

Svikter det fra starten?

En kvalitativ studie av elever i videregående skole sitt første møte med egen dysleksidiagnose.

Hanne Wetteland



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019

Svikter det fra starten?

En kvalitativ studie av elever i videregående skole sitt første møte med egen dysleksidiagnose.

«Ingenting er umulig, det umulige tar bare litt lengre tid»

- Dag Otto Lauritzen.

© Hanne Wetteland

2019

Svikter det fra starten?

Hanne Wetteland

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Bakgrunn, formål og problemstilling:

Gjennom litteratursøk og i arbeid med temaet dysleksi fremgår det at mange elever opplever skolegangen som utfordrende. Elevene opplever et skolesystem og lærere som ikke følger dem opp og gir dem tilstrekkelig tilrettelegging i skolehverdagen. Dermed føler elevene at lærere ikke tror de har evner til å lykkes på skolen. Elevene føler seg derfor dumme og utenfor i klasse- og læringsmiljøet. Den norske skolen skal være for alle, uansett forutsetninger og evner.

Det er skolens oppgave å tilpasse seg elevene, ikke motsatt. I dagens samfunn øker stadig viktigheten av høyere utdanning, dermed stilles det enda høyere krav til dagens elever enn tidligere. Det er derfor viktig at elever som opplever skolen som utfordrende, får den tilretteleggingen, støtten og hjelpen de har rett på. Slik får de samme vilkår for å lykkes i videre utdanning og i arbeidslivet.

For å lykkes i dagens skole er det nødvendig at dyslektiske elever får kunnskap, tro på egne evner og eierskap til sin diagnose. Jeg har selv diagnosen dysleksi, og har kjent på kroppen hvordan diagnosen kan gjøre skolen utfordrende. Derfor brenner jeg for at elever som har en ekstra utfordring i sin skolehverdag skal få riktig tilrettelegging og oppfølging til å lykkes.

Som utdannet grunnskolelærer, og student i spesialpedagogikk, har jeg erfart at det er viktig å styrke elevers mestringstro og læreglede. Derfor må elevene få kunnskap om sin egen diagnose, strategier, hjelpemidler og rettigheter som kan hjelpe å løse deres utfordringer. De må også få kunnskap om medvirkning og hvordan de kan være med å påvirke sin egen læringsprosess både i skolen og videre i sitt liv.

Problemstillingen for denne studien er derfor følgende:

«Hvordan opplever elever i videregående skole med dysleksi at de har fått medvirke i utredning og i videre oppfølging?»

Teori: Den teoretiske forankringen som ligger til grunn for denne studien er vesentlige aspekter som kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Teorikapittelet tar for

seg ulike aspekter, som dysleksi, sakkynndighetsprosessen, medvirkning, tilrettelegging for dyslektikere, og teori som underbygger elevens opplevelse av dysleksi.

Metode: I studien benyttes kvalitativ tilnærming med fenomenologisk innfallsvinkel for å belyse problemstillingen. Ved hjelp av semistrukturerte intervjuer, intervjuet jeg fem mannlige elever med dysleksi fra en videregående skole i Rogaland. Tematisk analyse benyttes til å bearbeide datamaterialet.

Resultat: I intervjuene fremkom det at elevene ikke opplever å bli tatt med i utredningsprosessen, eller å få medvirke i skolehverdagen. I tillegg har elevene lite kunnskap om egen diagnose, og flere holder diagnosen skjult for omverdenen. Videre mangler flere av elevene informasjon om sine rettigheter, og har ikke tilgang til hjelpemidlene de har krav på. De opplever også lite støtte og hjelp fra lærere og andre voksne i skolehverdagen, og føler ikke de får tilpasset opplæring. Funnene indikerer også at flere lærer ikke utfører elevsamtaler, og mangler kunnskap om dysleksi og forståelse for dyslektikere og deres utfordringer. Mange av elevene har en negativ holdning til diagnosen sin, og får dermed ingen eierskap til den. Flere av funnen i denne studien samsvarer i stor grad med tidligere funn fra forskning på feltet.

Forord

Som dyslektiker selv har jeg alltid vært opptatt av at vi kan klare akkurat det samme som alle andre, men det kreves litt mer innsats og arbeid fra oss. Gjennom denne masteroppgaven har jeg likevel tidvis kjent på følelsen av utilstrekkelighet, manglende skriftlig kompetanse og et mål som i utgangspunktet aldri var mulig for meg å nå, som dyslektiker. Men så klarte jeg det! Denne oppgaven er resultatet av mitt avslutningsarbeid i henhold til studiet master i spesialpedagogikk, med fordypning i spesifikke lærevansker ved Universitetet i Oslo.

Det har vært en intens og krevende, men ikke minst spennende og lærerik prosess. Prosessen har bydd på mye følelser, frustrasjon og utfordringer, som for eksempel å finne informanter. Likevel står jeg igjen med en enorm mestringsfølelse når prosessen nå er slutt. Jeg brenner mye for oppgavens tema, og synes det er veldig interessant og ikke minst viktig.

Studien har gitt meg innblikk i hvordan noen dyslektikere på videregående skole opplever deres dysleksidiagnose. Det har gitt meg mer kunnskap, forståelse og ikke minst motivasjon til å jobbe videre for at dyslektikere skal få et godt skoleløp, med mye mestring, medvirkning og eierskap til sin diagnose. Samtidig har studien vist at endring må til for å oppnå dette, både i det sakkyndige arbeidet, så vel som i skolen. Økt kunnskap om dysleksi, inkludering av elever i diagnostisering og tilpasset opplæring i skolen er noen av nøklene for en slik endring. Jeg vil ta med meg kunnskapen og alle erfaringene jeg har fått fra masteroppgaven, samt masterstudiet videre inn i arbeidslivet.

Denne masteroppgaven hadde jeg aldri klart å fullføre uten hjelp og støtte fra flere personer. Først vil jeg takke min kunnskaps- og erfaringsrike veileder Åste Marie Mjelve Hagen for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke mine to støttespillere, Helle og Shira, for gode diskusjoner, studiedater, og den oppmuntringen og støtte dere har gitt meg gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke familiemedlemmer og venner for deres korrekturlesing og motiverende ord i en tidvis tøff prosess. Til slutt vil jeg takke Svein Andreassen for hans enorme innsats og hjelp til å finne informanter til studien og ikke minst takk til mine informanter som gjorde dette arbeidet mulig.

Oslo 31/05-2019

Hanne Wetteland.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Begrunnelse for studien	1
1.2	Formålet med studien	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Oppgavens struktur.....	3
2	Teori	4
2.1	Dysleksi	4
2.1.1	Unigheter om årsaken til dysleksi og definisjonen på dysleksi.....	4
2.1.2	Om lese- og skrivevansker	7
2.2	Diagnostisering av dysleksi	9
2.2.1	Sakkyndighetsprosessen for elever som har dysleksi	9
2.3	Medvirkning	12
2.3.1	Betydning av medvirkning	15
2.4	Tilpasset opplæring for dyslektikere	17
2.4.1	Forskjellen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	17
2.4.2	Hjelpemidler og rettigheter for elever med dysleksi	18
2.4.3	Betydning av læringsstrategier.....	20
2.4.4	Betydning av motivasjon.....	21
2.4.5	Betydning av elevsamtale.....	22
2.4.6	Betydning av eierskap til diagnosen.....	23
2.5	Stigmatisering.....	24
3	Metode.....	26
3.1	Vitenskapsteoretiske perspektiver	26
3.1.1	Fenomenologisk perspektiv.....	26
3.1.2	Hermeneutikk	27
3.1.3	Forforståelse	28
3.2	Kvalitativ metode	29
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju	29
3.3	Utvalg	30
3.3.1	Beskrivelse av informantene	31
3.4	Planlegging av intervju.....	31

3.4.1	Intervjuguide	31
3.4.2	Prøveintervjuet	32
3.5	Gjennomføring av intervjuene	33
3.5.1	Utføring av intervju	33
3.5.2	Intervjurollen	33
3.6	Analyse og bearbeiding av data	35
3.6.1	Transkribering	35
3.6.2	Analyse	36
3.6.3	Tematisk analyse	36
3.7	Kvalitetsvurderinger	39
3.7.1	Validitet og reliabilitet	39
3.7.2	Validitet	39
3.7.3	Reliabilitet	42
3.8	Forskningsetiske betraktninger	43
3.8.1	Etiske hensyn	43
3.8.2	Samtykke og meldeplikt	43
3.8.3	Konfidensialitet	44
3.8.4	Forskerrollen	45
4	Presentasjon av funn	46
4.1	Medvirkning i utredningsarbeidet	46
4.1.1	Medvirkning	46
4.1.2	Identifisering	47
4.1.3	Testing og observasjon	48
4.2	Medvirkning etter diagnosen	49
4.2.1	Medvirkning og tilrettelegging	49
4.2.2	Hjelpemidler og opplæring i dem	51
4.2.3	Elevsamtaler og lærerens forståelse	53
4.3	Kunnskap om dysleksi	54
4.3.1	Oppfatninger og åpenhet	54
4.3.2	Kunnskap om dysleksi	56
4.3.3	Motivasjon, mestring og forventninger	57
5	Drøfting av funn	60
5.1	Medvirkning i utredningsarbeidet	60

5.1.1	Skolen oppdager diagnosen sent	60
5.1.2	Dysleksi er en usynlig diagnose	61
5.2	Medvirkning etter diagnosen	66
5.2.1	Elever får ikke det de har krav på	67
5.2.2	Lærere forventer mindre fra elever med en dysleksidiagnose	70
6	Avslutning	72
7	Litteraturliste	74
8	Vedlegg	82
8.1	Vedlegg 1. Intervjuguide	82
8.2	Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	86
8.3	Vedlegg 3. Godkjennelse fra NSD	89

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for studien

Dysleksi Norge (2016) anslår at mellom 5- og 10 % av den norske befolkningen har spesifikke lese- og skrivevansker. Dette er altså hver tiende person i samfunnet generelt, eller opptil tre elever i hver klasse. I tillegg har kravene om høyere utdanning i det norske samfunnet økt, og vi har blitt et land med stort fokus på utdanning og prestasjoner.

