpassinger. For eksempel velger mange å bruke funksjonen ordpredikasjon som gir hjelp med staving: Når eleven begynner å skrive på et ord vises det fortløpende forslag til ord som kan skrives i en ordliste i et eget vindu, disse kan med et tastetrykk kopieres inn i teksten. Ordpredikasjon kan gi eleven effektiv skrivestøtte i form av ordlista med ord til å velge fra (**Föhrer, 2003**) og (Lingdys, 2012).

Skjermleser og kunstig tale gjør at programmet gir omfattende og effektiv hjelp til både lesing og skrivning. Programmet leveres med stemmene Isak og Inger. Muligheten til å kunne høre på det en har skrevet vil være til stor hjelp i revisjon av teksten. Det er i tillegg mulig å benytte andre stemmer, for eksempel fra VoxiBudgiPro, dersom de er SAPI-kompatible. For elever med diagnosen dysleksi vil lytteforståelsen være normal (Høien, 2011). Det vil si at de ikke har vansker med å forstå en tekst når den leses opp for dem. Slik vil det være mulig at talesyntesen vil øke leseforståelsen. I et studie gjennomført av Elkind, Cohen og Murray i 1993, som undersøkte om talesyntesen ville øke leseforståelsen til elever fra sjetten til og med åttende klasse med dysleksi, ble det funnet ut at alle elevene forbedret sin leseforståelse, men deres avkodingsferdighet forble uendret. Elevene opplevde at lesing ved hjelp av talesyntesen

ble mindre stressende, mindre slitsom, og at de maktet å lese i lengre perioder av gangen. Et liknende studie, gjennomført i 1998, denne gangen med fokus på elever på videregående skoler, bekreftet de tidligere funnene (Elkind, 2012).

**Lingright** - Dette er den engelske varianten av Lingdys, det er utviklet for å hjelpe norskspråklige med å skrive og lese engelsk, enten de har lese- og skrivevansker eller bare føler seg usikre på engelske stavemåter. Stavekontrollen som retter ord som skrives slik lydrett, for eksempel gir feilstavingen *rait* både forslag som *right* (riktig/høyre) og *write* (skrive). Lingright har ordbøker som gir verdifulle bidrag når en søker på ord og uttrykk. Muligheten ved å bruke predikasjon / ordfullføring funksjonen, skjermleseren og kunstig tale gir programmet omfattende og effektiv hjelp til både lesing og skriving (Lingright, 2012).

**Lingdys Tysk** - Dette er den tyske varianten av Lingright som gir hjelp til å lese og skrive tysk med fullverdig tysk lese- og skrivestøtte. Programmet fungerer på samme måte som Lingright med kombinasjonen av stavekontroll, ordbøker, predikasjon / ordfullføring, skjermleser og kunstig tale som gir omfattende og effektiv hjelp til både lesing og skriving (Lingdys Tysk, 2012).

Alle Lingit produktene er godkjent til bruk på tentamen og eksamen i grunnskole og videregående skole. Noen kommuner har kommunale lisenser på Lingdys og Lingright, for alle elevene som måtte ønske å bruke programmene uavhengig om de har en lese – og skrivevanske eller ei. Slik kan det tenkes at terskelen for å bruke lese- skrivestøtteprogram blir lavere og at flere elever kan lykkes. Med dokumenterte skrivevansker kan man søke NAV Hjelpemiddelsentral om støtte til kjøp av Lingdys, Lingright og Lingdys Tysk. (Lingit, 2012) tilbyr seg å bidra med råd om søknadsprosessen dersom det er ønskelig.

## 2.5.2 Hjelpemiddel som gir lesestøtte

**Lingspeak** - Skjermleseren Lingspeak bruker talesyntese /kunstige stemmer til å lese opp tekst. Den er utviklet for lesesvake og gir god grafisk tilbakemelding til brukeren ved at den markerer ord som leses opp, slik at det blir lettere å følge med i teksten. Men man kan evt. velge at ord ikke vises på skjermen, slik er det valg av muligheter alt etter intensjonen med lesingen. For elever som er auditivt sterke vil lesing på denne måten kunne øke ordtilfanget og sjangerkunnskap i tillegg til å gi gode leseopplevelser (Mossige et al., 2007).

Lingspeak kan brukes til lesing av alle typer dokumenter, inkludert PDF, e-post i alle e-postprogrammer, nettsider, f.eks. It's learning, Fronter, Facebook, Twitter, nettaviser mm. Tekst en ønsker å lagre, kan limes inn i programmet og evt. lagres som lydfil i MP3-format. Lingspeak passer for alle som har et behov for et lesehjelpemiddel. Lingspeak er en integrert del av Lingdys, Lingright og Lingdys Tysk og leser på de språk brukeren har lisens.

**Voxit Budgie Pro** – Dette er et lesehjelpemiddel som gjør bruk av syntetisk tale hvor det er mulig å kjøpe lisenser på 15 forskjellige språk. Ved å kombinere lytting med lesing, blir det enklere å forstå tekster og slik vil talesyntesen kunne være et godt hjelpemiddel ved innlæring av fremmede språk. (Voxit, 2012). Programmet fungerer i hovudsak på samme måte som Lingspeak, presentert i avsnittet over.

### 2.5.3 Hjelp til å lese fagbøker

**Elektroniske fagbøker** - Flere og flere elektroniske fagbøker blir tilgjengelige, etter at forlagene har måtte tilpasse seg skolene som i dag har ordninger hvor elevene får sin egen skole-PC. Dette åpner muligheten for at bøkene hentes opp via internett eller at de kan være tilgjengelige på cd-rom. Dersom man kopleer syntetisk tale til bruk av elektroniske bøker, vil elevene kunne få faglitteraturen opplest. Disse bøkene gir en rekke muligheter for individuell tilpasning ved bruk av interaktivitet, tale og visualiseringer gjennom for eksempel video (Borgå, 2010). Elektroniske bøker vil også kunne leses ved hjelp av for eksempel Lingspeak og liknende nettlelere.

**Lydbøker i Daisy - format**- Dette er et lydbokformat som tilbyr meget gode muligheter for navigasjon i lærestoffet. Ved å spille av lydboka har en muligheten til å lese og lytte samtidig. Å høre ei lydbok gir noen av de samme effektene når det gjelder å utvide ordforrådet, å bli kjent med ulike måter å uttrykke seg på, å bli oppmerksom på språklige nyanser og å bli kjent med ulike sjangere (Mossige et al., 2007).

Lydbøker i Daisy format kan spilles av på en egen Daisy-spiller eller i avspillingsprogrammene AMIS eller EasyRead Express på PC-en. Avspillingsprogrammene kan lastes gratis ned i fra Huseby kompetansesenter sin nettside. Huseby kompetansesenter har ansvar for produksjon og distribusjon av tilpassede lydbøker for grunnopplæringen. Det tilbys utlån av bøker til synshemmede elever, lesehemmede elever samt elever med nedsatt førlighet (Huseby kompetansesenter, 2012).

## 2.5.4 Hjelpemidler som gir avlastning i forhold til å ta notater

**Digital penn** - Den digitale notatpennen, Mobile Notes, er en kulepenn som lagrer håndskrevne notater, kart, skisser, signaturer og illustrasjoner som senere kan overføres til PC, som konverter det til redigerbar tekst (Activium, 2012).

**C- pen** - Denne brukes til å skanne tekst og tall fra papir til PC. Teksten skannes rett inn i Windows baserte programmer. En C- pen kan være et godt redskap til å samle og strukturere fagstoff i tabell eller notatform slik at det framstilles på en hensiktsmessig måte. Ved å bruke C- pennen vil oppmerksomheten til brukeren kunne være rettet mot det faglige og ikke mot skriveprosessen. Teksten som blir skannet vil kunne leses ved hjelp av de talesyntesene som er tilgjengelige på PC-en (Activium, 2012).

**Digital opptaker** - Med en digital opptaker kan en ta lydopptak av undervisning, etter avtale med læreren. Opptakene kan senere lagres på PC via usb-kabel, og spilles av som MP3-filer, for eks. på en mobil eller MP3 spiller, for å repetere stoffet når det er aktuelt. Dette kan være en god avlastning for eleven når det gjelder energibruken som skal fordeles på lærerens gjennomgang av fagstoff, det å ta notater og overvåking av læringsutbyttet.

## 2.5.5 Muligheten for å lese inn lydfiler

Å lese inn en besvarelse som lydfil i et Word- dokument eller i Fronter / It´s learning på oppgaver / prøver som ikke setter krav til den skriftlige framstillingen kan være et godt alternativ til å bruke mye energi på å skrive en besvarelse.

## 2.5.6 Skannere for å gjøre tekster som foreligger i papirform tilgjengelige på PC

Det finnes ulike typer skannere som er gode hjelpemiddel for å kopiere tekster som foreligger i papirformat inn i Word-dokumenter. De kan skannes linje for linje med en C- pen, eller side for side med en bokskanner, eller ved å bruke en skanner som kan jobbe mer effektivt og kjøre igjennom opp til 25 sider om gangen. Det kan også være aktuelt å skanne en tekst på en vanlig kopimaskin og sende til PC- en via e-post. Hensikten med skanningen er å gjøre teksten tilgjengelig for tekstgjenkjenningsprogram (OCR-Optical carracter recognition) som omgjør bildene skanneren tar til tekst som kan behandles i Word- dokument m.m. på ulike

måter. Teksten kan da leses med talesyntesene i Lingit sine program, og evt. andre skrivestøtteprogram. Dette er også mulig ved å bruke talesynteseprogrammet Voxit Budgie Pro. (Activium, 2012).

### **2.5.7 Nettbaserte elektroniske informasjonskilder og håndholdt oversetterpenn.**

Nettbaserte elektroniske informasjonskilder/oppslagsverk som leksika, ulike oppslagsbøker, ordbøker og fremmedspråklige ordlister ligger tilgjengelige for alle som bruker internett. I tillegg til disse kildene kan det være greit å bruke lisensbaserte ordbøker som I-finger og Clue, som inneholder en mengde språk. Det finnes en skannerpenn, kalt Quicktionary, som oversetter skannede ord og setninger for så å lese dem opp direkte, for eks. i fra engelsk til norsk. Den har muligheter for å lagre tekster og overføre dem til redigerbare dokumenter på mange forskjellige språk.

### **2.5.8 Elevens rettigheter knyttet til bruk av kompensierende hjelpemidler**

Elever med dysleksi / spesifikke lese- og skrivevansker kan søke om skolehjelpemidler fra folketrygden via Hjelpemiddelsentralen, NAV, i fylket. En forutsetning for å bli tildelt datahjelpemiddel er at funksjonshemmingen er vesentlig og varig (over 2 år). Det må videre dokumenteres at datahjelpemiddel er nødvendig og hensiktsmessig for å bedre elevens funksjonsevne i forhold til å fungere i skolen og/eller som lærling.

I søknaden må det legges ved en sakkyndig uttalelse fra PPT der det blir bekreftet at eleven har spesifikke lese- og skrivevansker/dysleksi. Det må dokumenteres at eleven har prøvd ut datahjelpemidlene, i tillegg til at det må foreligge en vurdering av hvordan hjelpemidlene kan bedre elevens funksjonsevne. Skolen forpliktes til å være ansvarlig for å gi eleven nødvendig opplæring og følge opp bruken av hjelpemidlene. Folketrygdens tilskuddsordning til ordinært datautstyr ble avvirket fra og med 1.juli 2010. I den forbindelse presiserte Kunnskapsdepartementet at opplæringslovens bestemmelser om elevenes rettigheter til nødvendig utstyr i opplæringen ikke var endret.

Det ble igjen bekreftet i desember 2011, da regjeringen publiserte en klargjøring av elevenes rett til PC, hvor det ble presisert at elevenes rettighet ikke er endret og ansvaret ble tydelig plassert hos skoleeier:

*Hvis innkjøp av PC er nødvendig som følge av hvordan opplæringen ved en grunnskole er lagt opp, kan utgiften til dette innkjøpet ikke kreves dekket av foreldrene. Ansvaret ligger som tidligere på kommunen som skoleeier. Det er imidlertid tillatt å kreve egenandel fra elever i videregående opplæring dersom fylkeskommunen organiserer opplæringen på en måte som krever at elevene har en bærbar PC. (Kunnskapsdepartementet, 2011)*

Det er fortsatt mulig å søke NAV Hjelpemiddelsentral om programvare som Lingdys, Lingright og Lingdys Tysk, eller et av to andre skrivestøtteprogram, Texpilot og CD-ord (som ikke har fått omtale i oppgaven) for elever som har behov for lese- og skrivestøtte, selv om man ikke lenger får tilskudd til PC fra Hjelpemiddelsentral, NAV (2012).

### **2.5.9 Rettigheter knyttet til gjennomføring av prøver og eksamener**

Elever som etter sakkyndig vurdering har krav på å få tilrettelagt prøve- og eksamenssituasjonen, må likevel søke skolen om en slik tilrettelegging. Det er rektor som innvilger søknaden på bakgrunn av tilrådingen, denne avgjørelsen er et enkeltvedtak. Tilretteleggingen kan bestå av avhjelpende tiltak, som utvidet tid og/ eller tiltak av mer kompensatorisk art, som bruk av tekstbehandlingsprogram, lyd støtte eller undervisnings- og arbeidsmåter som tilgodeser elever med lese- og skrivevansker (Gabrielsen et al., 2008). Elevene kan få muligheten for å få gjennomføre en skriftlig/muntlig prøveform, eller muligheten til å levere en besvarelse som en lydfil, dersom det ikke primært er det skriftlige som skal vurderes. Men tilretteleggingen kan ikke være så omfattende at eleven ikke blir prøvd i kompetansemålene eller gis fordeler framfor andre elever. Dette reguleres av § 3-32. *Særskild tilrettelegging av eksamen.* (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)).

## **2.6 Presentasjon av andre studier**

Jeg velger å ta med en kort presentasjon av studier som blir aktuelle å trekke inn i drøftingen av mine funn. Først presenterer jeg studier i bruk av kompenserende hjelpemidler og effekten av bruk av data i selve skriveopplæringen. Deretter presenterer jeg noen studier om dysleksi

og læring. Så fortsetter jeg med to studier om foreldrene sine utfordringer i forhold til alle aspektene disse vanskene innebærer. I siste studiene er ser jeg på hvordan dysleksi påvirker selvpoppfatning, intelligens og skoleprestasjoner.

Larsen (2011) har i sitt masterstudium kartlagt erfaringer ved bruk av talesyntesen Voxit Budgie Pro, som er et kompenserende hjelpemiddel. Alle elever, lærekandidater og lærlinger i Østfold fylkeskommune har fri tilgang til bruk av talesyntesen. Forskning har vist at talesyntese ved siden av å gi en kompenserende effekt både ved lesing og skriving også øker motivasjon og følelse av mestring. (Høigaard, Svestad og Landmark, 2010). Larsen rapporterer at de fleste opplevde å bruke mindre energi på å lese, de ble mer konsentrerte og de følte at de presterte bedre i skolefagene ved å bruke talesyntesen Voxit Budgie Pro. Hennes inntrykk er at alle informantene opplevde at motivasjonen for skolearbeidet økte ved bruk av talesyntesen, mens de viste ulik grad av selvregulering. Dette studiet skiller seg fra mitt som omfatter flere kompenserende hjelpemidler enn talesyntese, likevel er det relevant å vurdere funnene våre i en sammenheng.

I det danske prosjektet PC-læsning setter forfatterne lys på det de kaller et utvidet lesebegrep, det vil si at fokuset blir rettet mot leseforståelsen og i mindre grad på selve avkodingsprosessen. Etter definisjoner presentert i forrige avsnitt mener de at dyslektikere faktisk leser når talesyntesen leser for dem. Utgangspunktet er teksten som de identifiserer via opplesing. De trekker ut innholdet, hvis de som alle andre lesere, har forkunnskaper til teksten, slik er det ikke avgjørende om lesing av teksten oppfattes med øynene eller med ørene (Arendal, Saabye Jensen og Brandt 2010).

*” Ordblinde læser og forstår tekster væsentligt bedre, når de oplæses af computeren. Samtidig mener de selv, at deres skrivning forbedres. Desuden øges deres selvværd, og de får større tro på fremtidigt arbejde og uddannelse”* (Arendal et al., 2010 s.13).

Det finnes også i Norge nyere studier og litteratur når det gjelder elever med lese- og skrivevansker på yrkesfaglige linjer på videregående skoler. Jeg velger å presentere 2 bøker som jeg finner relevante også for lærere som underviser i allmennfag, fordi det også på disse linjene finnes elever som vil profittere på at lærerne kan mer om lese- og skrivevansker.

Boka ”Fleire vegar mot mål” – Lese og skrivevanskar i vidaregåande skole, er basert på forskning, og på egne og andres erfaringer skriver forfatterne Mossige, Skaathun og Røskeland (2007). Margun Mossige peker på at også velfungerende dyslektikere mangler stor grad av strategisk tenkning, noe som forsterker deres skriveproblemer. Undersøkelsen hennes

hadde et dynamisk utviklingsperspektiv ved at den satte fokus på selve skriveprosessen, elevens refleksjon over egen skriving og evne til metakognisjon. Denne boken er skrevet for lærere i videregående skole og studenter i den praktisk-pedagogiske utdanninga, samt for studenter i spesialpedagogikkstudium. Boka vender seg til rådgivere, elevinspektører og andre i støtteapparatet omkring elevene på skolen. (Mossige et al., 2007).

Mette Borgå ga ut boka "Når ord blir vanskelige - Hvordan kan yrkesfaglærere skape gode læringssituasjoner?" i 2010. Hun har mange års erfaring fra arbeid med elever med lese- og skrivevansker både i grunnskole og videregående skole. Hun har siden 80-tallet vært engasjert i videreutdanning av lærere og forskning innen spesialpedagogikk. Hennes forskning har vært knyttet til området lese- og skrivevansker og IKT i spesialpedagogisk arbeid. (Borgå, 2010) Selv om boka primært er rettet mot yrkesfaglærerstudenter og yrkesfaglærere i videregående opplæring gir Borgå en enkel teoretisk basisforståelse som utgangspunkt for tiltak for ungdom med lese- og skrivevansker og vektlegger viktigheten av å skape gode læringssituasjoner for elever med lese- og skrivevansker.

Til tross for at både Kunnskapsdepartementet og melding til Stortinget om tidlig innsats (st.meld. nr. 16 2006-2007) har fokusert på IKT og tidlig intervensjon, er digitale læremidler fremdeles ingen selvfølge, selv for elever med alvorlige dyslektiske vansker (Engenes, 2011). Det finnes lite litteratur og forskning om effekten av å bruke IKT i undervisningen, men det fins forskning som viser at bruk av data i selve skrive- og leseopplæringen har gitt god effekt, Engenes viser til Stefan Gustafson (2011) ved Linköpings Universitet i Sverige.