Undervisning og opplæring er en grunnleggende menneskerettighet (FN-Sambandet, 1948, artikkel 26). «Alle barn har rett til en god skole som gir dem nødvendig kunnskap og utvikling» (FN-Sambandet, 2003, Artikkel 29). Dermed har alle elever rett til et likeverdig tilbud, som skal fremme demokrati og gi elevene grunnlag for å delta i samfunnets fellesskap (Opplæringslova, 1998, § 3-1). Begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning skal sikre at skolen er for alle, ved å tilpasse skolen til elevenes evner og forutsetninger (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015; Opplæringslova, 1998). Elever med dysleksi har ikke nødvendigvis krav på spesialundervisning, men de har rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 9A-7). Til tross for dette viser forskning at flere dyslektikere opplever skolegangen som vanskelig, med lite motivasjon, få positive mestringsopplevelser, dårlig selvtillit og økt risiko for «drop-out» av skolen (Glazzard, 2010; Kolouh, 2013). Dyslektikere som ikke får riktig støtte i sin skolegang, som tilgang på hjelpemidler og kunnskap om rettigheter, kan oppleve en nedgående spiral med manglende ferdigheter og utdanning (Snowling, 2014). Dessverre tyder forskning på at lærere i norske skoler mangler forståelse for elevers utfordringer og har manglende forventninger til dem (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016; Barneombudet, 2017). Dette kan resultere i skoler som ikke er tilpasset for dyslektikernes utfordringer

I den norske skolen står prinsippet om inkludering sterkt, og inkludering handler om å få både faglig og sosialt utbytte (Bachmann et al., 2016). Videre handler det å være deltaker i et inkluderende fellesskap om at man får anledning til å uttale seg og bli hørt. Dette understreker også Barnekonvensjonsartikkel 12 «Ethvert barn har rett til å gi uttrykk for sine meninger og bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet og deres meninger skal tas på alvor» (FN-Sambandet, 2003, artikkel 12). Videre står det også i opplæringsloven: «Alle elever skal ha medansvar for egen opplæring, og har rett til medvirkning»

(Opplæringslova, 1998, § 1-1). For at elever skal kunne være med på å medvirke i sin egen skolegang, er det viktig at de får nok informasjon om hvordan og hva de kan medvirke til (Barneombudet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2006). Hvorvidt brukermedvirkning faktisk finner sted i sakkyndighetsprosessen og i skolen, og hvordan det eventuelt gjøres er imidlertid uklart (Aasen, Kostøl, Nordahl & Wilson, 2010; Herlofsen, 2013; Tveitnes, 2018). Flere studier viser at sakkyndighetsarbeidet til PP-tjenesten i dag er for dårlig og trenger en endring (Barneombudet, 2017; Tveitnes, 2018). I tillegg har flere studier på grunnskolenivå sett på og indikert at elever ikke får medvirke slik de har rett til, og at PP-tjenesten begrenser elevens rett til og muligheter for å komme til orde (Barneombudet, 2017). Dermed har ikke PP-tjenesten oppfylt opplæringslovens krav om elevens rett til involvering i sakkyndighetsarbeid (Tveitnes, 2018). Videre er det også få studier som utforsker hvordan eleven selv opplever sakkyndighetsprosessen i Norge og spesielt på høyere skolenivå, som videregående skole.

Alle ungdommer som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring har etter søknad rett på tre års videregående opplæring (Opplæringslova, 1998, § 3-1). På videregående kan elever velge mellom ulike studieforbereidende - og flere ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Flere dyslektikere velger yrkesfaglige linjer, fordi de samsvarer mer med deres evner og muligheter, samt med tanke på trivsel og mestring (Ingesson, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2018b). På bakgrunn av alt dette ønsker jeg å se på hva lovverket sier, hvordan PP-tjenesten utfører sin praksis og hvordan videregående elever med dysleksi opplever medvirkning både i utredningsprosessen og i skolehverdagen generelt.

1.2 Formålet med studien

I denne studien ønsker jeg å få mer kunnskap om hvordan dyslektiske elever på videregående skole opplever medvirkning både i utredningsprosessen og i skolehverdagen. Oppgaven omhandler elever med dysleksi, som har utfordringer i skolehverdagen. Det er generelt lite forskning på dysleksi i videregående skole. Jeg ønsker å belyse elevenes perspektiver på disse områdene, gi viktig informasjon til PP-tjenesten med tanke på utvikling, motivere til eventuelle endringer i praksis, og kanskje kunne være med på å bidra til at elever får et bedre første møte med diagnosen dysleksi. Dette kan føre til at dyslektikere får bedre trivsel og læringsutbytte i skolen, samt større tro på egne evner, og eierskap til sin diagnose. Noe som igjen kan føre til et bedre samarbeid «om elevens beste» mellom ulike aktører (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I tillegg ønsker jeg å undersøke om elever får nok kunnskap

om dysleksi og sine rettigheter i skolen når de har fått påvist diagnosen dysleksi. Dette kan styrke elevenes håndtering av egne utfordringer med lese- og skrivevansker. Slik kompetanseheving hos elevene kan føre til økt eierskap til egen diagnose, og dermed skape flere muligheter til å være med på å medvirke i utarbeidingen av tilpasset opplæring. Dette kan igjen være med på å gi elevene tro på egen kompetanse, bedre mestringsfølelsen, og de vil på den måten lettere kunne håndtere de utfordringer diagnosen gir dem. Jeg ønsker også gjennom min masteroppgave å gi elever med dysleksi informasjon om deres rettigheter, om retten til å bli hørt og til å medvirke. Uten å vite hva du har krav på eller hvordan du kan medvirke, er det vanskelig å kjempe for egne rettigheter.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av tema og formålet med min studie har jeg kommet fram til en problemstilling: «*Hvordan opplever elever i videregående skole med dysleksi at de har fått medvirke i utredning og i videre oppfølging?*»

Jeg har tre underspørsmål til min problemstilling:

- *Opplever elever med dysleksi at de har fått medvirke under utredningsprosessen?*
- *Opplever elever med dysleksi å få medvirke i skolehverdagen sin?*
- *Opplever elevene å ha fått nok informasjon om sin egen diagnose og om sine rettigheter ved å ha dysleksi?*

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er inndelt i seks kapitler. Kapittel 1 tar opp bakgrunnen for valg av tema og dens formål, samt presenterer problemstillingen og forskningsspørsmålene. I kapittel 2 blir oppgavens teoretiske referanseramme presentert. Her presenteres ulike aspekter for å belyse oppgavens problemstilling. Kapittel 3 tar for seg oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, og valg av metode, samt forskningsetiske betraktninger. I studiets fjerde kapittel blir studiets funn presentert. Videre blir disse resultatene tolket og drøftet i lys av teori i kapittel 5. I oppgavens siste kapittel vil avsluttende kommentarer i forbindelse med denne studien foreligge.

2 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere teorien jeg tar utgangspunkt i for å belyse prosjektets tema og problemstilling. Først vil jeg presentere dysleksi som begrep. Herunder kommer jeg inn på mulige årsaker og særlige utfordringer som dyslektikere kan ha. Videre vil jeg kort fortelle om utredningsprosessen knyttet til dysleksi. Deretter tar jeg for meg temaet medvirkning og dets betydning for dyslektikere. Jeg presenterer så ulike tiltak for tilpasset opplæring for dyslektikere. Avslutningsvis tar jeg opp stigmatisering som mange dyslektikere dessverre kan oppleve.

2.1 Dysleksi

2.1.1 Uenigheter om årsaken til dysleksi og definisjonen på dysleksi

Betegnelse «spesifikke lese- og skrivevansker» og dysleksi brukes synonymt (Lyster & Frost, 2012). Ordet «dysleksi» beskriver godt hva det egentlig dreier seg om: vansker med skrevne ord (dys=vansker, lexia=ord) (Høien, 2014). Dysleksi er en livslang lærevanske som påvirker evnen til å lese og stave (Snowling, 2014). Det blir betegnet som en spesifikk lærevanske og utbredelsen i Norge er mellom 5-10 % (Dysleksi Norge, 2016). Dysleksi kan deles inn i tre hovedtyper: (1) akutt dysleksi, som oppstår etter en hjerneskade eller en form for ulykke der personen har hatt normal leseutvikling før skaden, (2) utviklingsdysleksi (ren dysleksi), som oppstår i barndommen der barn opplever ekstreme dekodingsproblemer når leseopplæringen begynner, og (3) hyperlexia som også er en utviklingsmessig leseforstyrrelse, men der en personen har en relativt god ordlesningskompetanse (gode avkodningsferdigheter), men lavere leseforståelse (Rayner, Pollatsek, Ashby & Jr., 2012). I denne oppgaven vil jeg kun fokusere på utviklingsdysleksi.

Forskning på dysleksi har en lang og variert historikk og strekker seg over flere felt. Innenfor biologisk orientert forskning har man vært opptatt av genetik, arv, hjerneforskning og nevrologi. Et annet felt er symptomatisk orientert forskning, der man har studert kjennetegn, symptomer på dysleksi og kartleggingsverktøy. Et tredje felt er pedagogisk orientert forskning, der man har fokusert på oppfølging av og tilrettelegging for elever med dysleksi (Helland, 2012).