Den engelske dysleksiforskeren Barbara Riddick har funnet at personlige faktorer som sterk motivasjon, selvtillit, styrke på andre område og gode læringsstrategier er viktige for å få skolesuksess, men at også foreldre og lærere spiller en viktig rolle, ikke minst at skolen har kompetanse på området dysleksi (Riddick mfl.1997). Riddick kom frem til syv punkter som gikk igjen hos en gruppe studenter med dysleksi som hadde suksess ved universitetet sammenlignet med en kontrollgruppe:

- De hadde hatt lærere med kompetanse på området lese- og skrivevansker
- Dysleksiproblemet var tidlig identifisert
- De hadde sterk motivasjon
- De hadde andre områder de var sterke på
- De hadde god selvtillit
- Foreldre og venner var støttende



- De kjente sin egen måte å lære på og brukte den i læringsarbeidet

Riddick har i sin studie av sosiale og følelsesmessige konsekvenser av å leve med dyslektiske vansker intervjuet mødre. Da mødrene ble spurt hvem som først fikk mistanke om at barnet hadde en lese – og skrivevanske, svarte flertallet (15 av 22) at det var dem selv og ikke barnets lærer eller en annen fagperson (Riddick mfl.1997).

Foresatte, i hovedsak mødre, er den mest pålitelige kilden til informasjon om et barns utvikling og eventuelle vansker (Gillberg (1995) referert i (Kindervaag, 2011). De britiske forskerne Griffiths, Norwick og Burden har i sin studie av foreldre som har barn med diagnostisert dysleksi, kartlagt deres erfaringer med møte med skolen. De finner at dette møtet kan karakteriseres gjennom tre aspekter: identitet (som dyslektiker og pårørende), kunnskap (om vansker og tiltak) og handlekraft / makt. (Kindervaag, 2011). Når barn strever kan dialogen mellom hjem og skole by på store utfordringer. Foreldre opptrer som en talsperson for barnet som strever. Kindervaag peker på at det ikke finnes forskning i Norge som er spesifikt avgrenset til å undersøke samarbeidet mellom hjem og skole når barn strever med lesing og skriving. (Kindervaag, 2011). Det viser seg at det finnes parallelle funn i en nyere svensk forskning, Roll-Pettersson og Mattson (2007), Kindervaag (2011) mener at dette tyder på at liknende problemstillinger også kan gjelde i Norge.

Dysleksi og selvoppfatning, Aina Sætre sin doktorgradsavhandling(Sætre, 2009) har sitt utgangspunkt i hennes erfaringer i praksisfeltet, som lærer og logoped. Studiet søker å bidra til forståelse og innsikt i fenomenet dysleksi og hvordan behovet for å tenke positivt om seg selv kan få konsekvenser for målorientering og læringsatferd. Hun peker også på hvorfor instrumentalistiske tilnærminger alene ikke kan føre til ønskede effekter av ulike spesialundervisningstiltak. En didaktisk konsekvens av en slik forståelse innebærer styrking av elevenes selvoppfatning og skolesystemets toleranse og aksept for forskjellighet.

Gunnel Ingesson, (2007) svensk psykolog som har arbeidet med barn og ungdom som har dysleksi i mange år har skrevet en doktoravhandling om hvordan ungdommers selvfølelse, skoletrivsel og intelligens påvirkes av dysleksi. Hennes undersøkelser viser at tidlig diagnose, støtte fra hjem og skole samt i alternative yrkesutdanninger, for eksempel opplæring i bedrift, lærekandidat, har stor betydning for ungdommenes selvbylde og tro på fremtiden.

Doktoravhandlingen omfatter tre delstudier på en gruppe på 75 ungdommer mellom 14 og 25 år med dysleksi. Sosiale og kognitive faktorer ble undersøkt i løpet av 1994 og 1999, for så å bli fulgt opp med en ny undersøkelse etter ca. 6,5 år.

Den første delstudien som fokuserte på verbal intelligens, viste at ungdommer med dysleksi ligger etter sine jamnaldringer. Dette var ikke et særlig uventet resultat med tanke på at disse ungdommene verken leser eller skriver like mye som andre på sin alder. Ingesson fant det mer uventet at like mye som disse ungdommene hadde mistet på den verbale siden, hadde de forbedret seg når det gjaldt ikke-verbale ferdigheter, for eksempel å kunne løse problem med ved å ta i bruk visuelle ferdigheter og tenke logisk.

Ungdommenes skoletid og trivsel var tema for den andre delstudien. Ingesson ble overrasket over at vantrivselen ble rapportert som verst de seks første årene på skolen. Det kunne se ut til at problemene for de fleste av ungdommene hadde snevret seg inn til lese- og skrivesituasjoner. Hun mener at årsaken til dette kan være at de fleste valgte rett i forhold til fag de burde satse på og valg av linje på videregående skole. (Ingesson, 2007).

Den siste delstudien som hevdes å være den første av sitt slag i Skandinavia hadde som mål å avdekke ”salutogene” faktorer for dyslektikere og ble presentert i kapittel 2.5. Dysleksi og mestring.

### **Samlende betraktninger av teorikapittelet.**

Ettersom dysleksi, slik jeg definerer fenomenet, er å betrakte som en funksjonshemming vil elever med dysleksi medføre didaktiske utfordringer for skolen. Disse utfordringene blir å legge til rette for at læring skal kunne foregå på best mulig måte gjennom at elevene får veiledning og støtte i prosessen med å utvikle kunnskap. Utvikling av lesekompetanse, med spesielt vekt på leseforståelsen vil kunne gi mange elever motivasjon til videre innsats. Ved at elevene blir møtt av lærere med god kompetanse på området lese- og skrivevansker, vil vanskene kunne fanges opp tidlig i skoleløpet og hjelpetiltak kunne tilpasses den enkelte elev sine behov. Et av tiltakene vil kunne være bruk av kompenserende hjelpemidler som vil kunne gi gode muligheter for at elevene kan oppleve mestring som igjen virker ansporende i forhold til videre arbeid. I tillegg er det viktig at elevene opplever å bli ivaretatt og støttet av de voksne rundt seg i sammen med andre beskyttende faktorer som at de har god selvtilit, venner og at de har styrker på andre områder enn de skolefaglige.

## 3 Metode

Metoden er den veien man går for å komme fram til målet. I mitt tilfelle er målet å øke kompetansen blant lærere om lese- og skrivevanske, bringe fram tanker om hvordan skolene kan møte utfordringene knyttet til lese- og skrivevansker, bidra til at elevene opplever mestring i skolehverdagen. Det er tradisjonelt to hovedgrener, metoder for forskning som blir brukt: kvantitativ eller kvalitativ, min problemstilling er retningsgivende for valg av metode. Jeg måtte slik søke en metode for å avdekke faktorer som sammen kunne gi svar på problemstillingen:

*Hvordan virker bruken av kompenserende hjelpemiddel inn på elever med lese- og skrivevansker i forhold til opplevelsen av mestring?*

Metode er systematisk prosedyre, mer eller mindre regelbasert, for iakttagelse og analyse av data (Kvale og Brinkmann, 2009). Formålet med forskningen og egenskaper ved data styrer valg av metode. For å finne fram til forklaringer på min problemstilling ville jeg måtte stille informantene spørsmål muntlig eller i form av et spørreskjema, og deretter analysere dataene jeg hadde fått i hende. Jeg hadde imidlertid et ønske om å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til informantene og situasjonen de er i, slik ville det være viktig å kunne stille oppfølgende spørsmål for å utdype forståelsen jeg fikk. Slik var det forskningstemaet, målgruppen for undersøkelsen og problemstillingen som styrte meg i retning av en kvalitativ metode, i tråd med Dalen sin beskrivelse av valg av forskningsmetode (Dalen, 2008). Fordi jeg ønsker å undersøke elever sine skoleerfaringer, og slik søker deres subjektive opplevelser for å finne ut hvordan deres bruk av kompenserende hjelpemidler påvirker deres opplevelse av mestring, ble en kvalitativ tilnærming et riktig valg.

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av intervju som metode for innsamling og analyse av data. Kapittelet vil også inneholde forklaring av hvordan intervjuene ble utformet, gjennomført og analysert. Ethiske betraktninger vil bli presentert før jeg til slutt vil drøfte undersøkelsens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

### 3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

På grunnlag av det jeg ville vite ble det naturlig å anvende en kvalitativ metodisk tilnærming for eksempel gjennom bruk av intervju. Fordi jeg ønsket å få et innblikk i informantenes følelsesliv og personlige opplevelser, som er kjernen i min problemstilling, ble det viktig å få

direkte kontakt med dem. En fordel for meg ved at jeg valgte en kvalitativ tilnærming var at jeg fikk muligheten til å gå i dybden og se på detaljer av et fenomen (Vedeler, 2009). Ved at jeg valgte en kvalitativ metodisk tilnærming, fikk jeg muligheten for å oppnå god holdbarhet gjennom tilgangen til direkte informasjon, men jeg mistet også muligheten for generalisering fordi antallet informanter var for lite. Hvis jeg derimot hadde valgt en kombinasjon av kvantitative og kvalitativ metode, ved for eksempel en surveyundersøkelse først og fulgt opp med intervju, ville jeg ha hatt et bedre grunnlag for å si at holdbarheten er god (Vedeler, 2009). Det ville imidlertid ha vært for omfattende og tidkrevende å gjennomføre innsamling av datagrunnlag på den måten, så jeg valgte å holde meg til kun kvalitativ metode.

Å finne informanter som kunne gi informative beskrivelser av temaet i oppgaven på en best mulig måte var viktig. Det kunne vært aktuelt å bruke et tilfeldig utvalg, med bruk av loddtrekning, men det ville ha vært for omfattende og krevende i forhold til denne oppgaven.

Ved å skaffe meg særskilt representative informanter, elever som hadde spesifikke lese- og skrivevansker / dysleksi og brukte kompenserende hjelpemiddel og som opplevde mestring, ville jeg ha et utvalg som kunne belyse problemstillingen min. Dette blir av Vedeler kalt et hensiktsmessig eller et kriteriebasert utvalg, som er basert på å velge kasus som man kan gi mye informasjon, kasus som virkelig er verd et dybdestudium (Vedeler, 2009). Kriteriene mine er knyttet til alder, diagnose, studieretning og bruk av kompenserende hjelpemiddel.

Jeg henvendte meg til videregående skoler i eget fylke som har studiespesialiserende linjer for å få hjelp til å finne mulige informanter. Jeg regnet slik med å få tilgang til informanter som hadde hatt mange mestringsopplevelser som ville kunne gi meg verdifull informasjon i forhold til problemstillingen min.

Når det gjaldt selve intervjuet, så valgte jeg i tråd med kvalitativ metode å bruke et semistrukturert intervju som ga meg anledning til å styre innholdet i intervjuet / samtalen, men som samtidig åpnet for informantenes innfall i form av beretninger som var viktige for dem. Jeg var oppmerksom på at graden av strukturering virker inn på i hvilken grad samtalen ble styrt av meg og slik ville kunne begrense informantenes innfall. Slik ville det hele tiden være en balansegang mellom faren for å miste verdifull informasjon og behovet mitt for å holde meg til strukturen i intervjuguiden. Intervjuguiden ble utviklet med henblikk på å være representativ som egnet verktøy til å belyse min problemstilling. Den ble utarbeidet slik at den i hovedsak er inndelt i tre kategorier med utgangspunkt i mine forskings spørsmål. Den vil bli nærmere presentert i et eget kapittel.

### 3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette prosjektet har jeg valgt en fenomenologisk forskningstilnærming; det er dyslektikernes perspektiv som blir løftet frem og det er deres subjektive opplevelser og erfaringer jeg som forsker skal prøve å forstå betydningen av (Gall, Gall & Borg, 2007). For å få innsikt i hvordan informantene opplever fenomenet må forskeren være empatisk nøytral. Dette krever at jeg er i stand til å leve meg inn i informantenes perspektiv, samtidig som jeg foretar en objektiv refleksjon over den informasjonen jeg får del i (Vedeler 2009).

En kvalitativ undersøkelse blir ofte referert til som en fenomenologisk eller hermeneutisk studie der det fenomenologiske perspektivet vil si at fokuset er på informanten sin opplevelse og forståelse av egen situasjon – et aktørperspektiv (Befring, 2010). Det vil være en utfordring å sette informantenes utsagn inn i en systematisk sammenheng, hvor tolkingen, som vil være en hermeneutisk tilnærming må skje i forhold til helhet og deler i utsagnene.

Å få tak i informantenes uttalelser i et totalperspektiv var avgjørende for å sikre validiteten i min undersøkelse, derfor anvendte jeg et hermeneutisk perspektiv på forståelsesfortolkning. Det ga meg muligheten til å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. For å få tak i meningsinnholdet i materialet prøver jeg å forstå de enkelte uttalelsene i lys av en helhet (Dalen, 2008). Ved å veksle mellom deler og helhet i tolkningsprosessen fikk jeg hentet fram et dypere meningsinnhold enn det som var umiddelbart innlysende, dette omtales som den hermeneutiske sirkel. På denne måten er hermeneutikk et samspill mellom del og helhet for å få en dypere forståelse. Dette skjer ved å tolke informanten sin opplevelse og forståelse av sin situasjon inn i et teoretisk perspektiv i en hermeneutisk analyse (Befring E. , 2010). Hermeneutikken har sin opprinnelse fra humanistisk forskning, det sentrale her er forståelse, mening og refleksjon (Befring E. , 2010). Det sentrale blir å trekke inn sin egen forståelse på en slik måte at den bidrar til å belyse informantene sine opplevelser og uttalelser.

### 3.1.2 Forståelse og førforståelse

Wormnæs (1996) sier at all forståelse er påvirket av en førforståelse av situasjonen eller fenomenet som undersøkes. Det vil si at jeg som forsker på forhånd har visse forestillinger om tema som studeres, og dermed stiller med et forståelsesmessig utgangspunkt i møte med mine data. Dermed er det viktig å trekke inn min førforståelse på en slik måte at jeg oppnår

forståelse av det informantene kommer med av informasjon og opplevelser (Dalen 2008). I denne type oppgave vil forskerens bakgrunn og virkelighetsoppfatning kunne påvirke både valg av problemstillinger og tolkning av resultatene som kommer frem av undersøkelsen. Min førforståelse kan skape solidaritetsproblem, som jeg må være oppmerksom på ved tolkning og formidling av funn / data (Dalen 2008). Det vil slik være viktig å prøve å beregne andelen av min førforståelse og begrense denne, slik at informantens stemme kommer fram i størst mulig grad.

## 3.2 Utvalg

Valg av informanter er en viktig del av arbeidet i et kvalitativt studie og måtte slik være taktisk fornuftig i forhold til hva jeg spurte om i mitt intervju. Definisjonen og avgrensingen av populasjonen vil ofte foregå parallelt med utarbeiding av problemstillinger (Befring, 2010), slik var det også i mitt tilfelle. Ved å finne informanter i alderen 16 – 20 år som gikk på studieforbereidende linje på videregående skole, som har dysleksidiagnoser men var uten tilleggsdiagnoser, og som brukte kompenserende hjelpemidler, regnet jeg med å få informanter som kunne gi informasjon som ville belyse problemstillingen min. Dette kalles et hensiktsmessig eller kriteriebasert utvalg, og jeg så for meg at ved å basere meg på å velge kasus som kunne gi mye informasjon, ville jeg få muligheten til å kunne gå i dybden for å finne verdifull informasjon (Vedeler, 2009).

Med disse kriteriene som utgangspunkt, vurderte jeg at utvalgsstrategien, så langt stod i forhold til prosjektets formål og med tanke på ressursene som var tilgjengelige (Vedeler, 2009). Selv om det ville ha vært interessant å finne informanter i fra forskjellige fylker, slo jeg det fra meg i tråd med Befring sin vektlegging av hva som er *”formålstjeneleg, eller pragmatisk, utvelgelsesprosessen blir styrt av det som er mest praktisk eller økonomisk å gjøre”* (Befring, 2010, s. 95). Etter å ha foretatt disse begrensningene, sørget jeg for å sikre meg informanter i fra forskjellige skoler i ulike deler av fylket, for å få en viss geografisk spredning. Dette begrenset populasjonen for utvalget mitt til fem aktuelle videregående skoler.

Etter å ha kontaktet rektorene på skolene pr. telefon og gitt kort informasjon om prosjektet, bad jeg om hjelp til å finne elever som tilfredsstilte kriteriene, og var villige til å la seg intervju. Jeg tenkte at det ville være viktig å sende informasjon om prosjektet og det informerte samtykkeskjema både som e-post og ved å sende brev/dokumentasjon i posten

umiddelbart etter telefonsamtalen. (Vedlegg nr.2 og nr.3) Ved samtlige skoler ble jeg etter samtalen med rektor henvist videre til de spes.ped. ansvarlige ved skolene som tok kontakt med de aktuelle elevene. Elevene meldte sin interesse for å delta i intervjuet tilbake til skolen som til slutt sendte meg en liste over potensielle informanter som jeg kontaktet selv. Jeg tenkte at jeg var heldig om 5 - 6 elever kunne tenke seg å delta på et intervju, som jeg antok ville ta i underkant av en time.

### **3.3 Det kvalitative forskningsintervju**

Intervju kommer under empirisk forskning som handler om å arbeide med rådata og en aktuell problemstilling der innsamling av informasjon skjer ved observasjon, intervju eller spørreskjema (Befring E. , 2010). Bakgrunnen for at jeg har valgt intervju som metode for datainnsamlingen, er at jeg ønsker å få innsikt i og prøve å forstå elever med dysleksi sin livsverden (Kvale 2006). Jeg vurderte derfor intervju som den mest hensiktsmessige datainnsamlingsmetoden i dette prosjektet (Vedeler, 2009). For å få muligheten til å ha kontroll over intervjusituasjonen bestemte jeg meg for å bruke et semistrukturert intervju. Dette innebærer muligheten for å få utdypet informasjonen ved å stille avklarende spørsmål og tilleggsspørsmål som er viktig for meg i det jeg søkte å få fram opplevelse og forståelse av situasjonen og ikke bare en beskrivelse (Dalen, 2008). Denne intervjuformen åpnet slik for muligheten til å bekrefte eller avkrefte om jeg som forsker og informant hadde felles forståelse. Det var i tillegg mulig å bringe fram nyttig kunnskap i form av åpne beskrivelser av informantens livsverden og forholdet informantene har til denne. Helst skulle jeg ha hatt en mulighet for å snakke med informantene en gang til, for å forsikre meg om at de ikke ble sittende inne med flere ting de anså som viktige, gjerne i forhold til respondentvalidiering (kap. 3.6) men det ble ikke gjort av tidsmessige årsaker.

Prosessen videre ble å tolke innholdet i de ulike temaene som ble tatt opp i intervjuet. Jeg var ute etter kvalitativ kunnskap og ville ikke prøve å kvantifisere (Kvale og Brinkmann, 2009).

Muligheten til å foreta personlige valg underveis i et semistrukturert intervju, gjør metoden smidig, men også vanskelig å etterprøve. Dette kan sies å være en svakhet, som jeg søkte å avhjelpe så godt som råd ved å vektlegge nøyaktighet i beskrivelsen av forskningsprosessen ved å gjøre den mest mulig transparent. Ved å være godt forberedt til intervjuet ville jeg sikre

meg mot avsporinger og etterstrebe å stille de samme spørsmålene i alle intervjuene, og slik var det mulig for meg å sammenligne svarene (Arntzen, 2010).

Problemstillingen er i utgangspunktet vid, slik at det ble viktig å styre retningen i intervjuene inn mot de temaene jeg ønsket å få informasjon om, derfor ble arbeidet med å utarbeide intervjuguiden sentral.

### **3.3.1 Intervjuguide**

Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ville kunne gi ”tykke beskrivelser”, med mest mulig informasjon om de temaer som ønskes belyst.

Intervjuguiden utgjør et viktig hjelpemiddel i de semistrukturerte intervjuene (Dalen, 2008).

I utformingen av intervjuguiden har jeg vektlagt at temaene og spørsmålene under hvert tema skal ha relevans for problemstillingen og forskningsspørsmålene (Dalen 2008). Jeg har derfor arbeidet mye med å overføre forskningsspørsmålene til konkrete temaer og spørsmål i intervjuguiden (Kvale 2006). Temaene i intervjuguiden er laget med utgangspunkt i gjennomgang av relevant forskning om dysleksi, kompenserende hjelpemiddel og mestring knyttet til elever på videregående skoler. Spørsmålene under hvert tema dannet tre kategorier som jeg har forsøkt å lage slik at de kan bidra til å skape en dynamisk samtale og for å generere fyldige intervjudata (Dalen, 2008; Kvale, 2006).

Innenfor hver av disse tre kategoriene lagde jeg 9 – 10 spørsmål til hver. I tillegg lagde jeg to innledende og to avsluttende spørsmål. De innledende spørsmålene er nøytrale og lette å svare på. Dette fører til at den intervjuede føler seg vel og avslappet (Dalen, 2008). De avsluttende spørsmålene kan være avgjørende for hvorvidt den intervjuede forlater situasjonen med positive eller negative følelser. (Vedlegg nr: 5)

### **3.3.2 Gjennomføring av intervjuene**

Noe av det viktigste for forskeren er å ha evne til å lytte og kunne vise genuin interesse for det som informanten forteller. Det handler om å vise anerkjennelse når man stiller spørsmål og lytter. For å vise en slik interesse passet jeg på å være fokusert på informanten, ved å holde blikkontakt med informanten, nikke eller liknende for å bekrefte nonverbalt at jeg var interessert og fulgte godt med i det som ble sagt. I tillegg til at jeg kom med kommentarer



gjærne i form av korte ytringer som: hm, ja, osv. eller stilte oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuet (Dalen, 2008).

Kvale (2006) fremhever hvor viktig det er at intervjueren skaper en atmosfære hvor informanten føler seg trygg nok til å snakke om sine personlige opplevelser og erfaringer. Alle de seks informantene valgte å la seg intervju på skolen sin, dette så ut til å være en trygg arena for dem. Jeg fortalte innledningsvis at jeg var veldig takknemmelig for at de ville la seg intervju, samtidig som at jeg minnet dem om at deltakelsen var helt frivillig og at de hadde anledning til å bryte når som helst uten å måtte gi meg noen forklaring. Videre passet jeg på å forsikre dem om at intervjuet ville bli slettet når oppgaven er levert og at deres bidrag vil bli fullstendig anonymisert. Ved at jeg fortalte litt om bakgrunnen for prosjektet, og at jeg også har dyslektiske vansker, tenkte jeg at det ville være mulig for meg å få informantene til å føle seg ivaretatt samtidig som jeg oppfordret dem til å komme med personlige uttalelser. Jeg var i tillegg oppmerksom på at det var viktig å passe på at intervjuet ikke utviklet seg til å bli en terapeutisk samtale (Kvale, 2006).

Før oppstart av intervjuene tenkte jeg at min største utfordring ville bli å være stille og lytte. Jeg gjennomførte et prøveintervju på en person som tilfredsstilte alle kriteriene jeg hadde laget meg, med unntak av alder, hun var midt i tjuårene. Prøveintervjuet var vellykket og jeg valgte i ettertid å ta det inn oppgaven min, fordi det var ga ytterligere støtte til svar på problemstillingen min og styrket slik validiteten på studiet.

Jeg tenkte etter å ha gjennomført intervjuene at de kanskje hadde vært i overkant strukturerte i fra min side, jeg hadde styrt samtalene, via spørsmålene i de retningene jeg så som hensiktsmessige. Det hadde vært en balansegang i forhold til å stille for mange konkrete spørsmål som kunne få informanten til å innta en passiv rolle og å la samtalen løpe naturlig og åpent. Aina Sætre (2009) omtaler i sin doktorgradsavhandling faren for at både informant og intervjuer kan falle inn i et uønsket mønster hvor intervjuer spør og informanten svarer. Hun peker på faren for at dette kan sette uønskede grenser for hva slags informasjon som kommer fram.

Et forskningsintervju som er vellykket kan være en verdifull opplevelse også for informanten, og han eller hun kan få ny innsikt i sin egen livssituasjon. Samtidig kan informanten oppnå en større bevissthet rundt egne beskrivelser og tolkninger av de ulike temaer (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg antar at informantene mine følte seg rimelig godt ivaretatt i

intervjusituasjonen, for de snakket lett og virket komfortable etter at jeg informerte om hva de skulle være med på, og opplyste om muligheten til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt. Alle de syv informantene framstod som meget reflekterte. De fleste ga fyldige svar, og tok seg tid til å tenke seg om når de fant det nødvendig. Alle virket fornøyde med sin egen innsats under intervjuet, men to var sikre på at de kom til å komme på mer som var viktig for dem i ettertid.

Det slo meg at seks av informantene virket veldig tilfredse med skolesituasjonen sin, enda det hadde slått meg at de hadde en slitsom hverdag. Jeg opplevde det som veldig tungt å ta inn over meg den erkjennelsen at flere av de ungdommene jeg intervjuet opplevde store belastninger i skolehverdagen på grunn av manglende kompetanse på skolene.

Da vi skiltes, og jeg takket dem for at de stilte opp som informanter, takket de meg for å ha fått være med og ønsket meg lykke til med oppgaven min, som alle syntes var veldig viktig.

### **3.4 Etiske hensyn**

Et viktig aspekt i forskning er det etiske ansvaret i alle faser av forskningsprosjektet (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg skulle snakke med ungdom om deres opplevelse av å ha dysleksi, opplevelser knyttet til dette opp igjennom årene på skolen, deres bruk av kompenserende hjelpemiddel, hvordan de mestrer utfordringene og hvordan de ser på sine muligheter i fremtiden. Ungdommene deltok frivillig på disse intervjuene, slik at de har for sin del foretatt en vurdering av at dette er noe de vil være med på selv. I og med at de sa ja til å bli med, og det faktum at hele ti ungdommer hadde sagt seg villige til å la seg intervjuet, følte jeg meg komfortabel med at de også var det.

Likevel var jeg klar over at de er unge, og at det kunne bli overveldende for dem å snakke om tema som har vært følsomme. Noen kunne ha fått hjelp for lenge siden, mens for andre kan hjelpen ha kommet sent, - nesten for sent.

Siden det er en mulighet for at elevene kan bli indirekte gjenkjent og derfor vil falle inn under personopplysningsloven måtte prosjektet meldes til NSD som er personvernombud for forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved alle universitet og høyskoler. De vurderer prosjekter i forhold til bestemmelsene i personopplysningsloven. Innebærer

prosjektet behandling av personopplysninger skal de meldes til NSD for vurdering og godkjenning (NESH, 2009).

Da godkjenning var innhentet, og jeg hadde fått informanter, ble de informerte om formålet og hensikten med intervjuet. Før intervjuene sendte jeg en samtykkeerklæring til informantene med informasjon om prosjektet og deres rett til å trekke seg når de måtte ønske. (Vedlegg 4).

De ble videre informert om at intervjuet ville bli tatt opp på diktafon og på hvilken måte informasjonen ville bli brukt videre. Jeg snakket med ungdommene om at de til en hver tid er sikret anonymitet, og at jeg har taushetsplikt i forhold til alle personlige opplysninger og forhold. De fikk opplysninger om at intervjuet vil bli anonymisert i formidlingen av resultatene og etter at sensuren på oppgaven har falt vil intervjuet bli slettet. Jeg opplyste at de på et hvilket som helst tidspunkt hadde anledning til å trekke seg i fra intervjuet, uten å måtte gi noen grunn for det. Alle informantene valgte å skrive under på samtykkeerklæring og alle intervjuene ble gjennomført som planlagt. Siden jeg skulle intervju elever om undervisningen de får og tidligere har fått, ville det være sannsynlig at jeg ville få informasjon om andre personer. Det blir da viktig at jeg også verner om disse i undersøkelsen.

Det var viktig for meg å respektere informantene sin integritet, frihet og medbestemmelse gjennom hele intervjuet, og også i formidlingen av resultatene. Intervjuene ble gjennomført i oktober og november 2011.

### **3.5 Metode for analyse av dataene**

Samtlige intervju ble tatt opp med en digital diktafon, for så å bli transkribert, kodet og analysert. Å transkribere forklares av Kvale og Brinkmann (2009) som transformasjon av muntlige fortellinger til skriftlige fortellinger hvor intervjuene struktureres i tekstform for å skape oversikt og systematikk for den videre analysen. Denne struktureringen er en del av analyseprosessen.

Ved å analysere intervjuene, finne ut hvilke data jeg satt med, ble prosessen videre å utvikle en utvidet forståelse gjennom å gå videre i den retningen dataene peker. For å sikre kvaliteten i analyseprosessen understreker de behovet for en systematisk og hensiktsmessig transkribering (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene ble transkribert fortløpende etter at de var gjennomførte. Jeg lyttet til lydopptakene flere ganger for å sikre kvaliteten på

transkripsjonen, for å forsikre meg om at tekstmaterialet samsvarte med ungdommenes uttalelser i intervjuene. Informantenes uttalelser som berørte navn, steder og skoler ble anonymiserte. På denne måten ivaretok jeg kravet om informantenes konfidensialitet i forskningsprosessen (NESH, 2009).

Å foreta en stødig analyse er en krevende prosess. Det finnes ulike systematiseringsredskaper, for eksempel dataprogrammet Nvivo 8, men jeg valgte å bygge på en helhetlig fortolkning i en hermeneutisk tradisjon. Hermeneutikk er en forutsening for å gjøre et rederlig tolkningsarbeid. Det sentrale er å fortolke utsagn og forsøke å sette det inn i et dypere meningsinnhold enn det som er blitt sagt. For hver gang jeg leste intervjudataene, var målet å få en mer utvidet og dypere forståelse av tekstens mening (Kvale, 2006).

For å kunne forstå og forklare hvordan informantene opplever sin situasjon, måtte jeg som forsker først tolke meningen i det de hadde sagt. I hermeneutikken blir forståelse og tolkning utviklet gjennom en prosess kalt "den hermeneutiske spiral". Denne sirkelen oppstår når forskeren anvender en vekselvirkning mellom helhet og del i søken om en dypere mening. Det finnes ikke et eksakt utgangspunkt eller sluttunkt for tolkningen, det utvikler seg videre ved stadig å være i samspill mellom helhet og del, tekst, forsker og førforståelsen til forskeren (Dalen, 2008).

Materiellet som inngår i min forskning er rimelig oversiktlig og lot seg greit å kategorisere. Det er tenkt presentert i form av informantsitater og må drøftes opp mot teoretisk referanseramme, tidligere forskning, og ut fra mitt eget kritiske ståsted samt min førforståelse.

For å se nærmere på dette presenterer jeg problemstillingen og forskningsspørsmålene:

***Hvordan virker bruken av kompensierende hjelpemidler inn på elever med lese- og skrivevansker i forhold til opplevelsen av mestring?***

- 1. Hvor lenge har de hatt vanskene og hvordan opplever de å ha dysleksi?*
- 2. Hva slags opplæring de har fått i å bruke kompensierende hjelpemidler? Når og av hvem fikk de opplæringen?*
- 3. Hvordan påvirker bruken av kompensierende hjelpemidler skoledagen deres?*
- 4. Hvordan vurderer de egne skoleferdigheter og muligheter i framtida?*

Jeg så for meg at jeg ville kunne få mye informasjon som sannsynligvis ville fordele seg i mange kategorier. Dette ville by på utfordringer i forhold til valg av teoretisk bakgrunn og valg av fokusområder, men jeg så for meg at dette ville bli klarere for meg underveis i prosessen. De meningsbærende enhetene i utsagnene ble kodet med merkepenn i forhold til

temaene, og samlet under ulike kategorier i et dokument. Jeg fikk mye informasjon på områder jeg ikke hadde sett helt for meg og noe mindre på andre som jeg hadde antatt ville bringe fram mye. Dette fordret stadige revurderinger ettersom jeg gikk nye runder med dataene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Slik ble det nyttig å anvende Kvale & Brinkmann (2009) sin modell for tolkningsprosessen, de skiller mellom tre ulike fortolkningskontekster: **selvforståelse**, en **kritisk forståelse** basert på sunn fornuft og **teoretisk forståelse**. Dette gjør det mulig å stille ulike spørsmål til teksten og gir anledning til å se dybden i materialet.

**Selvforståelse** - I denne fortolkningskonteksten fremstod materialet på en beskrivende måte, og kunne presenteres og tolkes i fra informantenes perspektiv også kalt selvforståelsesperspektiv. Jeg hadde fått mye informasjon om hvordan informantene hadde opplevd og fortsatt opplever å ha dysleksi, deres bruk av kompenserende hjelpemidler og deres oppfatning av hva som ga dem motivasjon og opplevelse av mestring.

**Kritisk forståelse** - Materiellet blir i denne fortolkningskonteksten lest med kritisk blikk, som gir en bredere forståelsesramme enn tolkningen av informantenes utsagn. Denne forståelsen må være logisk og godt argumentert (Kvale, 2006; Befring 2010).

**Teoretisk forståelse** - I den tredje fortolkningskonteksten, kalt teoretisk forståelse forsøkte jeg å benytte meg av en teoretisk ramme ved tolkning av uttalelser. Her ble spesielt kunnskap og forståelse om dysleksi, bruk av kompenserende hjelpemiddel og mestring viktig. Tolking av materialet slik jeg opplevde det var en spennende og krevende prosess som utfordret mine evner og kunnskaper.

Jeg endte opp med forskningsspørsmålene som tre kategorier, i det jeg slo sammen de to kategoriene som omhandlet kompenserende hjelpemidler. Resultatene presenteres, analyseres og fortolkes i drøfting med teori. Det å analysere og fortolke hvert enkelt tema for seg ser jeg på som nødvendig for å belyse problemstillingen fra flere sider.

Siden jeg nå har hele syv semistrukturelle intervjuer anser jeg empirien som så omfattende at analysen ville blitt uoversiktlig om den først hadde blitt foretatt samlet etter presentasjon av alle kategoriene.

Etter hvert mener jeg å ha klart å identifisere suksessfaktorene informantene hadde gitt meg:

1. Foreldre som ser, tar tak i problemstillingen og som støtter.
2. Skole med god kompetanse på å fange opp elever med lese- og skrivevansker, og som bruke IKT i undervisningen.
3. God læringskultur på skolen.
4. God dialog mellom hjem og skole.
5. At lærerne har god relasjonell og faglig kompetanse.

Innenfor hver kategori vil jeg identifisere og presentere mine suksessfaktorer og vurdere hvorvidt de samsvarer med Riddick (1997) og Ingesson (2007) sine.

Bidragene til alle informantene er representert i presentasjonen av funnene, sammen med analysen og drøftingen. Jeg har valgt å gjøre om sitatene til bokmål. Videre har jeg valgt å bruke sitater i tillegg til vanlig tekst, dette for å fremheve det informantene forteller og for at leseren skal få se hvor min tolkning kommer fra.

### **3.6 Validitet**

Begrepet validitet handler om hvor gyldig et resultat er (Befring, 2002). Å validere er å stille spørsmål. Det handler om å stille seg spørsmål som hva, hvordan og hvorfor ved det man undersøker for best mulig å finne gyldigheten ved et funn. Slik jeg forstår validitet handler det om å få et måleresultat for hva jeg ønsker å måle (Kvale, 2006). Når det gjaldt min undersøkelse ønsket jeg å finne svar på om den måler det den har til hensikt til å måle og om dataene som jeg har innhentet er relevante i forhold til problemstillingen i undersøkelsen.

Det ligger i den kvalitative metodens natur at vi ønsker å gå i dybden, framfor å se på de mange. En slik intensiv studie kan imidlertid være ansatsen til nye teorier fordi vi har oppnådd en god innsikt i et fenomen. En slik type gyldighet kan refereres til som den eksterne gyldigheten, som man vanligvis knytter til kvantitativ metode (Bryman, 2004). Den kvalitative metoden har sin styrke i den interne gyldigheten (Bryman, 2004). Jeg forstår intern gyldighet som en god overensstemmelse mellom forskerens observasjoner og de teorier som han utvikler. Nærheten til kilden gir muligheter for å få fram en god forståelse av det man ønsker å undersøke.

Et kvalitativt intervju bygger på menneskelig samspill. Det kan være flere feilkilder knyttet til dette samspillet, for eksempel hvorvidt det har vært gjennomført prøveintervju, om informanten fikk problemstillingen på forhånd eller ikke, og om jeg, som intervjuer kjenner informanten godt fra før. I tillegg til å være oppmerksom på eventuelle feilkilder, vil det være

hensiktsmessig å ha en ”håndverkmessig” tilnærming til hvordan man i best mulig grad søker å ivareta validiteten gjennom alle stadier i undersøkningen.

Å sikre gyldigheten i kvalitative intervjustudier beskriver Kvale & Brinkmann (2009) som et ”håndverk”. I følge Kvale & Brinkmann (2009) dreier validitet seg først og fremst om kvalitetssikring av studier gjennom å sjekke ut, stille spørsmål til og tolke funnene i lys av teori gjennom hele forskningsprosessen. De påpeker dermed at validering berører alle faser i en intervjustudie; tematisering, planlegging gjennomføring, transkribering, analyse og rapportering (Kvale, 2006). På denne måten fremhever de at studiers gyldighet ikke kun handler om metodevalg, men også om forskerens evner, ferdigheter og måter å arbeide på. I deres øyne er kunnskap ikke et speilbilde av virkeligheten, virkeligheten fremstår i materialet i lys av forskerens perspektiver (Kvale, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009).

Flere teoretikere har utviklet metoder for å sikre validitet i en undersøkelse. Jeg vil ta utgangspunkt i Maxwells fem kriterier for validitet i et forsøk på å gjøre rede for hvordan jeg har tatt vare på validiteten i forskningsarbeidet. Disse kriteriene er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserbarhet og evaluerende validitet. (Maxwell, 1992).

**Deskriptiv validitet** - Jeg har i denne undersøkelsen intervjuet syv informanter. Videre har jeg transkribert og analysert et rikt datamateriale. Ved at jeg har forsøkt å beskrive ting og formidle det som informantene fortalte under intervjuene på en presis måte og analysere det som er blitt fortalt uten å tolke alt for mye, prøvde jeg å ivareta den deskriptive validiteten. Under intervjutranskripsjonene lyttet jeg til lydopptakene flere ganger for å sikre at det ikke ble utelatt noe viktig. På denne måten har jeg forsikret meg om at datamaterialet samsvarte med ungdommenes uttalelser i intervjuene. Med denne ”håndverkstilnærmingen”, eller deskriptive tilnærmingen som utgangspunkt er det mulig å synliggjøre for andre hvorvidt masteroppgaven bidrar til ”gyldig” kunnskap om dyslektiske elevers opplevelse av mestring knyttet til bruk av komp. hjelpemiddel.