De ulike forskningsfeltene fører til at det er uenigheter om hva som er årsaken til at noen elever får dysleksi. Noen områder innenfor feltet har også blitt forsket mer på enn andre. Enkelte forskere mener at den primære risikoen for å utvikle dysleksi er elevens dårlige fonologiske språk (Snowling, 2014), mens andre relaterer problemer med lesing- og skrivning til dårlige kognitive prosesser og strategier (Finbark, 2005, s. 20). Noen forskere mener at den ultimate faktoren er genetikk for utvikling av lese- og skrivevansker ved at det er arvelig (Snowling, 2014). Andre igjen mener at barn med dysleksi har problemer med fonologiske representasjoner, på grunn av en svikt i hjernen som gjør at de har problemer med å få tilgang til disse representasjonene (Snowling, 2014). Disse problemene er igjen kritiske faktorer for dannelse av en sammenkobling mellom fonologi og ortografi som spiller inn på det å lære å lese (Snowling, 2014). Enkelte mener at «Leseutviklingen vil påvirke staveutviklingen, samtidig som staveutviklingen vil påvirke leseutviklingen» (Finbark, 2005, s. 21). Andre er opptatt av komorbiditet, som handler om at elever som har dysleksi også kan ha andre utfordringer i tillegg slik som ADHD (Savage, 2007). Et viktig aspekt er at uten riktig støtte i skolegang, kan dyslektikere oppleve en nedgående spiral med manglende leseferdigheter, skriveferdigheter og manglende utdanning (Snowling, 2014).

Fordi dysleksi er en vanske som arter seg forskjellig fra individ til individ, er det uenigheter blant forskere om hva som er hovedårsaken. Dermed er det også uenigheter om hva definisjonen på dysleksi er, og det finnes flere ulike definisjoner (Cain, 2010).

En definisjon på dysleksi er:

Dysleksi er en spesifikk læringsvanske som har nevrobiologisk opprinnelse.

Læringsvansken er preget av vanskeligheter med nøyaktig og/ eller flytende ordgjenkjennelse og ved dårlig stave- og dekodningsevner. Disse vanskelighetene skyldes typisk et underskudd i den fonologiske komponenten i språk som ofte er uventet i forhold til andre kognitive evner og forsyning av effektiv klasseromsinstruksjoner. Sekundære konsekvenser kan inkludere problemer i leseforståelsen og redusert leseopplevelse som kan hindre vekst av vokabular og bakgrunnskunnskap. (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, s. 2 oversatt til norsk)

Denne definisjonen legger vekt på tanken om at det er en svikt i hjernen som medfører at noen har spesifikk lærevanske. De ser på fonologiske vansker som hovedvansken, men nevner også andre sekundære vansker som kan oppstå. En annen definisjon er:

Dyslexia is a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. Characteristic features of dyslexia are difficulties in phonological awareness, verbal memory and verbal processing speed. Dyslexia occurs across the range of intellectual abilities. It is best thought of as a continuum, not a distinct category, and there are no clear cut-off points. Co-occurring difficulties may be seen in aspects of language, motor co-ordination, mental calculation, concentration and personal organization, but these are not, by themselves, markers of dyslexia. A good indication of the severity and persistence of dyslexic difficulties can be gained by examining how the individual responds or has responded to well-founded intervention. (Rose, 2009)

Denne definisjonen tar også opp vansker med ordgjenkjenning, det fonologiske aspektet og de sekundære vansker som kan oppstå. I tillegg påpeker denne definisjonen at dysleksi finnes hos mennesker uavhengig av intelligens.

Dysleksiforbundet har laget sin egen definisjon som tar utgangspunkt i de to nevnte definisjonene:

Dysleksi er en spesifikk lærevanske som gjør det vanskelig å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet. Typiske kjennetegn er derfor omfattende vansker med ordavkodning og staving, i tillegg til vansker med andre språkrelaterte ferdigheter. Mest vanlig er vansker med fonologisk prosessering, hurtig benevning og fonologisk korttidsminne. Noen har også vansker med prosesseringshastigheten og automatiseringsevnen. Vanskene avviker fra personens øvrige kognitive ferdigheter. (Dysleksi Norge, 2017)

Denne definisjonen påpeker også utfordring med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter, ofte fonologiske vansker, men poengterer også at dysleksi viser seg forskjellig fra individ til individ. En annen og nyere definisjon er: « ... developmental dyslexia as a persistent and unexpected difficulty in developing age- and experience- appropriate word reading skills» (Parrila & Protopapas, 2017, s. 2). Denne definisjonen er kort og mer upresis enn de andre. Den tar kun utgangspunkt i at dysleksi er medfødt, og utspiller seg ved vansker i å utvikle seg ordlesningskompetanse uansett alder og erfarings nivå.

2.1.2 Om lese- og skrivevansker

Elever med dysleksi har vansker med å avkode ord med flyt og nøyaktighet. De strever gjerne med å oversette bokstaver til lyder og setninger til uttalelser, altså avkodning (Cain, 2010). I tillegg har elever med dysleksi ofte sekundære vansker som eksempel dårlig arbeidsminne, noe som innebærer en utfordring med å huske språklig informasjon (Rayner et al., 2012). Videre har elever med dysleksi ofte et begrenset ordforråd, noe som påvirker elevens forståelse av tekst (Snowling, 2000).

Elever med dysleksi har fonologiske vansker, eller mer presist, nedsatt evne til fonologisk prosessering (Bjerkan, 2017). Dette innebærer at elever har vansker med å produsere eller oppfatte forskjeller mellom språklyder. Dermed har de utfordringer innenfor ordgjenkjenning og ordlydene som spiller inn på identifisering av ukjente ord, ved at de har utfordringer med å bruke bokstavlyder for å dekode nye ord (Rayner et al., 2012).

Fonologisk bevissthet er paraplybegrepet for bevisstheten om hvordan språket er bygget opp av lyder, gjennom lydstrukturer av språket som stavelser, rim/rytme og fonemnivå (ordlyd) (Rayner et al., 2012). Fonologi handler om hvordan språklyder danner systemer og mønstre, og hvordan ulike språk utnytter språklyder til å uttrykke betydninger (Bjerkan, 2017).

Fonologisk bevissthet henger sammen med evnen til å lære seg å lese, gjennom evnen til å lære seg å avkode sammenhengen mellom lyd (fonem /d/) og bokstav (grafem d). Dette gjennom bevisstheten om at enkelte talelyder tillater segmentering, lagring og manipulering av fonem, som eksempel at elever klarer å si ordet bukse uten b (Rayner et al., 2012).

Fonologisk bevissthet hjelper eleven til å utvikle alfabetiske ferdigheter og gi dem forståelse av at ord består av språklyder som blir representert gjennom bokstaver (Bjerkan, 2017). I tillegg hjelper det elevene å utvikle langtidshukommelsen sin, ved å kunne huske flere ord i leksikon og dermed kunne avkode og uttale dem raskere. Fonologisk bevissthet gjør det også

lettere å se sammenhengen mellom språklyder i ord og hvordan disse ordene er stavet (Cain, 2010). Elever som har fonologiske vansker har utfordringer med systemet av lyder som språket er oppbygd av (Bjerkan, 2017).

I tillegg har de utfordringer med å segmentere skrevne ord (Mather & Wendling, 2012). Dette gir dem også utfordringer med å lese non-ord (oppfunnet ord), setninger, lese raskt og flytende. Med andre ord har personer med dysleksi ofte problemer i de grunnleggende ferdighetene som er et nødvendig grunnlag for å kunne utvikle lese- og skriveferdigheter (Mather & Wendling, 2012). For eksempel kan dyslektikere som ikke klarer å høre forskjellen på ordlyder når de leser, ha problemer med å uttale ordene rett så vel som å klare å stave ordene rett. Dette fordi en person med dysleksi har problemer med å høre talespråket, sette det inn i system for å avkode og stave ordet og minnet av riktig stavemåte forsvinner fort (Mather & Wendling, 2012).

Elever med dysleksi har også utfordringer med staveferdighetene sine. De gjør ofte fonologiske feil, som skj, kj, dobbel konsonant og overgeneraliseringer. I tillegg gjør de ofte grammatiske feil og stavefeil i non-ord, flere feil i homofone (lydlike) ord i motsetning til elever med gode staveferdigheter (Finbark, 2005). Her blir det viktig å benytte seg av morfologi for å få forståelse av et nytt ord. Dette ved å dele opp ukjente ord i mindre deler for å få en bedre forståelse av ordets betydning (Nagy, Carlisle & Goodwin, 2014). Morfologi handler om ord-struktur, orddanning og ordbøyning (Simonsen & Theil, 2017). Disse dekodingsstrategiene kan også bidra til å bedre skriveferdigheter hos elevene, og på den måten får de kunnskaper om det alfabetiske språket (Snowling, 2014). Noen påstår at kunnskapen om ordets morfologi kan hjelpe de som har lese- og skrivevansker i sin utfordring med fonologisk prosessering (Nagy et al., 2014). Morfologi kan fungere som kompensasjon for svakheter i fonologiske prosesser og forskning har påvist god effekt på morfologi som hjelpemiddel for elever som sliter (Nagy et al., 2014). I Norge benytter vi oss av alfabetisk skriftspråk som består av logiske og regelmessige forbindelser mellom språklydene (fonemene) vi benytter ved uttalen av ordene og bokstavene (grafemene). Ordet stavemåte inneholder to prinsipper, det fonologiske prinsippet (ordet lydmonster) og de ikke fonologiske prinsippene (regelverk og ords betydning) (Finbark, 2005).

2.2 Diagnostisering av dysleksi

2.2.1 Sakkyndighetsprosessen for elever som har dysleksi

Det er viktig å vite hvordan dysleksi blir definert og diagnostisert i henhold til det norske skolesystemet. Utdanningsdirektoratet har utviklet en veileder, tiltakskjeden, hvor de beskriver hele sakkyndighetsprosessen som skolen er forpliktet til å følge i spesialpedagogisk arbeid (Holmberg, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2014b). Tiltakskjeden tar utgangspunkt i et samarbeid mellom ulike aktører fra ulike arenaer. Fylkeskommunen, PP-tjenesten, skolen, foreldre og elever er en del av denne (Nilsen, 2012). Dermed blir det et system med flere ledd, som bygger på hverandre og til sammen avklarer, iverksetter og ivaretar retten en elev har til spesialundervisning, samt hjelpemidler og rettigheter (Nilsen, 2012). Tiltakskjeden i videregående skole består av seks ledd: (1) bekymringsfasen, (2) henvisning til PP- tjenesten, (3) sakkyndig vurdering av PP-tjenesten, (4) enkeltvedtak, (5) planlegging og gjennomføring (inkludert IOP) og (6) evaluering (-årsrapport) (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Elever med dysleksi har nødvendigvis ikke krav på spesialundervisning og dermed ikke rett til individuell opplæringsplan og årsplan, men alle elever har rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov (Opplæringslova, 1998, § 9A-7). Dermed inneholder deres utredningsprosess ofte de tre første leddene i tiltakskjeden og det er de jeg vil utdype i denne oppgaven.

Tiltakskjeden iverksettes med at en person blir bekymret over elevens læringsutbytte. Det kan for eksempel være lærere, foreldre eller eleven selv (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Bekymringen blir drøftet i et ressursteam som ofte består av spesialpedagog, faglærer og PP-tjenesten. Ifølge tiltakskjeden og opplæringsloven skal skolen først kartlegge, tilrettelegge og prøve ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet, før ønske om sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten for videre utredning og diagnostisering sendes (Nilsen, 2012;

Opplæringslova, 1998, § 5-4; Utdanningsdirektoratet, 2017). I dette arbeidet kan skolen bruke ulike kartleggingsverktøy for å avdekke mulige lese- og skrivevansker. For eksempel kan de bruke standardiserte tester i avkodning og staving (STAS), systematisk observasjon av lesing (SOL), språk 6-16 eller ordkjedetesten (Stenvik, 2009). Videre skal skolen prøve ut ulike tiltak for å gi eleven bedre læringsutbytte, som for eksempel er intensivt strategi- og teknologikurs, mest brukt på videregående (Statped, 2017). Hvis ingen av disse tiltakene resulterer i bedre læringsutbytte og mindre utfordringer for eleven, er skolen forpliktet til å

sende en bekymringsmelding til PP-tjenesten. (Opplæringslova, 1998, § 5-4). Skolen må hente samtykke fra foreldre eller eleven selv (15år), før henvisning sendes (Opplæringslova, 1998, § 5-4). I tillegg til henvisning skal skolen også skrive en pedagogisk rapport på eleven (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Rapporten bør inneholde en konkret beskrivelse av elevens kunnskapsnivå i ulike fag, en vurdering av elevens språklige, motorisk og sosial kompetanse, samt hvilke utviklingsmuligheter en tror eleven har. I tillegg bør den si noe om tidligere utprøvde tiltak, og elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Nilsen, 2012).

Pedagogisk-psykologisk tjenesten (PPT) skal utarbeide en sakkyndig vurdering av eleven (Nilsen, 2012). PP- tjenesten tar utgangspunkt i den pedagogiske rapporten de får fra skolen i utformingen av sakkyndig vurdering. I tillegg må PP- tjenesten vurdere om det er behov for videre utredning i form av samtaler, observasjon eller kartlegging gjennom ulike tester. Opplæringsloven stiller kun krav til innholdsmomenter i den sakkyndige vurderingen, som er en utredning- og en tilrådsdel (Nilsen, 2012; Opplæringslova, 1998, § 5-3).

Utredningsdelen består av å vurdere elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet opp mot loven for rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Tilrådsdelen betyr at PP- tjenesten skal ta stilling til hva slags opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud. I tilfeller der PP- tjenesten utreder en elev for dysleksi og konkluderer med at spesialundervisning ikke er nødvendig, er det spesielt viktig at de beskriver hvordan tilpasset opplæring i ordinærundervisning kan gis, hvilke rettigheter eleven har, og hvilke kompensatoriske hjelpemidler en har til rådighet (Nilsen, 2012). Opplæringsloven sier at opplæringstilbudet samlet sett må gi eleven et forsvarlig utbytte (Opplæringslova, 1998, § 5-1). PP- tjenesten er pliktet til å rådføre seg med foreldrene når de skal anbefale hvilket tilbud eleven skal få (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

PP- tjenesten bruker ofte kartleggingsverktøyet LOGOS-Teoribasert diagnostisering av lesevansker for å utrede og diagnostisere elever en tror har dysleksi. Det er kun: «Logos som gir mulighet for en helhetlig vurdering både av lese- og lytteforståelse, og av de relevante kognitiv-lingvistiske delprosesser som nyere forskning mener en bør kartlegge om en skal kunne stille en valid dysleksidiagnose» (Høien, 2014, s. 80). Logos er en standardisert test, tatt i bruk i 2005, der en person må være sertifisert for å utføre den. Gjennom en ordavkodningsmodell, kartlegger testen ulike delferdigheter ved leseprosessen: leseforståelse, leseflyt, lytteforståelse, begrepsforståelse, avkodningsferdigheter, ulike delprosesser bak avkodningsprosessen og rettskriving. Testen kan derfor avdekke både ferdigheter som

fungerer og ikke i en persons leseprosess, og det blir lettere å tilrettelegge for gode individuelle tilpassende tiltak (Høien, 2014). Logos er inndelt i aldersgrupper og kan bestå av opptil 15 deltester. I tillegg kan Logos si noe om elevens grad av vansker etter en indeks: alvorlig vansker, moderate vansker og normale ferdigheter. Indikatorskjema ved diagnostisering av dysleksi består av 7 hovedindikatorer og 10 tilleggsindikatorer. For å stille diagnosen dysleksi må minst tre av de fem områdene være oppfylt, hvorav ett område må kvalifiseres som alvorlig vanske. Det gir også muligheter for å identifisere ulike typer dysleksi, og gi en indikasjon på om det kan være en sammensatt vanske (Høien, 2014). For eksempel kan det å ha dårlig lytteforståelse henge sammen med at eleven kan ha ADHD, og da bør det sjekkes. Andre tilleggsvansker til dysleksi er dyskalkuli, forståelsesvansker og følgesvansker som utfordringer med høyre og venstre, orientering og tid. Logos kritiseres for at svake lesere uten dysleksi også kan tilfredsstille kravene til dysleksidiagnosen, derfor må et intensivt, systematisk opplæringsstilbud være gjennomført før en setter diagnose (Høien, 2012, s. 213). Slik kan man se om lesevanskene er resistente, det vil si vedvarende over tid (Høien, 2012).

PP- tjenesten har blitt kritisert for bruk av hierarki i sin utredning, der teknologiens (kartleggingsverktøy som brukes for å diagnostisere) og ekspertens (BUP, Stad-ped) kunnskap og resultater blir plassert øverst, mens foreldrenes og elevens kunnskap nederst. Altså får kunnskap basert på test og kartlegging av enkelte faggrupper høy verdi, mens kunnskap basert på observasjoner og erfaringer fra lærere, foreldre og elever får lav eller ingen verdi i sakkyndighetsarbeidet (Tveitnes, 2018). Dermed blir elevens opplevelse av, og syn på lærevansken, skolehverdagen, tilrettelegging og undervisning lite relevant for PP-tjenesten. I tillegg tar Tveitnes opp språkbruken til PP-tjenesten, som i hovedsak består av fagspesifikke termer. Hun poengterer at opplæringsloven sier at eleven har rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen, men stiller spørsmål tegn ved hvor enkelt det er å gjøre seg kjent med et innhold og eventuelt komme med en respons dersom vurderingen bruker ord og begreper man ikke har en forutsetning for å forstå? Videre konkluderer hun med at regelverkets intensjon om inkludering, tilhørighet og deltakelse neppe kan sies å være ivarettatt dersom innholdet i dokumentet er uforståelig for dem det gjelder. Dette konstruerer en avstand mellom PP- tjenesten som formidler og skolen, foreldre og elev som mottakere (Tveitnes, 2018). I tillegg påpekes det at når beskrivelsen i den sakkyndige vurderingen domineres av fremmedord, diagnoser og diagnoselignende betegnelser blir

eleven også konstruert som annerledes og ulik de andre elevene i klassen (Tveitnes, 2018, s. 230). Tveitnes konkluderer med:

Basert på min forskning – og egen erfaring fra PP-tjenesten - mener jeg det mest effektive, og også det beste tiltaket rent samfunnsøkonomisk, er at det enkelte PPT-kontor ser på hvordan de kan inkludere elev, foreldre og lærere når de lager sakkyndige vurderinger. Da vil tjenesten automatisk også måtte være mer ute i skolen. La lærere, foresatte og elever slippe til med sin kunnskap og sine erfaringer om hva som skal til for at eleven skal kunne få et bedre læringsutbytte! (Tveitnes, 2018, s. 248).