**Teoretisk validitet** - I et forsøk på å sikre god teoretisk validitet, utarbeidet jeg en teoretisk ramme som kan bidra til å belyse og forklare mine forskningsfunn. Teoridelen har derfor blitt utarbeidet underveis og i tråd med de temaene jeg la vekt på ved utformingen av intervjuguiden samt mine forskningsfunn. Denne type validitet stiller krav til at de sammenhengene som forklares i teorier, kan dokumenteres i datamaterialet og tolkningen av

det. Den teoretiske forståelsen sies å være mer abstrakt enn den deskriptive og det vektlegges mer å forklare ulike sammenhenger som finnes mellom teorien og datamaterialet (Dalen 2008). Ved å velge en teoretisk referanseramme som den valgte, var det mulig å se sammenhenger eller tendenser mellom de dataene som ble samlet inn, og det teoretiske grunnlaget. Dette kan eksemplifiseres med utgangspunkt i at Høien (2011) slår fast at for elever med dysleksi vil lytteforståelsen være normal. Elevene i studiet til Elkind (2007) og i andre studier, inkludert mitt, bekrefter at de opplever at lesing ved hjelp av talesyntesen gir god effekt, nærmere omtale er gitt i 2.5.1. Dette eksempelet illustrerer sammenhengen mellom teoretiske perspektiver og resultater for undersøkelsen, noe som kan styrke den teoretiske validiteten i undersøkelsen.

Jeg brukte tid på å finne fram til temaer og spørsmål som kunne bidra til å belyse min problemstilling. Dalen (2008) mener at det er lurt å foreta prøveintervjuer for å forsikre om at spørsmålene var forståelige og relevante slik at guiden kunne vurderes og justeres, noe jeg tidligere har nevnt at jeg gjorde.

**Tolkningsvaliditet** - Ved å tolke det informantene fortalte og ut ifra det, å klare å komme til en dypere forståelse av det jeg studerer, har jeg prøvd å sikre god tolkningsvaliditet. Ifølge Kvale (2006) handler det også om jeg som intervjuer klarer å utdype meningen med intervjupersonenes uttalelser underveis i gjennomføringen av intervjuene. For eksempel ved å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg så i ettertid at jeg godt kunne ha stilt flere slik spørsmål til informantene, for eksempel om hva de oppfattet som sine sterke sider og om fritidsaktiviteter, slik hadde jeg kanskje fått et bredere tolkningsgrunnlag. Jeg fant likevel ut at inndelingen av de fire temaområdene i intervjuguidene var til stor hjelp under intervjuene, og at inndelingen av temaområdene gjorde tolkningsarbeidet og analysen mer oversiktlig å arbeide med.

Jeg mener at jeg har greid å ta vare på informantene sine utsagn og tolket dem på en redelig måte. Men jeg kunne ha sikret tolkningsvaliditeten ytterligere ved å ha brukt respondentvalidiering, ved at informantene selv har verifisert om min tolkning av intervjudataene var i samsvar med deres mening eller intensjon (Vedeler 2009), men dette ville ha blitt for tidkrevende i dette prosjektet. Jeg kunne også ha brukt intersubjektiv kontroll i tilfeller der jeg har vært usikker på om mine tolkninger var holdbare. En medstudent kunne da ha tolket de samme intervjudataene uavhengig av min tolkning (Befring 2007). Dette ville ha styrket validiteten i min oppgave, men også dette ville blitt for tidkrevende i dette prosjektet.



Dalen (2008) påpeker at det er viktig å være bevisst på egen rolle som forsker for å begrense subjektiviteten i datamaterialet. Informantenes uttalelser og intervjuers fortolkning vil være preget av forholdet mellom de to (Dalen 2008). Validiteten i denne sammenheng er ivarettatt ved å bruke direkte sitater fra informantene. Jeg har ikke omskrevet med mine ord det de har fortalt og mener at jeg har lyttet godt til det informantene fortalte meg og prøvd å unngå å fremheve de spørsmål og svar jeg selv fant mest interessante. Jeg har forsøkt å se muligheter i datamaterialet og å se tendenser opp i mot den teoretiske rammen til prosjektet. Dette kan ha vært med på å påvirke drøftingsdelen og tolkningen av datamaterialet og dermed validiteten i undersøkelsen.

Tolkningsarbeidet har sannsynligvis blitt påvirket av min førforståelse som følge av at jeg er godt kjent med kompensierende hjelpemidler og de videregående skolene. På den ene siden kan dette oppfattes som negativt da det kan bli en subjektiv tolkning av intervjuarbeidet. Postholm (2010) skriver at analysen vil farges av de erfaringer og opplevelser eller subjektive, individuelle teorier forsker bringer med seg inn i analyseprosessen. Jeg tror det i praksis er umulig å legge helt til side sin subjektive tolkning, men det blir da viktig at jeg er bevisst min forkunnskap. På den andre siden kan da forkunnskapen gi en antagelse om at tolkningen er logisk.

**Generaliserbarhet** – I dette prosjektet er det ikke mulig å generalisere læringserfaringer fra syv elever med dysleksi til populasjonen elever med lese- og skrivevansker. Funnene kan imidlertid fungere som ”sannsynliggjorte kunnskapsforslag”, som i følge Andenæs (2000) handler om å tydeliggjøre funnene og deretter argumentere for deres troverdighet hvor hensyn tas til allerede eksisterende diskurser i fagfeltet. Hun hevder denne tilnærmingen øker sjansen for at kunnskapsforslaget treffer mottakere og oppleves som relevante ved at det utvider forståelsen av fenomenet og tas i bruk (Andenæs, 2000).

Å bidra til gyldig kunnskap om læringserfaringer reiser spørsmålet om i hvilken grad funnene i undersøkelsen kan generaliseres til andre elever med dyslektiske vansker og til elever med mer generelle lese- og skrivevansker og deres behov for kompensierende hjelpemiddel. Generalisering betyr overførbarhet og handler om hvorvidt funnene kan overføres til andre situasjoner, hendelser eller personer (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitative studier har generalisering en annen betydning enn i kvantitative studier hvor begrepet knyttes til i hvilken grad funnene kan gjøres gjeldende for hele populasjonen.

Kvale & Brinkmann (2009) understreker at forskerens etiske integritet er sentralt i utvikling av kunnskap i kvalitative intervjustudier.

**Evaluerende validitet** – Dette dreier seg om hvorvidt jeg som forsker har greid å være bevisst på min rolle for å begrense subjektiviteten i datamaterialet. Under hele denne metodeprosessen har jeg vært nødt til å jobbe med en bevisstgjøring av mine egne motiver for å skrive denne oppgaven. Denne kategorien av validitet er ikke like sentral som de andre, og vil i stor grad avhenge av kvaliteten på disse (Maxwell, 1992). Ved kontinuerlig dokumentasjon og beskrivelse av forskningsprosessen har jeg prøvd å gi leseren mulighet til å evaluere mine tolkninger og valg som grunnlag for å vurdere studiens kvalitet som helhet.

Slik vurderer jeg at med de midler som jeg hadde til rådighet i forbindelse med dette forskningsarbeidet, og med tanke på at jeg ikke har erfaring fra liknende arbeid har truffet rimelig godt. Materialet jeg fikk tilgang til gjennom intervjuene byr på mange mulige utviklingsmuligheter for oppgaveskriving. Når jeg ser på oppgaven, slik den er utviklet på grunnlag av det jeg har hentet ut, mener jeg å være i posisjon til å si at jeg har fått relevant informasjon fra informantene som har blitt tolket og drøftet i en teoretisk referanseramme som har relevans i forhold til problemstillingen.

Så langt jeg kan vurdere det, gir oppgaven en del svar som står i forhold til formålene mine:

1. Hvordan jeg best mulig kan nå inn til elever med lese- og skrivevansker med kunnskap og effektiv opplæring i bruk av lese- og skrivestøtteprogram slik at de kan konsentrere seg om innholdet i de teoritunge faga og oppleve mestring.
2. Å øke kompetansen blant lærere om lese- og skrivevansker, bringe fram tanker om hvordan skolene kan møte utfordringene knyttet til lese- og skrivevansker, bidra til at elevene opplever mestring i skolehverdagen.

## 3.7 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet henviser til hvorvidt funnene som er kommet frem av undersøkelsen er til å stole på (Kvale 2006). Reliabiliteten i oppgaven min er ikke direkte etterprøvbare. Utfordringen ved å bruke en kvalitativ tilnærming har vært å synliggjøre best mulig alle de momentene jeg har brakt inn i undersøkelsen på en slik måte at andre kan se igjennom det jeg har gjort. Metodelitteratur påpeker at studiers reliabilitet er et viktig aspekt i forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabilitet er et begrep som hovedsaklig knyttes til kvantitative metoder, hvor begrepet handler om i hvilken grad det er mulig å foreta gjentakende og identiske observasjoner av fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009).

I min undersøkelse har jeg allikevel prøvd etter beste evne å imøtekomme de krav som stilles til reliabilitet ved å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent. Gjennom å etterstrebe å gi grundige beskrivelser av utvalgsriterier, hvordan utformingen av intervjuguide og gjennomføring av intervju har foregått og hvordan tolkningsprosessen har blitt gjennomført, håper jeg at det teoretisk sett er mulig for en annen forsker å etterprøve dataene. En slik framstilling vil gi mulighet for at andre kan se inn i den og se om det jeg har gjort er rimelig eller ikke. Reliabilitet kan trues hvis forskeren har forberedt seg dårlig til undersøkelsen (Vedeler, 2009). Det var derfor viktig for meg å sette meg inn i oppgavens fagområder og at jeg hadde brukt tid på å utarbeide en intervjuguide med relevante spørsmål som kunne bidra til å svare på oppgavens problemstilling på best mulig måte.

Et overordnet mål for all forskning er å redusere forekomsten av feil (Befring 2010). Reliabiliteten kan styrkes ved at forskeren har mye erfaring med intervjuforskning (Patel & Davidson, 1995). Jeg har derimot liten erfaring med intervjuforskning; tidligere i masterstudiet har jeg bare gjennomført ett intervju. For å kompensere for min begrensede erfaring som forsker, har jeg i hele kapittel 3 vektlagt å gi en nøyaktig og systematisk beskrivelse av hele forskningsprosessen og å begrunne de valgene jeg har gjort underveis (Vedeler 2009; Dalen 2008).

Slik jeg vurderer det, lar seg ikke gjøre å ende opp med noe mer reliabelt enn dette. Så langt jeg har kunnet rå over med de premissene som var til stede, mener jeg at det jeg har fått til, nå fremstår som et mest mulig pålitelig arbeid.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere hva som kom fram i min undersøkelse i lys av min problemstilling og teori. Selv om jeg i hovedsak er opptatt av å finne ut hvordan bruk av kompensierende hjelpemidler påvirker opplevelsen av mestring hos de syv informantene mine, har jeg i tillegg identifisert flere faktorer som til sammen kan gi mestring. De resultatene og funnene jeg har, baserer seg på informantenes beskrivelser og opplevelser som kan knyttes til min problemstilling.

Funnene er fremstilt i tre kategorier: dysleksi, kompensierende hjelpemidler og mestring.

Først vil jeg se på dataene knyttet til dysleksi. Her vil funnene bli presentert tematisk, slik at de henspeler på den teoretiske og empiriske tilnærming i kapittel to. Mine hovedfunn vil i hvert avsnitt bli presentert og relatert til de aktuelle temaene. Jeg velger å presentere de sitatene som jeg vurderer som særlig relevante for problemstillingen. Funnene drøftes underveis i presentasjonen for på den måten å skape sammenheng mellom presentasjon og drøfting. Det neste temaet er kompensierende hjelpemidler, som etterfølges av temaet mestring. Alle temaene vil bli bearbeidet på samme måte og drøftet opp mot teoretisk og empirisk tilnærming. Avslutningsvis vil jeg presentere en sammenlikning av de faktorene som av Riddick (1997) ble identifisert som suksessfaktorer for at elever med dysleksi skal lykkes på skolen og mine funn.

### 4.1 Hvordan opplever de å ha dysleksi?

Utfordringene med staveproblem som følge av fonologiske vansker er vedvarende hos alle informantene mine (Catts og Kamhi, 2005). Informanten, Gro formidlet sine tanker om hvordan hun opplever å ha dysleksi på denne måten:

*Jo, jeg synes at nå går veldig fint. Jeg har fått de hjelpemidlene som jeg trenger og sånn, men det er surt av og til når retteprogrammet ikke fungerer, da vet jeg at stilen jeg får tilbake ser ut som et stort kryssord fylt ut med rød penn. Ha, ha. Ja, det er faktisk sånn det ser ut, sant. Men, jeg kjenner at det er lettere når man er trygg på seg selv og ha dysleksi. Det å beholde selvtilliten, jeg har aldri sett på dysleksi som en unnskyldning på en måte, til å ikke klare noe, men bare en grunn til å prøve enda hardere på en måte.*

Hun legger vekt på hvor viktig det er at hun har de hjelpemidlene hun trenger og forteller humoristisk hvordan skriftlige produkter blir fulle av feil dersom hun ikke bruker

retteprogrammet. Gro trekker umiddelbart fram hvor viktig det er for henne å ha god selvtillit og ikke bruke dysleksien som et påskudd for å slippe lett unna, men snarere en grunn til å sette inn ekstra innsats (Riddick, 1997, Ingesson, 2007). Hun setter slik ord på sin opplevelse av mestring og sine tanker om fremtidige mestringsopplevelser i tråd med Skaalvik og Bandura sine teorier om mestring. De samme tankene kommer frem hos fire av de andre informantene, men ikke i så presise ordelag som hos Gro. Kai, forteller litt i en litt mer nøktern tone:

*Det er egentlig ikke så forskjellig fra de andre, det er jo helt vanlig. Jeg skriver litt mer feil, blander noen bokstaver, det er det eneste.*

Kai opplever at hans skolehverdag ikke skiller seg vesentlig fra andre elever sin, bortsett fra at han skriver mer feil, dette ser ut til å være representativt for de fleste i utvalget mitt. Det er grunn til å tro at alle informantene mine forstår at lese- og skrivevanskene er en avgrenset vanske og de vet at de har like gode forutsetninger som andre elever på andre områder (Bru, 2008).

Når det gjelder tidsbruk på skolearbeidet, er det bare Kai og Eva som ikke forteller at de bruker lengre tid på dette enn de andre i klassen. Derimot blir tidsaspektet, trukket fram av de andre i ulik grad, det varierer en del i hvor sterk grad de problematiserer det. Per sier innledningsvis at det er litt irriterende å bruke lengre tid enn de andre:

*Alle andre blir ferdig med ting før meg. Jeg sitter gjerne mye lengre enn alle andre, når jeg leser og når jeg skriver for den del. Så det er ganske plagsomt, jeg har ikke veldig mye fritid igjen i hverdagen på grunn av det med lekser. Det er jo litt kipt. Ellers så går det jo egentlig ganske greit, men det er en liten utfordring.*

Det kommer etter hvert tydelig fram at han opplever det som en stor belastning som medfører at han får lite fritid og har måttet legge både musikken og fotballen på hylla. Slik jeg tolker ham, gir det grunn til bekymring at han ikke har tid til å dyrke hobbyene sine, fordi de vil bringe inn gode opplevelser og mestringsfølelse som er et av kriteriene som er identifisert av Riddick (1979), Ingesson (2007) og meg for å lykkes. Dette kom fram hos en informant til.

Mette skiller seg ut fra de andre informantene i det hun bruker sterke ord på hvor vanskelig og tungt hun opplever å ha dysleksi:

*Jeg bruker mye tid og mange krefter og for tida er jeg veldig sliten og frustrert. Det har kommet så langt at det skal ikke mye til for å vippe meg av pinnen. Jeg blir veldig fort sint og frustrert. Jeg kan bli lei meg til slutt.*

På oppfølgingsspørsmålet jeg stilte i forhold til sinne og frustrasjon, forteller Mette at dette tar hun ut hjemme, aldri på skolen. På bakgrunn av hvordan Mette beskriver skolesituasjonen sin, har jeg gjort meg tanker om at det kan ha vært mangelfull oppfølging i fra skolen sin side. Videre kan det kan se ut til at Per og Mette har problemer med arbeidstempoet (Høien, 2011), noe som er ekstra belastende og gjør det påkrevet å finne løsninger som kan forhindre at de gir opp. At de begge er ærgjerrige og drives av et ønske om å få gode karakterer vil trolig ikke være nok i lengden, spesielt for Mette forteller om hvor belastende skolearbeidet oppleves (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

#### **4.1.1 Hvor lenge har de hatt vanskene?**

Samtlige informanter forteller at de skjønnte at de hadde lese- og skrivevansker i løpet av årene på barneskolen. For to ser det ut til at vanskene har vært identifisert tidlig, i løpet av 2. eller 3. klasse, etter det de synes å huske. Det er knyttet noe usikkerhet i forhold til hukommelsen deres for det ligger minst ni år tilbake i tid. Per viser at han er inneforstått med situasjonen:

*Jeg har egentlig visst det hele livet fordi far min og farfaren min har hatt det. Så mamma har fortalt meg hele tiden at jeg sikkert har det. Når jeg var 8 eller 7 så gikk jeg og testa meg på PPT, og fikk vite det der. Så jeg har egentlig alltid forstått det.*

Han ble testet i løpet av de første årene på barneskolen, det samme gjaldt Mette. Dette er de to informantene som faktisk rapporterer at de bruker lengst tid på skolearbeidet sitt. Slik gjør jeg meg noen tanker om at de kan ha generelle vansker med arbeidstempoet, evt. knyttet til prosesseringsvansker eller ha sammenheng med den visuelle persepsjonen (Høien 2011). Det kan på en annen side hende at de faktisk ikke har fått adekvat undervisning i forhold til vanskene sine. En skulle tro en så tidlig identifisering av vanskene ville gi gode muligheter for å forebygge utvikling av / eller dempe omfanget av lese- og skrivevansker. Dette er i tråd med intensjonene i Melding til Stortinget om tidlig innsats (st.meld. nr. 16. 2006-2007). På den tiden mine informanter gikk sine første år på skolen, var det nok ikke like sterkt fokus på tidlig innsats og forebygging. Det kan tyde på at det har vært lave forventninger og lite systematikk i læringsarbeidet, noe som kan synes å være relativt utbredt i grunnsopplæringen.

Erfaringer fra en rekke kommuner viser at forebyggende innsats og styrket opplæring for elever som henger etter, reduserer behovet for spesialundervisning senere. Generelt er det behov for en styrking av læringsstøttende tiltak tidlig i grunnskolen, men det er også viktig at

slike tiltak blir satt i gang raskt uansett når i opplæringsløpet en elev får behov for det (st.meld. nr. 16. 2006-2007).