2.3 Medvirkning

Undervisning og opplæring er en grunnleggende menneskerettighet (FN-Sambandet, 1948, artikkel 26). Alle elever har rett til likeverdig tilbud, som skal fremme demokrati og gi elevene grunnlag for å delta i samfunnet fellesskap (Opplæringslova, 1998, § 3-1). «Alle barn har rett til en god skole som gir dem nødvendig kunnskap og utvikling» (FN-Sambandet, 2003, Artikkel 29). I den norske skolen står også prinsippet om inkludering sterkt, og inkludering handler om å få utbytte både faglig og sosialt (Bachmann et al., 2016). Videre handler det å være deltaker i et inkluderende fellesskap om at man har anledning til å uttale seg og til å bli hørt. Dette understreker også barnekonvensjonsartikkel 12 «at ethvert barn har rett til å gi uttrykk for sine meninger og bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet og deres meninger skal tas på alvor» (FN-Sambandet, 2003, artikkel 12). Det står også i opplæringsloven at «alle elever skal ha medansvar for egen opplæring, og har rett til medvirkning» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dermed er elevmedvirkning lovfestet.

Medvirkning og deltakelse er to sentrale begreper i norsk skole. De uttrykker viktige mål for skolens arbeid generelt, og er også en intensjon om å involvere elever i endringer i skolen (Tangen, 2012a). Begrepet deltakelse kan både referere til det å ta del i en aktivitet, men også mer spesifikt i det å ta del i en beslutningstaking (Thomas, 2007).

I både lovverket og i litteraturen blir begrepet deltakelse ofte brukt synonymt med medbestemmelse og medvirkning, men det er noen forskjeller i begrepets betydning. På den ene side vil medbestemmelse si at barn innvilges innflytelse, ved at de får muligheten til å si sin mening. Det vil ikke si at elevens synspunkter alltid skal få gjennomslag, men at disse skal vektlegges og inkluderes på lik linje med andres argumenter. Medbestemmelse betyr deltakelse i avgjørelser som angår egen situasjon (Store norske leksikon, 2018b). På den andre siden er medvirkning et ord som brukes når deltakelse omtales i skolens grunnlagsdokumenter, og da ofte i sammenheng med aktiv deltakelse og elevmedvirkning (Tangen, 2012a). «Elevane, lærlingane, praksisbrevkandidatane og lære kandidatane skal vere aktivt med i opplæringa» (Opplæringslova, 1998, § 3-4).

Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder eleven, der elevene er aktiv aktører i egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det betyr at eleven skal ha innflytelse i hvordan selve undervisning skal gjennomføres, men også ta en aktiv del i vurdering av eget arbeid og opplæring. Dette må skje innenfor rammen av lov og forskrifter fra læreplanen. Selvbestemmelse er opplevelsen av at vi har valgfrihet og kontroll over hva vi gjør, og hvordan vi gjør det. Elevers medvirkning kan også påvirke elevens eierskap og forpliktelse, samt motivasjon for utfordrende situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevmedvirkning skal bidra til at eleven blir mer bevisst egne læringsprosesser og får større innflytelse på egen læring.

Videre må eleven få vite hvilke valgmuligheter de har og konsekvensene valget innebærer. Først da har de mulighet til å kunne utøve elevmedvirkning og dermed få kjennskap til egne evner og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er viktig at elever får nok informasjon for å kunne ta del i avgjørelser som gjelder dem. Uten å ha informasjon om hvilke rettigheter de har, er det ikke lett å gjøre seg opp en mening og vite hva en kan medvirke til (Barneombudet, 2017). Medvirkning fører også til at eleven får mer eierskap til sin egen opplæring, og «når eleven har kjennskap til sine egne læremetoder skapes det en helt unik mulighet for lærere til å gi god tilpasset opplæring» (Barneombudet, 2017, s. 42). I denne oppgaven vil jeg bruke begrepene medbestemmelse og medvirkning om hverandre. Jeg definerer elevmedvirkning som elevens rett til å bli sett, hørt og informert. Dermed kan de uttale seg om deres læringsutvikling, ta del og være med på å påvirke deres skoleløp.

Barneombudets rapport «Uten mål og mening» som ble publisert våren 2017 utforsker om grunnskoleelever med ekstra behov i Norge, får et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud,

om de trives på skolen og får medvirke. Rapporten tok opp viktigheten av at lærerne ser og hører på eleven og at skolen må se på eleven som en ressurs, ikke et problem. Videre er en god relasjon mellom lærer og elev, preget av at lærer ser elevens faglige muligheter, og deres personlige egenskaper. Læreren må se eleven som et aktivt, selvbestemmende, og handlende individ. På den måten vil eleven oppleve at læring er noe som angår dem (Barneombudet, 2017). I læringsmiljøer hvor elevene er aktive aktører og jobber mot spesifikke læringsmål, viser det seg at elevene opplever økt motivasjon for læring, fikk mestringsfølelse og bedre selvoppfatning (Damsgaard & Eftedal, 2014). Barneombudets rapport påpekte at elever ikke får medvirke i egen skolehverdag, men uttrykker viktigheten av medvirkning. Resultatet av at elevene ikke blir hørt, utløser frustrasjon, avmakt og likegyldighet. Det går ut over både trivsel og læringsutbytte (Barneombudet, 2017). Elevene i rapporten kommer selv med anbefalinger til opplæring og skolemiljø. Der påpeker de viktigheten av at det blir ansatt lærere som har kompetanse i fag og kunnskap om elevers vansker. Lærere må både ser og lytter til elevene, snakke med dem om undervisning og hører på deres ønsker og behov. De må også være gode til å skape relasjon og tilpasse til hver enkel elev (Barneombudet, 2017).

I følge Tveitnes (2018) er lovverket tydelig på at PP-tjenesten skal involvere og lytte til elevene, men at det kan tyde på at PP-tjenesten jevnt over ikke innfrir opplæringslovens krav. Dermed blir ikke elevens rett til involvering i sakkyndighetsarbeidet utført. Arbeidet til PP-tjenesten blir også kritisert i Barneombudets rapporten (2017), for mangelfull involvering av eleven og manglende ivaretagelse av elevens rett til å bli hørt i sakkyndighetsvurderingen. I tillegg indikerer internasjonal forskning at elever er de som blir minst involvert: «Society does not want young people to have a voice» (Aston & Lambert, 2010, s. 46). Videre hevder Tveitnes (2018) at PP-tjenesten i liten grad observerer elever i læringskontekster eller involverer elever i sakkyndighetsarbeidet (Tveitnes, 2018). Dette hevder andre forskere er den enkleste måten å finne ut hvorfor en elev strever i møtet med skolen, nettopp ved å se på hva eleven gjør og samtale med han/hun om det (Thomas & Loxley, 2007). Ifølge studien av Tveitnes (2018) kan det se ut som at PP-tjenesten i all hovedsak ikke tolker prinsippet om inkludering som et prinsipp som gjør det naturlig for dem å involvere eleven, la dem medbestemme og delta i viktige avgjørelser (Tveitnes, 2018). Det er lite forskning i Norge som undersøker hvordan elever blir involvert, lyttet til og hørt i sakkyndighetsarbeidet. Derfor er det uklart hvorvidt brukermedvirkning faktisk finner sted (Aasen et al., 2010; Herlofsen, 2013). Sakkyndighetskunnskapen kan bidra til å utvikle en negativ og selvforsterkende spiral hvor eleven opplever en stadig økning i negative forventninger og manglede mestring. I

tillegg har norsk forskning indikert at lærere har en tendens til å undervurdere elever som defineres til å ha lærevansker når det kommer til deres interesse, motivasjon og innsats (Bachmann et al., 2016). Forskere mener at en måte å snu denne tendensen på er å løfte frem elevens egen stemme, både ved vurdering av elevens utfordringer og eventuelle hjelpebehov, samt ta hensyn til de forventningene man møter elevene med (Bachmann et al., 2016). Elever som over tid blir møtt med lave forventninger fra lærer og andre voksne, kan utvikle lave forventninger til egen mestring og egent læringsutbytte. Lav forventning til seg selv vil også påvirke elevenes tanker om seg selv og dermed hvordan de lærer (Thomas, 2013).

Videre påpekes det av Barneombudets rapport (2017) at det er stor variasjon i kvaliteten av PP- tjenestens sakkyndige vurdering. Elever i denne rapporten uttrykker at de har noen erfaringer fra møter med PP- tjenesten, men ingen av elevene har erfaringer med å bli involvert. Videre har ingen av elevene fått uttale seg før PP- tjenesten ga sin tilrådning eller fattet et vedtak. Dermed kan det se ut til at PP- tjenesten likestiller elevens rett til medvirkning med at de informere foreldrene. Videre indikeres det at PP- tjenesten ikke følger veilederens krav til sakkyndig arbeid. «PP- tjenesten anbefalinger er lite konkrete og barneombudet ser at manglene i den sakkyndige vurdering ofte forplanter seg videre til skolens vedtak og til individuell opplæringsplan (IOP)» (Barneombudet, 2017, s. 71). Det er ingen funn der PP-tjenesten har gjort en «vurdering av om eleven skal høres, hvordan eleven skal høres eller når eleven bør høres» (Barneombudet, 2017, s. 59). Videre har det heller ikke blitt gjort en barnets beste- vurdering og dermed blir ikke prinsippet om «barnets beste» i barnekonvensjonen artikkel 3 opprettholdt.

2.3.1 Betydning av medvirkning

Selvoppfatning handler om hvordan en person oppfatter seg selv. En definisjon på selvoppfatning er: «med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro og vitenen person har om seg selv. Selvoppfatning har mange aspekter eller deler, hvor av noen er knyttet til forventninger om fermtidlige presentasjoner» (Refsahl, 2012, s. 58). Elevers selvbilde og selvtillit påvirkes gjennom deres mestringserfaringer av suksess og nederlag. Attribusjonsteorien handler om hvordan individer forklarer, rettferdiggjør og unnskylder årsaker til hendelser i hverdagen, som påvirker deres atferd og motivasjon. Attribusjon utføres ut fra tre dimensjoner. En ser hvor årsaken ligger, om den er kontrollerbar eller ikke, og om den er stabil eller varierende (Refsahl, 2012). Elever som knytter sine

nederlag til stabile, ukontrollerbare årsaker, har fokus på sine egne utilstrekkeligheter, er umotiverte og har dårlige holdninger til skolefaget (Woolfolk, 2010). Elever med dysleksi kan oppleve at andre, for eksempel lærere, forklarer og knytter deres vansker til manglede evner og innsats, dumhet og latskap (Sætre, 2009). Forskning indikerer at elever med dysleksi føler seg dumme, mer mislykket og isolert sammenlignet med sine jevnaldrende. Dette kan resultere i liten motivasjon, frykt for egne faglige prestasjoner og at de føler seg utestengt fra klassen. De opplever ofte at medelever mangler forståelse for deres utfordringer og får lyst til å gi opp (Glazzard, 2010).

De områdene som har med skole og skolefaglig læring å gjøre samles gjerne under begrepet «akademisk selvoppfatning». Etter hvert som elevene kommer høyere opp i klassetrinnene møtes de med stadig større krav til lesing og skriving. Da kan motivasjonen forsvinner og lærevansker kan utvikles til å gjelde flere fag enn i starten (Berg & Nes, 2010; Sætre, 2009). Følelsen av mestring henger sammen med utfordringsnivået på oppgaver, og kompetansenivået til personen som skal utføre den. For eksempel vil en person som ikke føler han har god nok kompetanse til å løse en oppgave i matte, oppleve den som for vanskelig og kan dermed utvikle mistro til egne evner (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ifølge Bandura (1997) har den sårbare eleven en tendens til å tvile på seg selv når det oppstår negative situasjoner og hendelser i skolen (Bandura, 1997). Han påpeker to nødvendige faktorer for at en person skal yte innsats og lære noe i situasjoner som i utgangspunktet oppleves vanskelig. Det er de forventningene en person har til seg selv på ulike områder, deres oppfatning av egen kunnskap og ressurser, som han kaller «self- efficacy». I tillegg til personens «outcome expectancie», deres forventninger til hva som skjer etterpå (Bandura, 1997). I forbindelse med mestringsforventninger benytter han begrepet «å være agent i eget liv», som innebærer å handle intensjonalt. Det vil si at handlingene til en person har en hensikt, og at det ikke er tilfeldig hva en velger å gjøre i en gitt situasjon. Videre sier han at hvis en person skal handle hensiktsmessig må personen sette egne mål, vurdere egen kompetanse, planlegge, vurdere hva som skal til for å nå målet og velge riktig strategi. I tillegg må personen reflekter over hva den har gjort og vurdere resultatet. Derfor er kunnskap, motivasjon, tro og evner en forutsetning for å kunne være agent i eget liv. Forventning om mestring og måloppnåelse har betydning for de valgene vi tar, innsatsen som ytes, og utholdenheten vi har når læringsarbeidet blir krevende (Bandura, 1997). Høyere mestringsforventning hos en person er viktig og påvirker deres innsats, utholdenhet og motivasjon i utfordrende situasjoner (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er dessverre noen elever som utvikler så lave forventninger til seg selv

at de gir helt opp. Det kalles lært hjelpeløshet. Da forventer eleven at all innsats bare fører til at de mislykkes på bakgrunn av tidligere erfaringer (Woolfolk, 2010). Forskning har pekt på sammenhengen mellom lært hjelpeløshet, attribusjonsstil og lavt selvkonsept (Glazzard, 2010). Ifølge forskningen til Humphrey og Mullins (2003) kan opplevelsen av dysleksi føre til negativ innvirkning på elevers selvbilde og selvtillit. I tillegg hadde elever med dysleksi en tendens til å tildele suksess til eksterne faktorer i stedet for interne faktorer (Humphrey & Mullins, 2003).

Omgivelsenes verdier og forventninger påvirker hvordan personer oppfatter og vurderer sine egne resultater, samt dem selv som person. Elever sammenligner seg med andre, og det påvirker deres selvbilder og selvtillit (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsmotivasjonen til en elev kan forsterkes ved hjelp av gode rollemodeller, og ved gode og konstruktive tilbakemeldinger. For elever med lærevanske som ofte har en skolehverdag preget av manglende faglige mestringsopplevelser, vil det sosiale miljøet spille en viktigere rolle (Befring & Tangen, 2012). Forskning indikerer at støtte fra familie, jevnaldrende eller andre med dysleksi kan bidra til at elever med dysleksi endre sin oppfatning av seg selv i positiv retning (Nalavany, Carawan & Sauber, 2015). Forskning indikerer også at lærere har stor innflytelse på utviklingen av selvtillit hos elever med dysleksi. Dermed kan lærere med negative innstillinger til dysleksi, påvirke elevers selvtillit i negativ retning (Humphrey & Mullins, 2003). Elever som opplever dette vil raskere bli avledet, utøve mer negativ atferd, gi opp, mistrives på skolen og har gjerne mer fravær (Damsgaard & Eftedal, 2014). Kolouh ser i sitt studie på de vanligste grunnene til at ungdommer dropper ut av skolen (Kolouh, 2013). Blant disse er mobbing, mangel på pedagogisk støtte, voksne som ikke bryr seg, eller dårlige hjemmeforhold og behov for mer praktisk tilnærming. Rapporten indikerer også at praktisk og fysisk arbeid kan føre til bedre læring og motivasjon hos elever. I tillegg vil et godt klassemiljø, skape mer trygghet og tilhørighet til skolen (Kolouh, 2013).

2.4 Tilpasset opplæring for dyslektikere

2.4.1 Forskjellen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset opplæring gjelder alle elever, hele skolens virksomhet og er lovfestet (Tangen, 2012b; Utdanningsdirektoratet, 2018a). «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene

hjá den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det handler om at skolen må tilpasses til alle elever uansett evner og forutsetninger, slik at alle får et likeverdig opplæringstilbud (Buli-Holmberg et al., 2015). I inkluderingsprinsippet ligger det krav om at skolen skal være for alle, og dermed synliggjør viktigheten av å ivareta ulikheter. Alle elever skal også oppleve økt læringsutbytte, gjennom variasjon og bruk av hjelpemidler, slik at flest mulig elever kan følge det ordinære opplæringstilbudet (Befring & Tangen, 2012; Bjørnsrud & Nilsen, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2015, 2018a).

Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for de elevene som følger ordinær opplæring, samt de som mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Spesialundervisning er også tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Forskjellen er at i spesialundervisningen kreves det vedtak fra PP- tjenesten. (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Videre er tilpasset opplæring tilrettelegging i klasserommet og i felleskapet, mens spesialundervisning er en individuell rett som eleven har og som også kan utføres utenfor klasserommet. Begrepet tilpasset opplæring har fått kritikk for å være et politisk begrep, som det er vanskelig å fylle med et konkret innhold (Hausstätter, 2012). Det har ført til ulike tolkninger av begrepet og dermed praktiseres det ulikt når det gjelder oppmelding og oppfølging av elever med dysleksi. Enkelte mener at elever med dysleksi faller inn under begrepet tilpasset opplæring i ordinær undervisning, mens andre mener at dysleksi fører til at eleven ikke får fullt utbytte av ordinær undervisning, og dermed kvalifiseres for spesialundervisning (Hausstätter, 2012). Forskning har indikert at en effektiv tilpasset opplæring for elever med dysleksi, bør utføres som en konsentrert, periodisk, eneundervisning med kvalifisert lærer (Helland, 2012, s. 296). Flere forskere er også enige i at dyslektikere trolig vil ha mer nytte av individuelt tilpasset spesialundervisning, fremfor å gjennomgå utallige intensive lesekurs som ofte benyttes (Melby-Lervåg, 2017). Barneombudets rapport er også kritisk til at ufaglærte uten kompetanse om elevers utfordringer og behov ofte får ansvaret for disse elevene, noe som går ut over elevenes læringsutbytte (Barneombudet, 2017).

2.4.2 Hjelpemidler og rettigheter for elever med dysleksi

I tillegg til at elever har krav på tilpasset opplæringstilbud etter evner, har elever med diagnosen dysleksi også andre rettigheter som for eksempel hjelpemidler. Hjelpemidler skal

benyttes for å kompensere for elevens vansker slik at eleven stilles på lik linje med andre elever. Alle elever med diagnose dysleksi får et dokument som fastsetter den og de rettigheter som følger med diagnosen (Dysleksi Norge, 2017).

Det er viktig at tilretteleggingen ikke er så omfattende at eleven i realiteten ikke blir prøvd i kompetansemålene, eller gis fordeler, men at de får muligheten til å vise sin kunnskap på lik linje med andre elever. Dyslektikere har krav på tilrettelagte prøver og eksamen. Dette gjelder også de elevene som ikke har vedtak om spesialundervisning. I tillegg skal dyslektikere få utvidet tid på prøver, tentamen og eksamen (Befring & Tangen, 2012). Videregående elever med dysleksi kan også få fritak fra vurdering i skriftlig sidemål og 2. fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om eleven får fritak fra sidemål må den følge undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2006, § 3- 22). Det er rektoren på den enkelte skolen som avgjør om en elev får fritak fra sidemål. Eleven sender på forhånd en søknad om fritak, sammen med papirene på dysleksidiagnosen. Rektor avgjør om det skal innfris og fritaket gjelder da for hele skoleløpet. Hvis eleven ønsker fritak fra 2. fremmedspråk, må han sende inn en søknad og fremvise dokumentasjon på dysleksi til fylkeskommunen. Fylkeskommunen avgjør om eleven får fritak for vurdering med karakter, og eksamen i 2. fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Elever med dysleksi har også rett til kompensatoriske tiltak. Dyslektikere har rett på å få utstyret som PP- tjenesten og skolen har anbefalt, for å kompensere for lese- og skrivevanskene sine. Elever har blant annet krav på digitale hjelpemidler, som stavekontroll, iLingDys, Textpilot eller CD-ord, og talesyntese (Folketrygdloven, 1997, § 10-7). Eleven sender da i samarbeid med skolen en søknad til NAV. De har også rett på læremidler som lydbøker og digitale bøker. Det er skolens ansvar å skaffe disse (Opplæringslova, 1998, § 9-3). Foresatte og eleven selv kan også melde seg inn som lånere hos Statped/NLB, som gir tilgang til lydbøker (Dysleksi Norge, 2017). Det er skolen som har opplæringsansvaret i teknologiske læringsressurser (Statped, 2017). Hjelpemiddelsentralen har ansvar for å fremskaffe hjelpemidlene (Befring & Tangen, 2012).