Forskning viser at elever med disposisjon for lesevansker bør få adekvat hjelp så tidlig som mulig for å hindre en negativ utvikling. Identifisering av barn som viser dyslektiske vansker knyttet til bearbeidingen av språkets fonologiske eller lydmessige struktur og manifesterer seg spesielt ved lesing av enkeltord er ikke vanskelig. Dette sees på som en språkvanske (Lyster, 2007) Det er vanskeligere å oppdage og sette inn forebyggende tiltak dersom disse vanskene ikke har kommet fram før barnet skal lære å lese og skrive. Lyster viser til at mange forskere har stilt seg spørsmålet om dette. Hun referer til Gathercole og Baddely (1987) som argumenterte med at vanskene kanskje ikke viser seg før barnet får leseopplæring, fordi de er så milde og av mindre alvorlig karakter enn de språkvanskene som oppdages tidlig og eventuelt karakteriseres som spesifikke språkvansker (Lyster, 2007). Slik er det mulig at fire av mine informanter har hatt en mild og mindre alvorlig språkvanske som har vært vanskelig å oppdage tidlig. Gro fikk ikke noen diagnose før i sjette klasse:

*Jeg forstod det ikke før jeg gikk i 6.klasse, det var da jeg virkelig fikk vite det. Men i fra 5.klasse klarte jeg på en måte ikke å fullføre leksene, for til da gikk det liksom fint, men i fra femte klasse ble det såpass masse å gjøre.*

Hun forteller at det gikk fint fram til 5.klasse, men så ble arbeidspresset for sterkt. Kanskje den grunnleggende lese- og skriveopplæringen har vært grundig og bredt anlagt, slik at vanskene ikke kom til syne før det ble satt sterkere krav til lese- og skriveferdighetene hennes. Ved å ha god konsentrasjonsevne, være auditivt sterk og ha sterk motivasjon vil det være muligheter for å lykkes på skolen inntil arbeidspresset blir for tungt. Disse faktorene ser ut til å ha vært viktige i forhold til at hun har greid seg godt fram til 5.klasse. En annen mulig årsak.

Dette ser også ut til å gjelde for en annen informant, Lise, som forteller om da hun oppdaget lese- og skrivevanskene sine på ungdomsskolen:

*Jeg skjønnte det selv i 8.klasse. Utredning ble ikke gjort før her på videregående skole. Jeg er veldig sta og selvstendig, og ba om utredning selv.*

Lise forteller at hun skjønnte selv at hun hadde dysleksi. Hun hadde blitt testet av PPT i sjette klasse, og hadde fått beskjed om at hun ikke hadde dysleksi, men en annen vanske som ville gjøre henne avhengig av hjelp framover. Dette er hennes framstilling av situasjonen, hun forteller at hun ikke fikk hjelp, tilrettelegging og tilgang til kompenserende hjelpemiddel før

mot slutten det av 2. året på videregående skole. Jeg har kun hennes versjon av hvordan skole og PPT har sviktet, men jeg ser ingen grunn til å trekke den i tvil. Slik undres jeg over at hun ikke ble fanget opp av noen som så vanskene hennes (Riddick, 1997). Lise forteller at hun er sterk i mange fag og for ros for at hun er flink til å ordlegge seg. Flittige og pliktoppfyllende elever med dysleksi kan kompensere for vanskene sine tidlig, det er mulig å dekke over vanskene kanskje opptil ungdomstrinnet eller enda lenger (Knivsberg og Heber, 2009). Dette kan ha skjedd eller så kan en mulig forklaring være at hun ble ansett til å være for flink faglig til å ha dysleksi. Denne oppfatningen av elever med dysleksi har jeg møtt på hos en del lærere som synes å ha den oppfatningen at elever med dysleksi ikke kan være faglig sterke. I følge Høien og Lundberg m.fl. kan lese- og skrivevansker være en avgrenset vanske, og elevene kan ha like gode forutsetninger er som andre barn og ungdommer på de fleste andre områder.

#### **4.1.2 På hvilken måte viste vanskene seg?**

Mette forteller at hun oppdaget vansken da hun skulle lære å lese. Hun forteller smilende og lattermildt om en gang hun hadde lest et ord feil slik at det ga grunnlag for feiloppfatning av teksten hun hadde øvd på hjemme:

*Jeg kom på skolen en dag og hadde lest en historie som jeg trodde handla om ei drue, men hele historien handla om ei due! Jeg skjønnte først ingenting, men så tenkte jeg å, ja!*

Feilleste ord, slik Mette forteller om, er en vanlig utfordring for alle som lærer å lese, det er flere informanter som forteller om at dette er en utfordring. Slik vil det være viktig at de innehar strategier for å gå inn igjen i teksten å sjekke innholdet. Dette ser ut til at alle mine informanter har kontroll over. Det dreier seg om metakognitive strategier som må læres.

*Når jeg skal skrive er det ofte at bokstavene blir ikke det jeg hadde tenkt, ofte kommer ord baklengs. Det gjelder små ord og jeg tenker ofte: går dette virkelig an? Ja, det er jo litt rart!*

I sitat nr.2 beskriver Mette en vanlig dyslektisk vanske knyttet til leseprosessen, hvor bokstaver byttes eller forveksles, at småord forveksles eller legges til (Knivsberg og Heber 2009). Disse vanskene ble beskrevet av flere informanter som også fortalte at de hadde hatt store utfordringer med bokstav/lyd automatiseringen, og en forteller at dette ikke kom på plass før i 4.klasse. Dette må ha vært strevsomt, siden han husker det så tydelig. Det ser ut til at Per har hatt liknende utfordringer:



*Da jeg gikk på barneskolen hadde vi sånne leseprøver, jeg ble aldri ferdig. Men når vi fikk spørsmål etterpå fikk jeg alt rett, men det gjorde ikke de andre. Det var jo gøy!*

Per forteller at han leste seint, men riktig. Lavt lesetempo kan tyde på manglende automatisering av leseferdigheten, og det er vel mulig at han brukte en dårlig fungerende fonologisk strategi, som tar lang tid (Catts og Kamhi, 2005; Høien, 2011). Lav lesehastighet kan også være knyttet til lavt arbeidstempo (se 1.1.1). Per opplevde det allikevel ikke utelukkende negativt med leseprøver, for han fikk alle spørsmål knyttet til teksten rett. Den manglende automatiseringen av leseferdigheten kompliserer lesingen, det blir ikke særlig lystbetont å lese, slik får de ikke den lesetreningen som er påkrevd for utvikle en funksjonell lesing. Flere av informantene var tidligere engstelige for å lese høyt, slik Eva forteller:

*Jeg var ikke så glad i å lese høyt for eksempel, det var litt sånn at jeg var redd for at noen skulle rette på meg eller noe sånt.*

Tre informanter forteller at vanskene først og fremst viste seg når de skrev, ved at de skrev mer feil enn de andre og brukte lengre tid. Lise forteller litt dramatisk om hvordan det gikk opp for henne at det måtte være noe galt med henne:

*Første gangen jeg skrev en stil, hadde jeg mange grunnleggende feil, som når jeg ser tilbake på det nå var helt ekstremt full av feil, helt sjukt.*

Det er mulig at de tre informantene som først og fremst forteller om vansker knyttet til rettskriving har en moderat dyslektisk vanske som kan være rimelig godt kompensert, se 1.1.1. Vansken kan være kompensert ved at de har utviklet en fungerende ortografisk strategi, at de har lest mye til tross for vanskene og at de har stor interesse for skolearbeidet.

### **4.1.3 Hvordan reagerte de på å få dysleksidiagnosen?**

Fire av informantene fikk diagnosen i løpet av de fire første skoleårene og en i femte klasse, felles for disse var at dette var helt greit, de kan ikke huske at de hadde noen reaksjoner. Mens Gro, som fikk diagnosen i sjetten klasse, husker at hun ikke hadde lyst til at noen i klassen skulle oppdage at hun hadde dysleksi, og følte sterk motstand mot å ta med seg PC-en på skolen. Dette endret seg da hun begynte på ungdomsskolen:

*Jeg ville ikke at noen skulle oppdage at jeg hadde dysleksi og brukte PC. Men da jeg begynte på ungdomsskolen, var det helt greit. Jeg tenkte at i fra dag en det er jo sånn det er og hvis jeg bare tar det sånn ifra starten av, sa blir det helt naturlig.*

Denne endringen i innstillingen hennes ble sannsynligvis påvirket av at hun fikk anledning til å bearbeide situasjonen sin samtidig som hun jobbet for å bedre leseferdighetene og tok i bruk kompensierende hjelpemiddel. Alle informantene fortalte om at de tidligere hadde hatt motvilje i forhold til at andre skulle se at de brukte kompensierende hjelpemidler i redsel for å skille seg ut. Det ser ut til at Gro har gjennomgått en modningsprosess i forhold til hvordan hun kan håndtere vanskene. Det er grunn til å tro at dette gjelder hele utvalget mitt. Det å ha kunnskap om vansken gir positiv effekt på selvaktelsen og tilliten til egne (Bru, 2008). Lise forteller også om dette:

*Jeg gikk rundt ei lita stund og kjente på det og tenkte: ha, ha, jeg hadde rett! Det har jeg tenkt siden i 8.kl. At jeg hadde rett, det var dysleksi, at jeg kunne motbevise det som lærere på ungdomsskolen hadde sagt om at jeg alltid ville trenge hjelp.*

Hun opplevde det som viktig å få en forklaring på vanskene hun hadde slitt med i mange år etter å ha fått diagnosen dysleksi i slutten av 2. året på videregående skole (Ingesson, 2007).

#### **4.1.4 Fikk de hjelp til å bedre vanskene?**

Informantene forteller om ulike hjelpetiltak i årene på barne- og ungdomsskolen. Det er ikke lett for meg å danne meg noe fullstendig bilde av hva slags hjelp de har fått, siden jeg bare har informasjonen i fra elevene. Det kommer fram at det har vært brukt ulike metoder. Gro forteller om bruk av et program som ga effekt og ga henne verdifull innsikt i at innsatsen hennes ga resultater:

*Jeg fikk masse øving med AskiRaski og sånn for å få opp lesehastigheten og det fungerte kjempebra. Jeg husker at når jeg fikk AskiRaski, så gikk det framover, jeg så at det kan bli bedre bare av å jobbe.*

Programmet Gro forteller om har mange øvelser med å automatisering av fonem/ grafem, sammensatte grafem f. esk. skj, hj, morfem, prefix, sufixer som alle letter leseprosessen. Det er spesielt viktig for å bygge opp flest mulig ortografiske enheter slik at elevene ikke bruker unødvendig mye tid ved å gå om den fonologiske sløyfen når de leser (Høien, 2011, Ask, 2008, m.fl.). Ved å styre aktiviteten under øvingsprosessen selv, og ved se resultater raskt, ble de motiverte til videre innsats (Ingrid Ask, 2008; Bråten, 2007 b) Andre databaserte program for å automatisere lesing og skriving er også nevnt brukt. Per har god erfaring med DrillPro, et databasert, pedagogisk program:

*På ungdomsskolen hadde vi et dataprogram som vi brukte for å øve oss på gjenkjenne ord på null komma et eller annet sekund. For at det skulle bli lettere å gjenkjenne de så vi*

*kunne lese fortere. Jeg fikk et gloseprogram i fra skolen til å bruke hjemme, det var det eneste. Slik at jeg kan pugge engelsk og tysk, det bruker jeg ennå i dag, for det hjelper meg. Det heter DrillPro.*

Tre av informantene fremhever at det har vært viktig for dem at de fikk lære touch slik at de skriver raskt på PC, noe som blir fremhevet som viktig av flere, blant annet Høien (2011).

#### **4.1.5 Hvordan var hjelpen organisert?**

Alle informantene har bortsett i fra en mottatt hjelpen i lita gruppe, dette innebærer at noen innimellom har tenkt at dette har vært for lett for dem. Det viktig at lærere gir elever oppgaver hvor de er nødt til å anstrenge seg, men samtidig har mulighet til å mestre. Dette stiller store krav til å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2011). En informant forteller at det var stort sett bare han som var ute av klassen for å få ekstratimer i norsk og engelsk, dette har vært praktisert en del. I noen tilfeller vil en-til-en-undervisning kunne ha god effekt (Mossige et al., 2007), men når man vet at læring skjer i et sosialt fellesskap, bør enetimer begrenses. Arbeidsmåter og den sosiale kulturen i klassen vil være avgjørende for om elevene føler det belastende å gå ut av klassen. Det vil alltid være tilstede en fare for stigmatisering når elever gis et tilbud utenfor det ordinære i klassen, slik sett må det etterstrebtes å tilpasse tilbudet på en måte som elevene er komfortable med. (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Eva beskriver hvordan hun og to andre regelrett ble satt på sidelinja, og hvordan hun måtte kjempe selv for å komme seg opp i lesefart, læreren hadde ingen forventninger til at hun ville lykkes:

*I klassen var vi tre som hadde dysleksi og vi ble satt veldig på sida. Når de andre hadde engelsk, så satt vi og lekte. Vi hadde 2 gloser mens de andre hadde 15. Sånn var det hele tida helt til jeg begynte i 8.klasse. Så jeg mistet mye av det grunnleggende da, kanskje. Så husker jeg veldig godt da vi begynte i 7.klasse ville læreren at jeg skulle ha 4 klasses lesebok i norsk. Det ville ikke jeg, jeg ville ha samme lesebok som de andre. Læreren var litt negativ, men sa: ok, du skal få lov hvis du absolutt vil, men.... Det året gikk jeg i fra å lese 70-80 ord i minuttet til 150. Så jeg kom meg opp i lesefart, så norsk har ikke vært det største problemet. Det er verre med andre språk.*

Det er grunn til å tro at Eva har rett i at hun mistet mye av det grunnleggende i engelsk, slik som hun beskriver årene på barneskolen, dette er hun ikke alene om, for det ser ut til å være/ ha vært en utbredt holdning til at elever med lese- og skrivevansker ikke kan mestre engelsk. Inntil for ganske kort tid siden ble mange elever med dysleksi oppfordret til å søke fritak for karakter i engelsk. Faren for at lærere stiller mindre krav slik at læringsutbyttet blir for dårlig

og at det kan skje en devaluering av forventninger kan forekomme dersom skolen ikke har kompetanse på hva en dysleksidiagnose innebærer (Gabrielsen et al, 2008).

#### **4.1.6 Hva har vært viktig for deg?**

Fem av informantene fortalte om at de opplevde en stor lettelse ved at leksene ble tilpasset. En informant forteller om lettelsen over å få fritak i sidemål. Alle fremhever hvor viktig det er for dem å få bruke PC så mye som de selv ønsker. Dette er en konsekvens av at staveproblemene vil som oftest vedvare, selv om det tas tak i tidlig (Catts & Kamhi 2005). Flere av informantene forteller at det har vært viktig for dem at lærerne hjalp til å plukke ut det viktigste stoffet. Og at de har fått oppgaver hvor de har vært nødt til å anstrenge seg, men samtidig har mulighet til å mestre. Dette stiller krav til å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Eva setter slik ord på dette:

*Gode lærere som ser meg, gir meg litt av tida si. Er interessert i oss elever og kan presentere stoff på ulike måter, variere undervisninga si.*

Lærerens relasjonelle og faglige kompetanse er i denne sammenheng svært viktig (Nordahl 2010; Melding til stortinget nr 22, 2010-2011). Erfaring viser at elever som opplever at vanskene deres blir tatt på alvor og får tilbud om utredning, veiledning og oppfølging, også jobber mer systematisk og målrettet med vanskene sine enn de elevene som ikke får en slik tilrettelegging. (Gabrielsen et al., 2008). Tilretteleggingen kan bestå av avhjelpende tiltak eller tiltak av mer kompensatorisk art, som bruk av tekstbehandlingsprogram, lyd støtte eller undervisnings- og arbeidsmåter som tilgodeser elever med lese- og skrivevansker. Bandura (1986) understreker at det er eksempler fra andre som er mest mulig lik oss selv som har størst betydning for egne forventninger. Gjennom å være i et sosialt fellesskap, hvor det blir snakket om vanskene og hvor elevene har anledning til å utveksle erfaringer, kan de få styrket troen på at de selv kan mestre liknende og hente motivasjon til videre innsats (Dysthe, 2003). Gro er en av tre, som la vekt på at det er viktig med et slikt fellesskap og forteller slik:

*Jeg husker at jeg kom inn i ei gruppe som hadde dysleksi i 6. kl, som hadde hatt "noe" sammen lenge, jeg følte meg litt på sidelinja, ikke det at jeg ble utestengt eller noe, bare at de hadde gått igjennom noe sammen. Men jeg tror at det betyr mye å være i sammen med andre med samme vanske, jeg tror det hjelper, altså.*

Per trekker fram at det har vært viktig at mor hans vet hva han, som dyslektiker har tilbud om:

*Det at mamma alltid har sjekket opp om program og slikt. Mamma måtte faktisk presse lærerne til å gi meg lydbøker på ungdomsskolen, fordi de ikke hadde tids til å få tak i dem eller noe sånt.*

Per mener at han har hatt tilgang til viktige program, og konkluderer han med at han har hatt det ganske bra. Jeg gjør meg opp en litt annen mening, i det jeg ser at Per, slik det kommer fram i intervjuet ikke har fått tilbud om noen form for kompenserende hjelpemiddel. Tankene mine går til at Per sin opplevelse av sin situasjon kan sees i et salutogent perspektiv, i det han gir uttrykk for en opplevelse av sammenheng i det han opplever knyttet til utfordringene med å ha dysleksi. - Som han har vært fortrolig med siden han var syv - åtte år gammel. I tillegg til at mors kunnskap om dysleksi, forteller Per videre hvilken betydning PC- en har hatt for ham:

*Av hjelpemidler har det faktisk vært veldig viktig for meg å få data, for der fikk jeg retteprogram. Så ved å være mye på dataen og skrive, så har det hjulpet meg å skrive mye mer rett og få større ordforråd.*

Bruk av PC slik Per beskriver det handler ikke bare om tilgang til retteprogram, men også pedagogiske gevinster i form av faglig utvikling (Knivsberg og Heber, 2009). Han er den eneste som har trukket fram dette poenget. Han er fornøyd med den vanlige autokorrekturfunksjonen som ligger i Word, sannsynligvis ville han blitt enda mer fornøyd om han fikk tilgang til Lingitproduktene, slik Lise er forteller at hun er fornøyd:

*At jeg fikk Lingdys, Lingspeak, Lingright og alle skolebøkene som lydbøker har vært veldig viktig. Det var da jeg fikk igjen første innleveringa, at jeg så at dette var akkurat den hjelpa jeg trengte. At jeg hadde rett, det var dysleksi, at jeg kunne motbevise det som min lærer på ungdomsskolen hadde sagt om at jeg alltid ville trenge hjelp.*

For Lise er det i tillegg viktig at hun fikk bekreftet sin egen mistanke om at hun har dysleksi. Gro forteller om andre utfordringer som hun ikke er alene om å oppleve:

*Jeg blir noen ganger veldig stressa av alt skolearbeidet, da er det viktig at lærerne gir meg råd om hva jeg skal gjøre først... Og så, kan det være masse styr på prøver, mange ganger har jeg mista tid fordi jeg har måtte diskutere med lærere og vakter om at jeg har lov til å bruke min egen PC og headsett. Det er veldig stressende.*

Hun setter her ord på flere ting; belastningene ved skolearbeidet, dersom hun ikke får veiledning i fra læreren. Og opplevelsen av å til stadighet måtte være beredt på å hevde sin rett til ekstra bruk av tid, og kompenserende hjelpemidler i forhold til prøver og eksamener.