Elever på videregående skole kan søke om støtte til PC eller nettbrett fra NAV på opptil 3200 kroner, men skoleeier må dekke mellomlegget (Dysleksi Norge, 2017; NAV, 2013). Selv om det fortsatt er mulig å søke om støtte, har det vært en kraftig nedgang i antall søknader (Midtbø Aas, 2012). Utdanningsdirektoratet har påpekt retten til PC for elever med spesielle behov på videregående. Det kan ikke kreves at eleven får egen PC, men skoleeier har plikt til

å stille PC til disposisjon på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Videre påpeker de at opplæringslovens bestemmelser om elevens rettigheter til nødvending utstyr i opplæringen ikke er endret. Dermed understreker de at en elev kan ha rett til PC/særskilt tilpasset datautstyr etter opplæringsloven § 9a-2 tredje ledd, selv om eleven ikke har vedtak om spesialundervisning, men trenger dette for å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dersom PP- tjenesten anbefaler PC og det konkluderes med at det er nødvendig for at eleven skal få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har skoleeier ansvar for å sørge for dette (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

2.4.3 Betydning av læringsstrategier

Læringsstrategier er en betegnelse som knyttes til elevens strategiske oppmerksomhet om egen læringsprosess (Elstad & Trumo, 2006). Læringsstrategier er ideer om hvordan man kan nå læringsmål, en slags overordnet angrepsplan. Læringstaktikker er de spesifikke teknikkene i planen (Derry, 1989). Bruken av strategier, sier noe om en persons metakognitive kunnskap. På videregående er det enda viktigere å lære elever ulike læringsstrategier. Pensumet øker i omfang og kompleksitet, og faren for ikke å henge med og mislykkes er stor (Woolfolk, 2010). I tillegg til å få kunnskap om ulike læringsstrategier, må elevene også få tiltro til egne evner i å bruke strategiene for å lære seg det aktuelle stoffet. De må med andre ord få utvikle forståelse for og ønske om å anvende disse ferdighetene, samtidig som de får mulighet til å benytte strategiene i ulike læringssituasjoner. Læreren skal være en støtte til elevens aktive rolle i læringsprosessen (Elstad & Trumo, 2006). Eksempel på strategier kan være visuelle redskaper som tankekart, som har vist seg å være gunstige for læring fremfor å makere mye tekst (Derry, 1989). Andre strategier kan være analogier for å lære nye begreper ved å knytte forbindelser til informasjon som eleven allerede har og forstår. Denne tilnærmingen har vist seg å være nyttig for elever med lærevansker på videregående (Woolfolk, 2010). En annen strategi kan være mål- middel- analyse hvor eleven deler opp måle i mindre delmål for å klare hovedmålet.

Forskning viser at elever med dysleksi tar i bruk kompenserende strategier som for eksempel å pugge og å få andre til å lese tekster for dem, slik at de kan gjengi innholdet muntlig (Sætre, 2009). I tillegg kan dyslektikere utvikle mer visuelle, kreative og intuitive metoder for problemløsning (Ingesson, 2007). Når tekstmengden øker kan det hende at de kompenserende strategiene ikke holde mål og elever må ta i bruk andre strategier for å beskytte seg mot

ubehag som følge av nederlag. Det kan være unngåelsesstrategier som å nekte å lese høyt, bråke, være klassens klovn, skulke eller gjøre seg usynlig (Sætre, 2009). Elever som strever med lesing i skolen kan oppleve mange følelsesmessige reaksjoner. Forskning har indikert at personer som opplever sin skolegang vanskelig utvikler seg ulike selvbeskyttende strategier (Refsahl, 2012). Et eksempel på dette er selvpresentasjon, der eleven viser fram negative holdninger ovenfor aktiviteter som de forventer og ikke mestre, slik vil de virke mindre sårbare ovenfor andre. Elever som har opplevd nederlag med lesing, har et stort behov for å beskytte sine følelser og prøver gjerne å unngå lesing så godt de kan (Skaalvik & Skaalvik, 2015). På grunn av frykt for fiasko, benytter ofte elever seg av defensive strategier. I tillegg prøver de å unngå utfordrende situasjoner, ved å redusere innsatsen og beskytte sin lave faglige selvtillit (Alesi, Rappo & Pepi, 2012).

Elever med dysleksi kan også utvikle selvbeskyttelse strategier når det kommer til valg av utdanning. Ved for eksempel å tillegge høyere utdanning mindre betydning, betyr det ikke så mye om man mislykkes. Dermed indikerer forskning at valg av videregående skole og linje ofte er tilfeldig for elever med dysleksi. Dette kan være på grunn av dårlige karakterer som reduserer valgmulighetene, eller på grunn av manglende engasjement fordi de uansett ikke hadde forventinger om å lykkes (Sætre, 2009). I tillegg er det mange dyslektikere som velger yrkesutdannelse linjer, fordi de ofte kan samsvare mer med deres evner og muligheter, samt føre til mer trivsel og mestring (Ingesson, 2007).

Dysleksivennlige skole har oppstått i de senere årene. Det var et prosjekt fra Dysleksi Norge som ble innført i 2005. Begrepet og fenomenet «dysleksivennlig skole» bestod først bare av de elevene som har dysleksi, derav navnet. Nå inngår også elever med dyskalkuli og spesifikke språkvansker. Totalt er det ca.13 videregående skoler i Norge som har kvalifisert seg som dysleksivennlig skole. Dysleksivennlige skoler består av skoler som har opparbeidet seg et godt system for kartlegging og oppfølging av elever med lærevansker. De sørger for at alle ansatte har kompetanse i vanskene og hvordan en kan tilpasse undervisningen til disse. Videre benytter de seg av mulighetene som IKT gir, setter raskt inn tiltak og følger systematisk opp alle elever som trenger det i sin leseutvikling. I tillegg har de et aksepterende og inkluderende miljø på skolen (Dysleksi Norge, 2019).

2.4.4 Betydning av motivasjon

Motivasjon er et stort begrep som kan defineres på ulike måter. En måte å definere motivasjon på er: «en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2010, s. 274). Motivasjon fremmer læring, indirekte, gjennom innsats, konsentrasjon, utholdenhet og adekvate læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Elever som er motiverte viser ofte dette gjennom sitt engasjement og utholdenhet i arbeid med utfordrende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om de drivkreftene som kommer innefra (Woolfolk, 2010). Selvrealisering er for eksempel en indre motivasjon om å realisere sitt eget potensial. Ytre motivasjon er motivasjon som skapes av eksterne faktorer som for eksempel belønning eller straff. Det er viktig å stimulere menneskets indre ressurser, som følelse av kompetanse, selververd, autonomi og selvrealisering (Woolfolk, 2010).

Når en person ikke mestrer å lese riktig og bruker lang tid, kan det føre til redusert leseglede (Torgesen, 2007). Dette igjen kan føre til at personer som virkelig trenger øving i lesing, ofte er de som leser minst, fordi de ikke ser viktigheten av det (Torgesen, 2007, s. 522). Mange dyslektikere uttrykker at deres lave selvtillit og de vonde minner fra skolegangen, er verre enn de faktiske lese- og skrivevanskene (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 20).

Forskning har indikert at lærere, som er opptatt av å påpeke at mange talentfulle kjente personer også har dysleksi, kan påvirke elevenes mestringstro positivt (Glazzard, 2010). Barneombudets rapport tar opp utfordringen og virkningen ved at flere lærere mangler forventninger til elever. Dette er alvorlig med tanke på elevers selvfølelse, læringsutbytte og motivasjon. «Dette gjelder alle elever, men kanskje spesielt de som må jobbe hardere enn sine medelever og som er mer usikker på sine egne evner» (Barneombudet, 2017, s. 30). Videre tar rapporten opp viktigheten av sammenhengen mellom trivsel og læring: «Alle elever har rett til et godt psykososialt skolemiljø som fremmer læring. Alle elever har rett til å trives på skolen» (Barneombudet, 2017, s. 30). Rapporten indikerer at dette ikke stemmer, at mange elever opplever å ikke føle seg inkludert, blir utsatt for mobbing og har utfordringer med vennskap. «Mangel på læring skaper mistriivsel og mistriivsel gjør det vanskeligere å lære» (Barneombudet, 2017, s. 41).