## Oppsummering og kommentarer til: Å ha dysleksi

Allerede på det første spørsmålet, etter den innledende samtalen, fikk jeg informasjon i fra tre informanter om at mestring, for deres del er tett knyttet til bruk av kompenserende hjelpemidler. Seks av informantene har fortalt om at skolearbeidet tar lang tid. Tidsaspektet påvirker skoledagen generelt, og ser ut til å legge en del begrensninger på fritidsaktiviteter for enkelte informanter. Spørsmål i forhold til hvor lenge de har hatt vanskene, når og av hvem de ble oppdaget, har gitt meg muligheten til å danne meg et bilde av skolegangen deres. Måten de har blitt møtt på skolen er en faktor som påvirker elevenes opplevelse av mestring, dette kom tydelig fram. I hvilken grad skolen har fulgt retningslinjene i fra st.meld. nr 16 2006 - 2007 og vært fokusert på bruk av IKT og tidlig intervensjon har trolig påvirket elevenes opplevelser av å ha fått hjelp og hvordan de takler utfordringene i dag. Tre av informantene forteller at det var viktig for dem at det var flere i samme klasse på ungdomsskolen med dysleksi. Alle kunne fortelle om belastningen ved å hele tiden måtte hevde sin rett til å få tilrettelegging i form av for eksempel hjelp til å plukke ut det viktigste fagstoffet, tidsbruk og alternative prøveformer osv. Retten til tilrettelegging av opplæringen er hjemlet i §1-2 i (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).); Mossige et al., 2007).

Det kan se ut til at elevene i mitt utvalg bekrefter funnene til Ingesson (2007), om at vansken var størst i årene på barneskolen, for å bli mindre gjennom årene på ungdomsskolen og videregående skole. De får gode karakterer og samtlige forteller at de alltid har jobbet mye. De kjenner sin egen måte å lære på og bruker den i læringsarbeidet. Flertallet ser ut til å ha gått igjennom alle stadier av akseptering av vanskene sine (Ingesson, 2007). Frykten for å skille seg ut ved å bruke hjelpemiddel hadde vært til stede for de fleste en eller annen gang i skoleløpet, men var nå overvunnet. Det kommer tydelig fram i en sammenlikning av mine funn og faktorene til Riddick (1997) som ligger som forutsetninger for å gi suksess er sammenfallende. Hun sier at **tidlig diagnostisering** er viktig og **god lærerkompetanse** er viktig. Videre trekker hun fra det å **bruke sin egen måte å lære på** er viktig i tillegg til å ha **støtte i fra venner og foreldre**. På det siste punktet har ikke jeg noe informasjon som bekrefter at støtte i fra venner er viktig, fordi jeg ikke har stilt spørsmål som genererer svar i den retningen.

## 4.2 Kompenserende hjelpemidler, hvordan var opplæringen og hvilke brukes i dag?

På dette spørsmålet svarte fem av informantene at de brukte PC daglig, som de hadde fått gjennom hjelpemiddelsentralen, mens tre hadde skaffet seg nye selv etter at de PC-ene de hadde fått, nå var ubrukelige. Alle har imidlertid fått PC gjennom denne ordningen i løpet av årene på grunnskolen. To av informantene forteller at de fikk PC, men ingen skrivestøtteprogram. Det kan skyldes at det ikke er vanlig praksis å gi elevene tilgang til slike program før i mot slutten av mellomtrinnet. Videre ser det ut til at det kan ha sviktet med påfyll av relevant programvare. Dette kan i utgangspunktet ha vært slik for flere, men de fikk tilgang til skrivestøtteprogram gjennom hjelpemiddelsentralen etter hvert som de ble eldre. Undersøkelsen til Föhrer og Magnusson (2003) bekrefter hvor viktig det er at hjelpen kommer i gang før elevene har fått for mange negative mestringsopplevelser. Her forteller to informanter, Kai og Gro at de fikk opplæring i å bruke programmene, som de fortsatt bruker på barneskolen og at dette ble oppfulgt videre på ungdomsskolen. Kai:

*Først lærerne på barneskolen og på ungdomsskolen var jeg flere ganger på kurs med en lærer som også hjalp oss å oppgradere programmene og ga oss råd og tips. Jeg bruker Lingdys, Lingspeak, Lingright og I-finger.*

To andre informanter fikk opplæring i bruk av programmene på ungdomsskolen sitt initiativ og trolig i regi av hjelpemiddelsentralen. Det deltok også foreldre på kurset og programmene var lette å lære og de bruker dem fortsatt. En informant forteller at hun bruker Lingdys fortsatt, men at Lingright ikke lenger er aktuelt, siden hun er ferdig med engelsk. Mette bruker begge programmene i dag, men det har ikke funnet sted noen form for opplæring:

*Jeg bruker Lingright og Lingdys, har lært meg å bruke programma selv, men lenge hadde jeg Lingdys og Lingright på PC-en min uten å kunne bruke programmene. I tillegg var det ofte sånn på ungdomsskolen at vi skulle bruke skolen sine PC-er for å unngå juks. Men der var det jo ingen Lingdys eller Lingright å bruke...*

Fordi om programmene var tilgjengelig på PC-ene, ble de ikke tatt i bruk, dette er en velkjent problematikk. Det kommer her fram at skolen ikke imøtekommet Mette sitt behov for opplæring i bruk av skrivestøtteprogrammene og heller ikke har lagt til rette for at hun kunne få bruke programmene i prøvesituasjoner. Slik er det grunn til å undre seg over skolen sin manglende oppfølging?

Mette forteller videre at hun har kjennskap til C- pen (kap.2.5.4) og en farget folie som kan legges over teksten for å lette lesingen, men hun har ikke sett noen av disse:

*Jeg vet at det finnes en sånn lesepen som du kan bruke til å stryke over en tekst i papirformat og så kan du få det inn på dataen og få det opplest. Jeg vet at det finnes sånn farga ark som du legger over teksten og slik blir det lettere å lese, men jeg har ikke prøvd.*

Noen kan ha god nytte av å legge farget folie oppå tekst i papirformat. Dette er et alternativt tiltak som ved å dempe kontrasten mellom hvit bakgrunn og svart tekst, kan gjøre det mer behagelig og lettere for en del mennesker å lese, slik Kai beskriver:

*Jeg fikk en oransje folie til å legge oppå det jeg leste, det gjorde det lettere å lese.*

Per har ikke hørt om noen skrivestøtteprogram, men han forteller her hva han ser på som kompenserende hjelpemiddel og hva han bruker:

*Jeg bruker Drillpro på gloser, og får som regel alt rett. Jeg bruker TPD - reader, et leseprogram for lydbøker, retteprogram på Mac eller skole-PC, I-finger, Google oversetter. Som oftest har det vært jeg selv som har lært meg programmene.*

For både Per og Mette sitt vedkommende, slo det meg underveis i intervjuene at de hadde mindre kunnskap om kompenserende hjelpemidler i forhold til de andre informantene. Per var den eneste som ikke kjente til lese- og skrivestøtteprogram. Lingit-produktene eller andre tilsvarende produkter ville kunnet avhjelpe en god del i forhold til tidsbruk, det samme ville bruka av C-penn, lydbøker, og muligheten for å lese inn besvarelser som lydfiler. Det må legges til at heller ikke de andre informantene kjente til hjelpemiddel eller metoder for å lette arbeider utover Lingit-produktene, men det kan se ut til at de skriver raskt og er rimelig komfortable med lesing.

Noen bruker lydbøker i tillegg til de vanlige bøkene og har godt utbytte av det. Per er en av dem som bruker lydbøker og som forteller at han har flinke lærere som er i ferd med å skaffe han tilgang til ei nettside hvor han kan få opplest lærebøkene.

#### **4.2.1 Hvordan påvirker bruken av kompenserende hjelpemidler skoledagen deres?**

Samtlige informanter forteller at bruk av PC og kompenserende hjelpemidler er veldig viktig for dem. Flere av dem slår fast at dette er helt avgjørende for å lykkes. Dette kommer også



fram i studier utført i våre naboland, for eksempel Stefan Gustafson (2011) ref i Engenes (2011), som rapporter om dokumentert effekt på dyslektikere. Lise beskriver at hun opplevde at problemene hennes forsvant når hun fikk tilgang til skrivestøtteprogrammene og lydbøkene, og hun oppsummerer dagens situasjon slik:

*Det er mye enklere nå, jeg har ikke noe problem lenger. Bare jeg har programmet mitt, jeg så blir det riktig. Jeg er veldig flink til å skrive tekster, det er bare rettskrivinga som ikke sitter. Nå får jeg den karakteren som jeg faktisk fortjener. Jeg må se resultater, det er det som er motivasjonen. Jeg har alltid brukt lang tid, og det gjør jeg fortsatt.*

Lise beskriver hvordan bruken av kompenserende hjelpemiddel gir henne de karakterene som hun mener at hun fortjener og slik gir henne motivasjon, i tillegg legger hun vekt på at dette fortsatt tar lang tid. Jeg tolker henne dit hen at hun likevel syns tidsbruken gir mening, fordi hun har oppnådd en god selvinnstikt og salutogenetiske aspekter spiller inn (Ingesson, 2007). Alle informantene forteller hvor viktig de kompensatoriske hjelpemidlene er for at de skal lykkes, dette må også være noe lærerne deres har oppdaget. Allikevel ”glipper” det for skolene når det gjelder å legge forholdene til rette for å få bruke skrivestøtteprogrammene på skole-PC- en, slik Kai forteller:

*Men på skole PC- en har jeg ikke Lingdys og Lingright, for det er ikke noe cd-rom til å installasjon, jeg har en gammel PC hjem som jeg bruker.*

For Kai sin del medfører dette ekstra arbeid, som kunne ha vært unngått ved at noen på skolen hadde hatt ansvar for å følge opp elever med lese- og skrivevansker.

### **Oppsummering og kommentarer til: Bruk av kompenserende hjelpemidler**

Alle informantene bruker kompenserende hjelpemidler, men i varierende omfang. Seks av dem bruker lese- og skrivestøtteprogram, mens den syvende ikke kjente til denne typen program. Det kom fram at kun en informant ikke så på lesingen som noen utfordring lenger, mens de andre benyttet seg av lesehjelpemidler. Tre av informantene la i forrige kapittel 4.1., vekt på bruken av kompenserende hjelpemidler som en forutsetning for å lykkes på skolen.

Tilgang og bruk av kompenserende hjelpemidler er knyttet til **skolens kompetanse**, slik kan det stilles spørsmål om skolen har nødvendig kompetanse for å utnytte de mulighetene IKT representerer? (Høigaard et al., 2010). **Skolens kompetanse** kom tydelig fram som et kritisk punkt, i forhold til om det ligger til rette for at elevene skal kunne oppleve mestring. Dette blir også trukket fram som en av Riddick (1997) sine suksessfaktorer i forbindelse med kap. 4.1:

Å ha dysleksi. Videre vil tidsaspektet som medfører en stor belastning dersom det ikke blir tatt hensyn til, sortere under tilrettelegging som setter krav til skolens kompetanse.

## 4.3 Mestring

Gjennom intervjuene fikk jeg mye informasjon som sammenholdt gir et bilde av hvilke faktorer som fører til at informantene opplever mestring. Her ser jeg at det finnes en del individuelle forskjeller, som jeg skal presenter, i tillegg tydelige fellestrekk.

### 4.3.1 Hva er viktig for at du skal lykkes på skolen?

På dette spørsmålet fikk jeg mange forskjellige svar som til sammen ga meg et godt bilde av hva som må være på plass for at elevene skal lykkes. Flere forteller at det er viktig med et bra arbeidsmiljø. Dette innebærer det et arbeidsmiljø hvor læreren er trygg, tydelig, holder støynivået nede og legger opp undervisningen på en måte som inspirer elevene og ansporer dem til innsats. De legger også vekt på at det er viktig med et godt sosialt miljø i klassen. I følge Borgå (2010) er elever med lese- og skrivevansker ofte mer sårbare enn andre i møte med skolens krav og forventninger. De trenger et optimalt læringsmiljø. Dersom de har det, ligger det til rette for å følge godt med i timene, slik Kai uttrykker det:

*Det er viktig at jeg virkelig må konsentrere og meg følge godt med i timene, så det ikke blir så mye å lese seg til selv.*

Kai legger i likhet med de fleste andre vekt på at han selv må konsentrere seg i timene. Alle informanter beskriver at de lærer mye i samarbeid med andre elever og forteller om arbeidsformer som forutsetter et etablert læringsfellesskap hvor læring skjer gjennom både sosiale og individuelle prosesser (Dysthe, 2003) m.fl.

Tre informanter trekker fram sin egen motivasjon for å lykkes som veldig viktig. Gro legger til at det for henne er viktig å ha det bra for å lykkes:

*Å ha det bra ellers. Nå er det jo det å få drive med musikk, for det å få gjøre ting jeg liker, det gir meg inspirasjon til å gå på skolen. Ved å gjøre det bra på skolen i allmennfagene, kan jeg gjøre det jeg har lyst til.*

En annen informant fortalte at det var god hjelp at læreren la ut det viktigste fagstoffet på Fronter i etterkant av timen. Kun en informant, Hege hadde opplevd som viktig å få utdelt støttenotat, eller andre oversikter av fagstoffet i stikkordsform i forkant av timen:

*En annen ting som er viktig er å få stensiler, overheader eller PowerPoint presentasjoner i forkant av timen, i og med at jeg må sitte å "niskrive" i hele timen. Hvis jeg ikke får noe støttenotat, konsentrerer jeg meg bare om å skrive.*

Hege setter ord på at det er viktig å kunne konsentrere seg om det som blir gjennomgått av læreren. Det handler her om å aktivere førforståelsen (Knivsberg & Heber, 2009) og avlaste behovet for å notere. I følge Shaywitz (2003) har dyslektikere god evne til generell forståelse og evnen til å bearbeide informasjon helhetlig. Ved enkle tilpassinger og ved smidige løsninger kan stress unngås, slik at kreftene kan brukes kognitivt (Helland, 2002).

Opplevelsen av stress vil være individuell, og fordrer slik ulike løsninger, en mulig tilpassning kan være at eleven kan få ta i bruk hjelpemidler som en digital opptaker som er omtalt i kap. 2.5.4 i forbindelse med gjennomgang av tungt fagstoff.

En informant skilte seg fra de andre ved at hun legger sterkt vekt på faktorer ved seg selv, hun trekker fram at det er viktig at hun ikke gir opp, og fortsetter å gjøre det bra. Mette sier:

*Ja, hva er det da... at jeg ikke gir opp, det at jeg ikke vil oppfattes som dum, at jeg får gode karakterer, at jeg jobber så mye som jeg gjør, at jeg leser masse. Jeg har lyst å gjøre ting bra. Jeg er redd for at lærere skal oppfatte meg som lat dersom jeg ikke gjør alle leksene hele tida, for det er noen som sier at jeg kunne ha jobbet litt mer med ting.*

Hun forteller at hun er redd for å bli sett på som dum og lat dersom hun ikke gjør alle leksene til en hver tid (Sætre, 2009). Det slår meg at skolen ser ut til å mangle tilstrekkelig kunnskap om lese- og skrivevansker og derfor ikke fullt ut ser hennes behov for tilrettelegging. I tillegg til å imøtekomme elevenes behov for tilrettelegging, vil det være viktig å gi dem emosjonell støtte. Denne støtten er viktig i form av oppmuntring, ved å påpeke faglig framgang, skape tro på egen læring i gjennom læringsfremmende samtaler (Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). For elever med lese- og skrivevansker, vil emosjonell støtte være spesielt viktig. I tillegg vil et godt læringsmiljø med tilpasset undervisning som ivaretar hver enkelt elev kunne være med på å hindre utvikling av emosjonelle problemer (Lyster, 2007).

### **4.3.2 Hva får deg til å føle mestring?**

Alle forteller om den gode følelsen av mestring etter en hard arbeidsinnsats (Bandura A. , 1997). Per forteller om å føle mestring i en slik sammenheng:

*At jeg husker det jeg har lest og greier å forklare det, eller gjenfortelle det seinere.*

Det Per forteller om her dreier seg i tillegg om strategier leseprosessen, nærmere bestemt etterlesefasen (Roe, 2011).

Gro forteller på en litt annen måte, men setter mestringsfølelsen i klar sammenheng med tidligere erfaringer i forhold til innsats som har gitt verdifulle erfaringer (Bandura, 1997) og kunnskap om seg selv:

*Det har en sammenheng med at jeg klarte den knekken i 8.kl.hvor jeg måtte jobbe knallhardt. Jeg har opplevd at det går an å jobbe hardt for å få ting til, jeg greier det. Det er viktig å kjenne at man er god til noe, å bare vite at man er god, det hjelper utrolig, da vet man at det gjør ikke noe at en har dysleksi.*

Ved å oppnå gode resultater etter å ha rettet hele sin oppmerksomhet mot oppgaver gjentatte ganger slik Gro beskriver, er det grunn til å tro at hun har utviklet effektive lærings- og arbeidsstrategier og slik legger grunnlag for videre mestring (Sætre, 2009). Mette uttrykker det ganske likt, men hun setter i tillegg, med et smil om munnen, ord på at hun ved siden av å vurdere sin egen framgang, også sammenlikner seg med de andre i klassen:

*Det er for eksempel å få igjen prøver der jeg har gjort det bra. Eller at jeg får igjen stiler, der det går masse på å skrive rett og sanne ting og ser at jeg har fått mindre feil enn jeg pleier. At jeg ser at det hjelper å jobbe. I tillegg tenker jeg jo at de som ikke har dysleksi har det lettere enn meg, og når jeg gjør det bedre enn de, så tenker jeg ha, ha, jeg kan det jeg óg.*

I dette tilfellet er det positivt å foreta en sammenlikning, fordi hun sammenlikner seg med andre elever som er svært like henne selv bortsett i fra at de ikke har dysleksi (Dysthe, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2011). For både hos Gro og Mette sin del kan det se ut som at de har en selvregulert læringsstrategi, samtidig vurderer jeg det slik at Gro er adskillig tryggere på sin vurdering av egen innsats enn Mette. Barn og unge som har tillit til egne ressurser og forventninger om å mestre, har større utholdenhet og mot til å gå på utfordringer, når de møter problemer (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

### **4.3.3 Hva deg motivert?**

Motivasjonen kan komme som følge av tidligere mestringsopplevelser (Bandura, 1986) slik det kommer fram hos informantene Eva. Hun forteller at hun er faglig sterk om man ser bort i fra rettskrivingsfeil, hun forteller at ved å bruke Lingdys, skrivestøtteprogram er hun trygg på å mestre skriftlige utfordringer:

*Bare jeg har programmet mitt, jeg så blir det riktig. Nå får jeg den karakteren som jeg faktisk fortjener, og det er jo den som teller. Jeg må se resultater, det er det som er motivasjonen.*

Eva baserer sin forventning om mestring på tidligere erfaringer med oppgaver tilsvarende dem som vurderingen gjelder (Bandura, 1986).

*Det å få gode resultat. Hvis jeg setter en standard for meg selv, er det å jobbe opp i mot et mål. Bare det og nå ha kommet inn på ....., som tidligere var et mål, var vanskelig. Men jeg hadde ei syk læringskurve, i fra 3,8 i snitt i 8.kl til 5,1 da jeg gikk ut av 10.kl. Men så har jeg jo jobba utrolig masse. (Gro)*

Her kommer det fram at gode resultat i form av karakterer er viktig, det gjelder for alle informantene. Men for Gro og fire andre ser det ut til at de i tillegg har et mål om å lære mer, og slik viskes da skillet mellom forventning om mestring (self-efficacy) og forventning om resultat (outcome-expectancy) ut (Sætre, 2009). De drives av et sterkt og realistisk ønske om å lykkes. Kai forteller slik:

*For meg er det å få bedre karakter enn de andre i klassen, særlig kompisene mine. De har ikke dysleksi. I norsk har jeg som oftest ikke store sjansen til å slå dem, men i realfagene, da...*

Kai forteller at det i tillegg til å få gode karakterer at det også handler om å oppnå bedre karakterer enn de andre i klassen. Han setter her ord på sammenlikningen med medelever som kommer fram hos alle informantene (presentert i 4.3.2).

#### **4.3.4 Hvordan påvirker dysleksien motivasjonen for skolearbeidet?**

*Dysleksien fører til at jeg bruker lang tid. For meg er det viktig å vite at jeg har nok tid til å bli ferdig med prøver. Det er viktig for meg å vite at jeg har mulighet til å bruke lengre tid, selv om det er mange ganger jeg ikke trenger å bruke den. Jeg følger godt med i timene, og husker godt.*

*Når det gjelder hjemmearbeid, så føler jeg at jeg bruker omtrent like mye tid som de fleste andre, verken mer eller mindre. Jeg skriver ikke notater til absolutt alt, men prøver å få med meg det viktigste. Dersom det er noe jeg synes er vanskelig, må jeg heller bruke lengre tid på det. (Eva)*

Eva uttrykker i det første avsnittet at hun bruker lang tid og hun forteller at det er viktig for henne å være trygg på at hun får bruke ekstra tid ved behov. Dette er representativt for alle informantene (Helland, 2002). Eva noterer bare det viktigste, slik kommer det fram at hun

innehar metakognitive ferdigheter (Mossige et al., 2007) og er i stand til å vurdere hva som er viktig å konsentrere seg om. Dette vil trolig være en medvirkende årsak til at hun bruker mindre tid på hjemmearbeid enn de andre. Eva forteller at hun følger godt med i timene og husker godt. Slik har jeg i tillegg tanker om at hun er auditivt sterk, denne styrken kompenserer en del for lese- og skrivevanskene (Høien , 2011).

Det kan høres ut til at Eva har god kontroll over skolearbeidet og at hun ikke opplever noen store belastninger knytte til dysleksien. Hun representer et mindretall blant informantene i sammen med Kai som ser ut til å oppleve situasjonen sin ganske identisk med hennes. Men han legger til at det av og til oppleves litt demotiverende når han sliter med språk. Andre forteller at dysleksien gjør det ekstra strevsomt, Per forteller:

*Det blir et strev, det ser jo ganske mørkt ut hvis det er mye å lese, da tar det jo hele kvelden og det er jo litt trist. Da sitter jeg jo der og leser...*

Videre er det fire som beskriver følelsen av å aldri bli ferdig, og stresset det medfører å oppleve dette over tid, slik Lise uttrykker det her:

*Altså, hvis det er mye å gjøre, så føler jeg at jeg aldri blir ferdig. Da blir det litt her og litt der. Før jeg fikk hjelpemidla mine hadde jeg en periode at jeg bare ga opp alt. Jeg kjente at jeg rakk ikke alt uansett hvor mye jeg jobba. Da ble jeg så stressa, og det klarer ikke jeg.*

Her setter Lise tydelig ord på hvordan arbeidspresse påvirker henne. Hun beskriver hvor tungt skolearbeidet opplevdes i en periode, og at hun var i ferd med å gi opp, men at dette endret seg da hun fikk kompenserende hjelpemidler. Opplevelsen av stress kan være knyttet til både det indre og det ytre kravet som elevene blir påført på skolenhverdagen (Helland, 2002; Gabrielsen et al., 2008).

#### **4.3.5 Andre ting som har vært viktige i forhold til å mestre?**

*Læreren er absolutt viktigst for meg, en lærer som kan forklare ting til meg på en ny måte, når jeg ikke skjønner den første forklaringa er en stor motivasjonsfaktor for meg. Jeg hadde en lærer som bandt teorien sin opp i mot praksisfortellinger og det gjorde at det ble en sammenheng for meg.(Hege)*

Slik forteller Hege om en lærer som ser hvor elevene er i sin faglige utvikling og tilpasser undervisningen etter dette (Vygotsky, 1978). Mette forteller også at dette er viktig for henne og legger til at hun synes det er viktig at lærerne tilbyr hjelp dersom behovet skulle melde seg:

*Jeg har også en del lærere som er flinke å tilpasse seg til oss, og som med en gang finner en time til oss dersom vi trenger hjelp.*

En god lærer, slik Hege og Mette vurderer i forrige avsnitt, innehar både relasjonell og faglig kompetanse. Dette er for dyslektiske elever svært viktig (Bransford et al., 2000).

Gro mener at dysleksien har påvirket henne positivt:

*Det å sette meg mål, delmål gjør det mye lettere for meg å gjøre en innsats. Dysleksien har nok hjulpet meg til å være opptatt av mål og motivasjon. Jeg tror at mange av dem som har gått igjennom ungdomsskolen uten å måtte jobbe noe særlig får helt sjokk når de må begynne å jobbe mye på videregående. Da er det deilig å ha hatt den læringa og bare begynne å jobbe i fra dag en, sånn at man ikke får helt sjokk.*

Her kommer det fram at hun i mange år har vært opptatt av å sette seg mål og delmål for å opp det hun har bestemt seg for. Ved å ha arbeidet hardt har hun oppnå sine mål gang på gang, dette har gitt henne motivasjon og mestringfølelse, (Sætre, 2009). Gro refererer her til ”de andre”, som hun ikke ville skille seg ut i fra, da hun gikk i 6.klasse, men nå på en for henne positiv måte. Gro og Lise beskriver hvor viktig det er for dem å ha kontroll over hva de skal gjøre, så de har skaffet seg en bok hvor alt blir notert. Lise beskriver hvor viktig boka er for henne:

*Jeg har med meg denne boka mi overalt, her kan du se at jeg noterer alt, slik at jeg er forberedt på hva som skal være av prøver, innleveringer og slikt i neste uke. Slik kan jeg begynne på oppgaver tidlig og ha kontrollen. Jeg må ha kontrollen ellers så går ikke det.*

Begge beskriver her hvordan de tar kontroll over det de mener er viktig i skolehverdagen, begge mener at dette har med dysleksi å gjøre. De framstår i dag som veldig bevisste, etter å ha kjent på følelsen av å mangle struktur og oversikt, som i følge Borgå (2010) og Reid (2005) kan være en utfordring for en del dyslektiske elever. Kontrollen de beskriver er med på å redusere opplevelsen av stress (Helland, 2002). Dette ser imidlertid ut til å være en rimelig godt kompensert vanske for de fleste elevene i mitt utvalg.

#### **4.3.6 Voksne personer som har vært viktige for å lykkes på skolen?**

Ikke uventet svarte de fleste at det hadde vært viktig at foreldrene som hadde hjulpet dem, ved å se problemstillingen, hjulpet dem med skolearbeid, vært støttende og som hadde kjempet for deres rett til hjelp. To fremhevet dessuten mor som den som hadde vært viktigst. Mette fremstiller det slik:

*Det er jo mamma og pappa, for de har jo hele tida stått på for at jeg skal få hjelp på skolen. Det har hele tida vært en kamp om å få det jeg har rett på.*

Mette setter her ord på hvordan samarbeidet mellom hjem og skole kan oppleves som en kamp når elever strever (Kindervaag, 2011). Samarbeidet mellom hjem og skole ser ut til å ha vært komplisert, i allefall i perioder, for fem av mine informanter. Kai skiller seg slik ut:

*Det er jo alle lærerne mine opp igjennom åra som har hjulpet meg og foreldra mine som alltid har støtta meg.*

Kai forteller at han har hatt god støtte i fra lærerne og foreldrene oppgjennom skoleårene. Det finnes også andre enn Kai som forteller at en eller flere lærere har vært viktige for at de skulle lykkes på skolen. Gro forteller at det i tillegg til mor har vært viktig med en lærer:

*.... og den læreren hjalp meg i gang med hjelpemiddel, kurs og sånt. Begge to har vært der hele tiden. Jeg vet ikke hva jeg skulle ha gjort om ikke den læreren hadde vært der. Jeg kjente tryggheten ved at den læreren også var der på ungdomsskolen.*

Gro sier her noe om hvor viktig det er å bli ivaretatt i forhold til vanskene hun har. Erfaring viser at elever som opplever at vanskene deres blir tatt på alvor og får tilbud om utredning, veiledning og oppfølging, også jobber mer systematisk og målrettet med vanskene sine enn de elevene som ikke får en slik tilrettelegging. (Gabrielsen et al., 2008).

Lise, som ikke fikk hjelp før i det andre året på videregående skole, og slik har måttet takle utfordringene med å mestre de dyslektiske vanskene på egenhånd forteller at hun har hatt en lærer som har betydd mye for henne:

*Det var en lærer på ungdomsskolen som virkelig hadde troen på meg, hun har jeg fremdeles kontakt med. Sist jeg snakket med henne så sa hun: ..... ,du kommer til å gjøre noe stort. Hun er en fantastisk dame!*

*Gode lærere som ser meg, gir meg litt av tida si. Er interessert i oss elever og kan presentere stoff på ulike måter, og variere undervisninga si. (Mette)*

I begge sitatene henspeiles det nok en gang på lærerens relasjonelle og faglige kompetanse.

#### **4.3.7 Hvordan vurderer de egne skoleferdigheter og muligheter i framtida?**

*Det ser ut til at jeg har gode muligheter, i forhold til at jeg lærer det jeg skal og gjør det jeg skal og får så gode karakterer som jeg gjør. Det ser ut til at jeg kan få den utdanningen jeg vil, - nesten. Det ser ganske lyst ut, synes jeg. (Per)*



Det lyder omtrent på samme måte når alle informantene vurderer dette temaet, de uttrykker seg litt forskjellig, og viser god selvinnsikt, Kai:

*Ferdighetene vurderer jeg som å være midt på treet, jeg er god i realfaga og dårlig i språk, så det går opp i opp. Det er helt greit, tenker jeg. Jeg stiller på lik linje som de andre. Jeg tenker at det må være et yrke som ikke krever for mye skriving. Jeg har styrken min i forhold til realfag, så det må bli noe i den retning. Kanskje lærer i realfag, revisor eller noe sånt.*

Kai forteller om hvor han har styrken sin, og hva han ser som realistiske muligheter i fremtiden (Mossige et al., 2007). Denne evnen til å vurdere sine egne skolefaglige ferdigheter, så jeg hos alle informantene (Shaywitz, 2003).

### **Oppsummering og kommentarer til: Mestring**

Alle informantene relaterer opplevelsen av mestring til å få gode karakterer og knytter i tillegg mestringsopplevelsene opp til personlige mål. Dette viser at de innehar kompetanse i forhold til selvregulert læring og metakognitive ferdigheter. Stortingsmelding 31 (2007 – 2008), ”Kvalitet i skolen”, som bl.a. legger vekt på vurdering for læring med tilbakemeldinger underveis i opplæringen ser ut til å ha gitt gode resultater for mine informanter. Disse ferdighetene har de oppnådd i samspill med lærere og medelever som blir trukket fram som viktige for å bli motiverte og for å holde på motivasjonen i læringssituasjoner (Nordahl, 2009). Skoler som er opptatt av å ha gode, inkluderende læringsmiljø, er i sammen med lærernes relasjonelle og faglige kompetanse en forutsetning for at elevene skal oppleve mestring.

Mange pekte på **støtte og hjelp i fra foreldrene**, spesielt da de var yngre, som viktig for dem. Skoleerfaringen de har gjort så langt, har gitt dem **tro på seg selv** og sine egne evner, - de opplever å ha kontroll når de bruker hjelpemiddel. Dette er i tråd med Høien & Lundberg (2000) som sier at for mange elever er lese- og skrivevansker en avgrenset vanske, og elevene kan ha like gode forutsetninger er som andre barn og ungdommer på de fleste andre områder. Det kom også fram at informantene hadde ulike strategier knyttet til mestring av stress, spesielt mente noen at det er viktig for dem å ha kontroll over skolehverdagen og muligheten til å planlegge.

De vurdert alle sine evner på en måte som for meg virker realistisk og konkluderte med at mulighetene i fremtiden er gode, hvis de holder seg til fagområder de er sterke i. Andre

fagområder kan kreve hard innsats, men kan mestres greit om det er nødvendig for å nå et mål. Ifølge Bandura (1986) er forventning om mestring den viktigste motivasjonsmekanismen for menneskelig atferd. Fem av informantene la vekt på at **god selvtillit** er viktig for å mestre, det er tidligere omtalt som et av Riddick (1997) sine suksesskriterier. Hos både Riddick (1997) og Ingesson (2007) blir **motivasjon** trukket fram som en vesentlig faktor for å lykkes, motivasjon og mestring er knyttet tett sammen, dette kommer også fram i min studie.

## 4.4 Sammenlikning av Riddick's og mine suksesskriterier

Gjennom min undersøkelse har jeg identifisert suksesskriteriene som nå vil bli sammenliknet med Riddick sine i fra 1997.

Riddick sine suksesskriterier	Mine suksesskriterier
De hadde hatt lærere med kompetanse på området lese- og skrivevansker	Skole med kompetanse på området lese – og skrivevansker + lærere med god kompetanse både faglig og relasjonell.
Dysleksiproblemet var tidlig identifisert	Tidlig diagnostisering og relevante tiltak
De hadde sterk motivasjon	Sterk motivasjon
De hadde andre områder de var sterke på	
De hadde god selvtillit	God selvtillit
Foreldre og venner var støttende	Støttende foreldre og noen spesielt støttende lærere
De kjente sin egen måte å lære på og brukte den i læringsarbeidet	God kompetanse i forhold til selvregulert læring og metakognitive ferdigheter

Det er høy grad av samsvar mellom våre funn tiltross for at det er femten år siden Riddick publiserte sin forskning. I mellomtiden har andre forskere bl. annet Ingesson (2007) gjort liknende funn. Det må selvsagt tas i betraktning at jeg kun har syv informanter og at slik sett finnes det neppe noe grunnlag for generalisering. Mine funn skiller seg i fra Riddick sine på et

par punkt: **Elevene hadde andre områder de var sterke på.** Dette kriteriet fant ikke jeg, det kan skyldes at jeg ikke hadde noen spørsmål som genererte svar i forhold til fritidsaktiviteter og venner. Slik fikk jeg heller ikke fullt ut identifisert kriteriet: **støttende foreldre og venner.** Derimot fikk jeg identifisert at støttende lærere er et kriterium.

Slik må suksesskriteriene som kommer fram gjennom sammenlikningen, etter mitt skjønn kunne ses på som stabile og pålitelige faktorer for at elever med dysleksi skal kunne lykkes på skolen.

## 5 Avsluttende refleksjoner

Tidlig innsats i form av tildeling av spesialpedagogiske ressurser ser ut til å ha gitt gode resultater for de fem informantene som fortalte om ekstra hjelpen de hadde hatt på barneskolen, og som ble nedtrappet med årene før den opphørte. Den gode utviklingen de har hatt er sannsynlig resultater av at hjelpen de har fått av lærere og foreldre, i sammen med gode evner, samt gode læringsbetingelser gitt informantene gode mestringsopplevelser som har vært med på å kompensere for vanskene.

Jeg ser for meg at tidlig innsats gjelder sannsynligvis også i forhold til å lære seg å ta i bruk kompenserende hjelpemidler, dette mener jeg å ha et visst grunnlag for å anta. To informanter som allerede på barneskolen fikk lære å bruke programmene opplever at skolehverdagen sin som overkommelig og de ser på seg selv som likeverdige med de andre i klassene sine, forutsatt at de har PC- en og de kompenserende programmene tilgjengelige.

Jeg stilte meg i innledningen til oppgaven noen spørsmål om hvorfor mange elever ikke tar i bruk kompenserende hjelpemidler når de har tilgang til dem:

- **Kanskje de ikke vil skille seg ut i fra mengden?**
- **Kanskje motivasjonen for skolearbeidet er lav?**
- **Kanskje skolen ikke imøtekommer behovene deres godt nok?**

Alle informantene mine forteller at de har vært redde for å skille seg ut ved å ta i bruk kompenserende hjelpemidler på et tidligere tidspunkt, men at de nå ikke vil være foruten dem. God informasjon og relevant undervisning har endret deres tidligere motstand. Motivasjonen for skolearbeidet er tidligere omtalt i oppgaven, mine informanter knytter motivasjonen tett opp til læreren og læringsmiljøet i klassen. Jeg mener her at jeg har fått ganske pålitelige svar på spørsmålene mine.

I min studie kommer det fram at utfordringen med å få elever med lese- og skrivevansker til å bruke kompenserende hjelpemidler kan løses ved å komme tidlig i gang med hjelp. Dette betinger et inkluderende læringsmiljø som legger vekt på at elevene utvikler selvregulert læringsadferd. Videre kan det se ut til at lærerens relasjonelle og faglige kompetanse er avgjørende for om elevene tar i bruk de kompenserende hjelpemidlene.

Informantene mine har rimelig god kjennskap til sine rettigheter i forhold til prøver, tentamener og eksamener. Men alle fortalte om belastningen ved å hele tiden måtte hevde sin rett til å få tilrettelegging i form av for eksempel hjelp til å plukke ut det viktigste fagstoffet,

tidsbruk og alternative prøveformer Helland (2003) og (Shaywitz, 2003). Dette er etter min erfaring en belastning som det går an å gjøre noe med. I en samtale med rektor på en videregående skole kom det fram at vedkommende ble lettet over at det ville være forholdsvis enkelt å imøtekomme elevenes behov, og at dette ville bli prioritert.

Jeg har lyst å bringe fram mine tanker og bekymringer i forbindelse med at ca. 35 000 elever hadde i 2010, i følge Bredtvedt kompetansesenter, PC formidlet fra hjelpemiddelsentralen (Høigaard et al., 2010). Hvor mange elever bruker PC med lese- og skrivestøtte program i dag, etter at regjeringen valgte å fjerne tilskuddet til PC for elever med behov 1. juli 2010? Mange elever har tilgang til å disponere en skole-PC, passer skolene på å la elevene med lese- og skrivevansker få adgang og hjelp til å legge inn sine kompenserende hjelpemidler? Jeg antar at dette kan være en utfordring for en del elever på videregående skoler og slik ville det ha vært interessant å kartlegge fenomenet videre.

Jeg har gjennom arbeidet med denne oppgaven fått anledning til å fordype meg i teori og tidligere forskningsprosjekter. Gjennom intervjuene har jeg fått snakke elever som gjennom sine verdifulle beretninger har bekreftet en del av mine tidligere tanker omkring temaet dysleksi og bruk av kompenserende hjelpemidler, og gitt meg nye tanker. Til sammen har dette gitt meg ny viten som jeg ønsker å bringe videre.

\* \* \*

Det var informantene, elevene sin stemme jeg ønsket å bringe fram og slik lar jeg dem få komme til orde ved å fortelle hva de svarte på de to avsluttende spørsmålene i intervjuet.

På spørsmålet om informantene hadde noen tanker som de ønsket at jeg skulle formidle til lærere jeg veileder, fikk jeg til svar at de ønsket bedre informasjonsflyt til alle lærere som de møter om vanskene sine og hvilke rettigheter de har, slik at de slipper å hevde sin rett hele tida.

Jeg ba informantene om råd som jeg kan bringe videre til andre elever med dysleksi som jeg møter i mitt arbeid. Rådet lød enstemmig: Stå på, ikke gi opp. Jobb hardt, det vil gå bedre og bedre etter hvert!

# Litteraturliste

- Activium AS. (u.d.). Hentet 03 14, 2012 fra <http://www.activium.no/>
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra kvalitative undersøkelser. I I. H. Haavind, *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Antonovsky, A. (2000). *At tåle stress og forbli rask*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Arbeids og inkluderingsdepartementet. (1997, 04 04). *Stortingsmelding nr. 34.(1996-97). Resultater og erfaringer fra Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre*. Oslo: Arbeids og inkluderingsdepartementet. Hentet 03 15, 2012 fra regjeringen.no: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/19961997/stmeld-nr-34\\_1996-97/2.html?id=191144](http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/19961997/stmeld-nr-34_1996-97/2.html?id=191144)
- Arendal, E. (u.d.). *Pc-læsing - Læsing med ny teknologi, Hjælpemiddel instituttet*. Hentet 03 15, 2012 fra [http://hmi.dk/media/pc\\_1%C3%A6sning\\_tilg%C3%A6ngelig\\_17-05.pdf](http://hmi.dk/media/pc_1%C3%A6sning_tilg%C3%A6ngelig_17-05.pdf)
- Arntzen, E. og Tolsby, J. (red). (2010). *Studenten som forsker i utdanning og yrke . Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus .
- Ask, I. (2008). *AskiRaski - Lesetrening , Håndbok*. Sandnes: Ingrid Ask.
- Askheim, O. & P. & Starrin, B. (2010). *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Baker, L. (2002). Metacognition in Comprehension Instruction. In C. B. Pressley, *Comprehension Instruction, Reseach-Based Best Practices*. New York: Guilford Publications Inc.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. . Prentice Hall: London .
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. NewYork: Freeman.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borgå, M. (2010, 11). *Når ord blir vanskelige. Hvordan kan yrkesfaglærere skape gode læringssituasjoner?* Lillestrøm, Norge: Høgskolen i Akershus.
- Bransford, J. B. , Brown, A.L., Cocking, R.R. (2000). *How People Learn - Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: Nantional Academy Press.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse-komponenter, vansker og tiltak. I I. B. (red.), *Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Bru, E. (1997). *Mestring av lese- og skrivevansker*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.

- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I Tønnessen F. E., Bru, E. & Heiervang, E. (Red.), *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse* (s. 135-144). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods, second edition*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Catts, H. W. & Kamhi, A.G.. (2005). *Language and Reading Disabilities*. Boston: Allyn og Bacon.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysleksi Norge. (u.d.). <http://dysleksiforbundet.no/no/kurs/>. Hentet 03 15, 2012 fra <http://dysleksiforbundet.no/no/kurs/>
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Elkind, K. C., Cohen, K. & Murray, C. (u.d.). <http://www.resourceroom.net/images/headline.gif>. Hentet 03 08, 2012 fra Reading Comprehension: [http://www.resourceroom.net/readspell/ida\\_texttospeech\\_Elkind.asp](http://www.resourceroom.net/readspell/ida_texttospeech_Elkind.asp)
- Engenes, E. M. (2011, nr. 4.). Vedvarende lese- og skrivevansker - noen digitale muligheter. . *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere.*, ss. 66- 72.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gabrielsen, E., Heber, E. og Høyen, T. (2008). *Unge og voksne med lesevansker*. Bryne : Logometrica AS .
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Godøy, O. & Monsrud, M.B. (2008). *Spesialpedagogisk leseopplæring - en veileder*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Guthrie, J. W., Wigfield A. & Perencevich K.C. (2004). *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Helland, S. (2002). *Å vere student med diagnosen dysleksi. Ei empirisk analyse av studiesituasjonen for førskulelærarstudentar med spesifikke lese- og skrivevanskar*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo .
- Høyen, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Høyen, T. (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I F. B. Tønnessen, *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse-* (ss. 19 - 46). Stvanger: Hertervig Akademiske.
- Høyen, T. (2011, September). *Handboka til Logos - teoribasert diagnostisering av lesevanskar*. Bryne: <http://www.logometrica.com>.
- Høigaard, B, Svestad, P. J, og Landmark, E. (2010, Februar 1). Læring med IKT + God pedagogikk = Sant. *Skolepsykologi*, s. 51-56.
- Hundeide. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Huseby kompetansesenter . (u.d.). <http://skolelydbok.no/index.html>. Hentet 03 08, 2012 fra <http://skolelydbok.no/index.html>
- Ingesson, G. S. (2007). *Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors*. Lund: Department of Psychology, Lund University.
- Innstilling fra arbeidsgruppe oppnevnt av Kirke-, u. o. (2000, 11 15). *Studenter med spesifikke lese-og skrive eller matematikkvansker, Utredning om problemstillinger knyttet til studiesituasjonen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 02 20, 2012 fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no):  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2000/studenter-med-spesifikke-lese-skrive-ell.html?id=105558](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2000/studenter-med-spesifikke-lese-skrive-ell.html?id=105558)
- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, U. i. (2011). *Lesing i PISA*. Hentet 02 20, 2012 fra [http://www.pisa.no/hva\\_maaler\\_pisa/lesing.html](http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/lesing.html)
- Kindervaag, I. (2011, nr 4). Kommunikasjon mellom skole og hjem - når barn strever med lesing og skriving . *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere* , ss. 62-65.
- Kirk, J. & Reid, G. (2001). *Dyslexia in adults. Education and employment*. New York: John Wiley & Sons.
- Knivsberg, A.-M. og Heber, E. (2009). *Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak*. Stavanger: Lesesenteret.
- Kunnskapsdepartementet. (2008, 06 13). *Stortingsmelding 31 (2007-2008): Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 03 15, 2012 fra [www.regjeringen.no/.../stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-..](http://www.regjeringen.no/.../stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-..)
- Kunnskapsdepartementet. (2005, 12 15). *St.meld. nr. 16 (2006-2007)... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 03 15, 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>



- Kunnskapsdepartementet. (2011, 12 7). <http://www.regjeringen.no>. Hentet 01 18, 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/nyheter-grunnopplaringen/rett-til-pc.html?id=614469>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010–2011) Melding til Stortinget : Motivasjon- mestring-muligheter*. Hentet 03 15, 2012 fra <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplan for grunnskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Lareplan>
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag AS.
- Kvale, S. og Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* . Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Larsen, M. (2011). *Erfaringer med talesyntesen Voxit Budgie pro*. Master i spesialpedagogikk. Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold.
- Lassen, L. (2009). *Rådgivning - Kunsten å hjelpe* . Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lesesenteret , Universitetet i Stavanger. (2008, 02 16). *Lesing er*. Stavanger, Stavanger, Norge: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, Utdanningsdirektoratet.
- Lesesenteret Universitetet i Stavanger. (2006). *ALL-undersøkelsen. Adult Literacy and Life Skills. Sammendrag i resultatene*. Hentet 03 14, 2012 fra [http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/all/skjult\\_all/article1301-](http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/all/skjult_all/article1301-)
- Lingdys*. (u.d.). Hentet 3 7, 2012 fra <http://nyweb.lingit.no/nb/produkter/132>
- Lingdys Tysk*. (u.d.). Hentet 03 07, 2012 fra <http://nyweb.lingit.no/nb/produkter/185>
- Lingit*. (u.d.). Hentet 03 07, 2012 fra <http://nyweb.lingit.no/nb/nyheter>
- Lingright*. (u.d.). Hentet 03 07, 2012 fra <http://nyweb.lingit.no/nb/produkter/134>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (u.d.). Hentet 5 1, 2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-0.html>
- Lyster, S. (2007). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Ole Vig videregående skole. (u.d.) Hentet 03.03.2012 fra <http://olevig.vgs.no/Tjenester/Sider/Lese-%2c%20skrive-og%20matematikkvansker.aspx>
- Maxwell, J. (1992). "Understanding and Validity in Qualitative Research" i SPED4010. *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk 2011 (kompendium)*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

- Miller, S. & Faircloth, B.S. (2009). Motivation and Reading Comprehension. (Eds.), S.E. Israel & G.G. Dufy. *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Taylor & Francis.
- Mossige, M. Skaatun, A. og Røskeland M. (2007). *Fleire vegar mot mål, lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Nation, K. (2005). Children's reading and comprehension difficulties. I M. J. Hulme, *The Science of Reading. A Handbook*. Oxford: Blackwell.
- NAV Hjelpemiddelsentralen. (u.d.). Hentet 03 14, 2012 fra <https://www.nav.no/skjema/Skjemaer/Privatpersoner/Skjemaveileder11/SkjemaveilederPrivatperson?entrance=classic&key=250892>
- NESH. Forskningsetiske retnings linjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. . (2009). *NESH*. Hentet 03 13, 2012 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/>
- Nordahl, T. (2009). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* . Oslo: Universitetsforlaget .
- Nordahl, T. (2010, nr.4.). Gjør læring synlig . *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere.*, s. 91.
- Patel, R. & Davidson,B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag: Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riddick, B. F. (1997). *Growing up with a Specific Learning Difficulty*. London: Whurr publishers.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roll-Pettersson, L. & Matteson, E.H. (2007. Volume 22, Issue 4, 10 12). Perspectives of mothers of children with dyslectic difficulties concerning their encounters with school: a Swedish example. *European Journal of Special Needs Education*, s. 409-423.
- Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning . En kvalitativ intervjuundersøkelse . Avhandling for graden philosophiae doctor*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for pedagogikk.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf.
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* . Oslo: Universitetsforlaget.

- skriveverktøy, V. I.-o. (2011, 03 28). <http://www.voxit.no>. Hentet 03 15, 2012 fra <http://www.voxit.no/talesyntesen-voxit-budgie-pro/>
- skriveverktøy, V. I.-o. (2012, 01 13). <http://www.voxit.no/>. Hentet 03 15, 2012 fra <http://www.voxit.no/>
- Snow, C. & Sweet, A.P. (2003). Reading for Comprehension. I A. S. (Eds.) *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Snowling, M. (1994). Towards a model of spelling acquisition: the development of some component skills. I G. & Brown, *Handbook of spelling. Theory, process and intervention*. London: Wiley.
- Tønnessen, F. B., Bru, E. og Heiervang, E. (2008). *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse* -. Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag . En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS .
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society. The development of higher mental processes*. . Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.

# Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Horad Hårfagre gate 21  
N-5007 Bergen  
Norge  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 95 50  
nsd@nsd.uio.no  
www.nsd.uio.no  
Org.nr: 985 521 854

Kolbjørn Varmann  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 06.10.2011

Vår ref: 27974/13/15L

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 04.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27974

*Hvordan virker bruken av kompenserte hjelpemiddel inn på elever med læs- og skrivsvanser i forhold til opplevelsen av mestring?*

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder  
Kolbjørn Varmann  
Lillian Dale Andersson

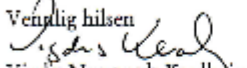
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

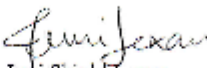
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Lillian Dale Andersson, Skyttarkvia 20, 6800 TØRDE

Ansvarlig leder og leder av NSD

NSD AS, Universitetet i Oslo, Postboks 1053 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47 22 85 52 11, [nsd@nsd.uio.no](mailto:nsd@nsd.uio.no)  
NSD AS, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim, Tel: +47 73 20 10 07, [oppl.no@ntnu.no](mailto:oppl.no@ntnu.no)  
NSD AS, Universitetet i Tromsø, 9002 Tromsø, Tel: +47 77 04 45 35, [nsd@uni-tromsø.no](mailto:nsd@uni-tromsø.no)

# Vedlegg 2

Lillian A. Dale

Skyttarkvia 20

6800 Førde

**Til rektor ved \_\_\_\_\_**

## **Angående førespurnad om å deltake i intervju.**

Eg er masterstudent ved Universitet i Oslo knytt til Institutt for spesialpedagogikk. Fram til sommaren skal eg skrive masteroppgåve om korleis bruken av kompensierende hjelpemiddel påverkar elevar med lese- og skrivevanskar i høve til oppleving av meistring.

Eg vil intervjuje elevar med spesifikke lese- og skrivevanskar / dysleksi som brukar kompensierende hjelpemiddel på studiespesialiserande linjer på vidaregåande skuler for å finne ut kva som motiverar dei og kor tidleg dei begynte å bruke dei ulike hjelpemidla. Ved å få elevane i tale og forske på kva enkeltfaktorar som gir dei oppleving av meistring og ved å bringe kunnskapen om desse vidare, håper eg å kunne bidra til at fleire elevar opplever meistring på skulen og har positive tankar om framtida.

Eg vil trenge 4 - 6 informantar til dette og håper du kan formidle min førespurnad til dei elevane som kan være aktuelle informantar.

Prosjektet mitt er meldt til personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste AS.

Sjå vedlagte skriv til interesserte elevar og føresette. Eg legg også ved frivillig samtykke erklæringa.

Dersom det er spørsmål i forhold til dette, kan de ta kontakt med meg på telefon: 90 78 00 52 eller på e-post: [lillian.dale@forde.kommune.no](mailto:lillian.dale@forde.kommune.no)

Min rettleiar på universitet Kolbjørn Varmann kan også kontaktas på telefon: 90 08 81 41 eller på e-post: [kolbjørn.varmann@isp.uio.no](mailto:kolbjørn.varmann@isp.uio.no).

Med venleg helsing

Lillian A. Dale

# Vedlegg 3

## Informasjonsbrev til eleven og føresette:

### Førespurnad om å delta i intervju.

Mitt namn er Lillian A. Dale, eg er spesialpedagog og lærar i Førde. Eg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo knytt til Institutt for spesialpedagogikk. Fram til sommaren skal eg skrive ei avsluttande masteroppgåve. Den skal handle om korleis bruk av lese- og skrivestøtteprogram og andre hjelpemiddel har påverka skuledagen deira.

Eg ønskjer å snakke med elevane fordi dei sit med viktige erfaringar om sin skolesituasjon. Dette kan hjelpe lærarar og andre vaksne til å skape ein skule som i større grad tar omsyn til desse ungdommanes behov.

Intervjuet vil ta omlag ein time og skjer i oktober/ november. Vi blir saman einige om tid og stad. Spørsmåla vil handle om korleis elevane har opplevd opplæringa i klassen. Eg vil også spørje om elevanes forhold til lesing og skrivning, og korleis dei opplevde å få diagnosen dysleksi. Vidare kjem eg til å spørje om kva slags hjelp dei har fått og korleis dei synast det har fungert.

Intervjua vil bli tatt opp på lydband for seinare å kunne analyserast. Alle lydopptak skal slettast når oppgåva er ferdig i juni 2012. Alle opplysningar blir behandla konfidensielt, både skulen og eleven vil bli anonymisert i alle publikasjonar. Ingen kjem til å kjenne eleven i den ferdige oppgåva.

Det er frivillig å vere med og eleven eller føresette kan når som helst i prosessen trekkje seg ut av prosjektet utan å måtte fortelje kvifor. Det vil ikkje få konsekvensar for elevens /foreldrene sitt forhold til skulen om eleven ikkje ønskjer å delta eller om eleven seinare velger å trekke seg.

Eg blir glad om de har lyst til å være med. Svaret sendast til meg på mail eller sms til meg. Samtykkeerklæringa kan leverast direkte til meg om du vel å la deg intervju.

Om de har nokre spørsmål kan de nå meg på telefon: 90 78 00 52

eller på e-post: [lillian.dale@forde.kommune.no](mailto:lillian.dale@forde.kommune.no)

Med venleg helsing

Lillian A. Dale

# Vedlegg 4

## Samtykkeerklæring

Eg vil vere med på prosjektet om kvar verknad bruk av kompensierende hjelpemiddel som lese og skrivestøtte har på skulekvarden.

Dato.....

Namn: .....

Underskrift: .....

Telefon nummer: .....

### **Dersom du er under 18 år må foreldra dine tillate deg å delta.**

Vi tillet sonen / dottera vår kan delta i prosjektet om kvar verknad bruk av kompensierende hjelpemiddel som lese og skrivestøtte har på skulekvarden.

Dato.....

Eleven sitt namn:.....

Føresett si underskrift:.....

Telefon nummer:.....

# Vedlegg 5

## Intervjuguide, november 2011

Innledningsvis vil jeg be informanten om å fortelle litt om skolen og klassemiljøet, dette for å få etablert kontakt og god atmosfære.

### Innledende spørsmål:

Kan du fortelle litt om skolen du går på? – Klassemiljøet - Hvilke fag liker du best

### Å ha dysleksi

1. Hvordan opplever du å ha dysleksi?
2. Hvor gamle var du da du skjønnte at du hadde en lese- og skrivevanske?
3. På hvilke måter viste vanskene seg?
4. Hvem var det som oppdaget vanskene og fikk i gang utredningen?
  - Foreldrene, lærerne eller du selv?
5. Når fikk du diagnosen dysleksi?
6. Hvordan reagerte foreldrene dine, lærerne og klassekameratene dine på at du fikk diagnosen dysleksi?
7. Fikk du hjelp til å bedre leseferdighetene dine?
  - Lesekurs?
  - Dataprogram?
  - Kan du fortelle litt om organisering av tilbudet?
  - Hva har vært det viktig for deg?
8. Opplevde du endring i skolehverdagen i fra før du fikk en diagnose og etterpå?
  - På hvilken måte?
9. Har du vært åpen om vanskene?
  - Positivt el negativt?



## **Bruk av kompenserende hjelpemiddel**

1. Hvordan fikk du kjennskap til at det fantes lese- og skrivestøtteprogram og evt. andre hjelpemiddel?
2. Hvilke program og hjelpemiddel for dyslektikere kjenner du til?
3. Hvilke bruker du?
  - Hvordan?
  - Når?
4. Hvem har lært deg å bruke hjelpemidlene?
5. Har du fått god opplæring i å bruke hjelpemidlene?
6. Hvordan vurderer du dine ferdigheter i bruk av pc sammenliknet med de andre elevene?
7. Har du noen på skolen som kan hjelpe deg om det er noe galt med pc-en eller programmene?
8. Har du noen gang vært redde for å skille deg ut ved å bruke hjelpemiddel?
  - Kan du fortelle litt om hvordan du har du taklet det?
9. Er du kjent med rettighetene dine i forhold til prøver, tentamener og eksamener?
  - Tillegg i tid
  - Bruke pc + skrivestøtte
  - Opplest oppgavetekst
  - Skriftlig/ muntlig oppgaveform

## **Mestring**

1. Hva er viktig for at du skal lykkes på skolen?
2. På hvilken måte lærer du best?
  - Lese deg til kunnskap på egenhånd?
  - I dialog med lærer og medelever?
  - Ved å lytte til læreren som underviser?
3. Er noen av disse faktorene som viktige for deg?
  - Læreren
  - Støttenotat før undervisningen begynner
  - Samarbeide med medelever
4. Hva gjør deg motivert?
5. Hva får deg til å føle mestring?

6. Hvordan påvirket dysleksien motivasjonen for skolearbeidet?
  - Tidsbruk
  - Andre ting
7. Hvordan vurderer du dine egne skolefaglige ferdigheter og muligheter?
8. Er det noen voksen person som har vært viktige for at du har lyktes på skolen?
9. Hvordan ser du på mulighetene dine i framtida?
10. Er det noe du vil føye til som har vært viktig for deg?

**Avsluttende spørsmål:**

1. Har du noen råd som du vil at jeg skal gi til andre dyslektikere som jeg møter i mitt arbeid?
2. Har du noen tanker som du vil at jeg skal formidle til lærere jeg veileder?