2.4.5 Betydning av elevsamtale

En definisjon på elevsamtale er: «det er en samtale mellom en lærer og dens elever i en skolekontekst» (Lassen & Breilid, 2010, s. 12). Elevsamtaler er obligatorisk og skal

gjennomføres minst to ganger i året (Opplæringslova, 1998, § 3-8). Det er kontaktlæreren som utfører disse, men de kan også utføres av en spesialpedagog. Samtalene kan være formelle, det vil si planlagte samtaler, eller uformelle spontane samtaler i for eksempel klasserommet. Disse samtaleformene utfyller hverandre. For eksempel kan formell samtale om et tema følges opp gjennom uformelle samtaler senere (Lassen & Breilid, 2010). Dette kan for eksempel gjøres ved at elevens mål om egen atferd, følges opp i formelle samtaler om, og ved å respondere jevnlig på elevens oppførsel i klasserommet. Elevsamtaler tar opp ulike tema rundt eleven, i en evaluering av elevens skolesituasjon (Lassen & Breilid, 2010). Slik gir elevsamtalen læreren en stor mulighet til å få nødvendig informasjon om elevens læringsstrategier, ønsker og tanker omkring skolegangen sin, samt knytte relasjoner og tilpasse opplæringen. Eleven derimot får mulighet til å ta del i egen læringsutvikling, får støtte og motivasjon til å ha troen på seg selv og sine muligheter (Lassen & Breilid, 2010).

Elevsamtale er et verktøy i lærerens arbeid for å støtte, motivere og gi nødvendig hjelp til elevenes selvutvikling og læring (Breilid & Lassen, 2011). Forskning viser at lærere og deres undervisning kan være avgjørende for elevens utbytte (Barneombudet, 2017). Dermed er lærerens kompetanse på hvordan de kan bistå elevene best mulig viktig. Elevsamtale kan ha en direkte effekt ved å sikre at eleven er i en god utviklingsflyt, og en indirekte effekt ved styrking av mestringstro og selvtillit (Breilid & Lassen, 2011).

Tilbakemeldinger fra lærere som fokuserer mer på elevenes presentasjoner istedenfor mangler, øker deres motivasjon. For å øke elevenes motivasjon kan læreren veilede dem, la dem arbeide i sitt tempo, samarbeide med foreldre og gi ros. Det er viktig at rosen er knyttet til noe spesifikt som elevene gjør, slik at rosen oppleves troverdig (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.4.6 Betydning av eierskap til diagnosen

Eierskap til diagnosen definerer jeg som en persons evne til å identifisere seg med, og aksepterer sin diagnose. Samtidig som de er klar over sine utfordringer og muligheter denne diagnosen kan skape. Forskning har indikert at elever som har eierskap til sin dysleksidiagnose har høyere selvtillit og får en mer positiv holdning til den (Glazzard, 2010). Eierskap skaper en sterk identitetsfølelse om ens læringsutfordringer og kan lette den følelsesmessige byrden og skammen over å ha dysleksi (Nalavany et al., 2015). I studien til Glazzard (2010) fant han ut at det var en signifikant faktor som bidro til elevs selvtillit,

deres eierskap og positivitet til diagnosen dysleksi (Glazzard, 2010). Denne faktoren var deres bekreftelse av at de hadde en spesifikk vanske og ikke generelle læringsproblemer. Noe som gjorde det lettere å identifisere seg med diagnosen. De opplevde økt forståelse for sine utfordringer, ble tryggere og relaterte ikke dysleksi til intelligensen. Studien påpekte også at elevene hadde betydeligere lavere selvtillit og følelse av hjelpeløshet før diagnosen, men etter diagnosen hadde selvtilliten økt (Glazzard, 2010). Dette var noe Riddicks (1995) funn også påpekte: Ved å få eierskap til sin egen diagnose, tenkte ikke elevene lenger at de var dumme, men at de fikk forståelse for sine vansker. Det at flere andre hadde samme utfordringer, hjalp dem til å mestre og verdsette sin diagnose (Riddick, 1995). Åpenhet om diagnosen fører til aksept av diagnosen og bedre selvtillit (Nalavany et al., 2015). Forskning av Ingesson (2007) indikerte at elever som hadde evnen til å se dysleksien som en del av seg, var de som opplevde høyere selvtillit, mer mestring og trivsel. Det var også de elevene som appellerte sine utfordringer til lese- og skrivesituasjoner og ikke andre emosjonelle faktorer (Ingesson, 2007). Dermed hadde de gått gjennom alle stadier av akseptering av sin vanske. Noe som gjorde at de klarte å isolere dysleksien sin til en mindre del av selvet. Videre spilte de på viktige omsorgspersoner rundt dem, deres interesse og sin personlige egenskap stahet (Ingesson, 2007).

2.5 Stigmatisering

Dysleksi er en usynlig diagnose (Nalavany et al., 2015). Elever med dysleksi blir ofte utsatt for stereotyper fra andre mennesker. Dette gjennom fordommer om at elever med dysleksi er mindre intelligente, sliter sosialt og ikke er like mye verd. Elever med dysleksi kan av den grunn oppleve at de blir misforstått, urettferdig behandlet og diskriminert. Det å oppleve at noen tenker at du er dum, lat, jukser og har lav kompetanse er med på å påvirke selvfølelsen og bidrar ofte til følelser av skam og utestengelse fra det sosiale fellesskapet i klassen. Stigmas er sosialt konstruert og danner ofte grunnlaget for stereotyper, fordommer og diskriminering (Nalavany et al., 2015). Stigmatisering defineres som det å merke noen negativt i sosial sammenheng. Det å hevde at en gruppe generelt har spesielt dårligere egenskaper, og er mindreverdige (Store norske leksikon, 2017).

Flere elever med dysleksi velger å holde sin diagnose skjult fra andre, kanskje fordi de føler seg sårbare, frykter å bli latterliggjort og oppfattet som intellektuelt svakere (Nalavany et al., 2015). Dette kan føre til at noen dyslektikere går gjennom livet med betydelige negative

følelser som for eksempel lav selvtillit. Elever med dysleksi opplever også at noen lærere har manglende kunnskap om dysleksi, og dermed opplever de at den tilpassede opplæringen er stigmatiserende og lite effektiv (Sætre, 2009).

3 Metode

I dette kapittelet kommer det først en beskrivelse av noen vitenskapsteoretiske perspektiver. Deretter vil det bli en beskrivelse av utvalg, planlegging og gjennomføring av de fem intervjuene. Videre vil det bli gitt en beskrivelse av hvordan datamaterialet har blitt analysert, bearbeidet og tolket. I det neste blir studiens validitet og reliabilitet diskutert og forskningsetiske betraktninger belyst. Helt til slutt kommer en refleksjon over egen forskerrolle.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

3.1.1 Fenomenologisk perspektiv

I dette studiet rettes søkelyset på hvilke opplevelser videregående elever med dysleksi har i forhold til dagens rett til medvirkning, det sakkyndige arbeidet og tilrettelegging. I dette ligger det et ønske om å få innsikt i den enkelte informants holdninger, erfaringer og opplevelser (Dalen, 2011). Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i et fenomenologisk inspirert perspektiv. Det er viktig å ikke bli styrt av sine bakgrunnskunnskaper og forforståelse, slik at en møter og beskriver det informantene forteller så objektivt som mulig. Dette kan være utfordrende fordi man hele tiden har med seg bakgrunnskunnskaper, noe som vanskeliggjør full objektivitet.

Fenomenologien er en erfaringsorientert tradisjon med utgangspunkt i dagliglivet sett fra individets ståsted. Denne retningen har lenge vært en dominerende filosofisk retning. Edmund Husserl (1859-1938), referert i Thomassen (2010), blir betegnet som fenomenologiens far. Han var opprinnelig opptatt av bevissthet og opplevelse, og tematiserte hvordan vår livsverden er grunnlaget for vitenskapelig kunnskap. Med livsverden mener han verden slik den fremstår for oss i det daglige, slik den fremtrer i den umiddelbare opplevelsen, og er forutsetning for at noe overhodet får mening for oss (Thomassen, 2010). Teorien hans ble videreutviklet av filosofer som Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty til også å omfatte livsverden, kroppen og menneskers handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015). Girogi referert i Kvaale og Brinkmann, (2015) definerer fenomenologi som «Studiet av strukturen og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45)

I den fenomenologiske tilnærmingen er formålet å komme så nær som mulig en presis beskrivelse av hva mennesker har opplevd ved å rette oppmerksomheten mot verden, slik den erfares for subjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Mening er et nøkkelord, fordi forskeren bestreber seg på å forstå mening av et fenomen, sett gjennom en gruppe menneskers øyne (Christoffersen & Johannessen, 2012). Fenomenologi som metodisk tilnærming krever reduksjon, altså å forsøke å gjøre en mest mulig forutsetningsløs undersøkelse (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskeren undersøker selve fenomenet slik det fremtrer, legge forforståelse, egne oppfatninger og alle forutgående kunnskaper til side, slik at fenomenet selv klart skal tre frem (Thomassen, 2010). Man kan beskrive et fenomen fra ulike perspektiver og fenomenet kan forstås og oppleves forskjellig fra person til person. Det er derfor viktig at man i en fenomenologisk studie gjennomfører en utfyllende undersøkelse av den variasjonsbredden fenomenet kan oppleves i (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er å nå frem til det særegne ved fenomenet, det som blir konstant på tvers av alle mulige variasjoner, for så å beskrive dette (Thomassen, 2010).

3.1.2 Hermeneutikk

Mens fenomenologi er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikk opptatt av fortolkningen av meninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015). Betegnelsen hermeneutikk kommer fra det greske ordet «hermeneuein», som betyr å tolke, eller å fortolke (Store norske leksikon, 2018a). Hermeneutiske studier har ifølge Grønmo (2015) ikke så sterkt fokus på aktørens egen forståelse som ved fenomenologiske studier, men legger større vekt på forskerens forforståelse og fortolkninger av aktørens synspunkter (Grønmo, 2015). «Hva vi observerer er ikke bare avhengig av fenomenet, men av våre egne forventninger, oppfatninger og teoretisk bakgrunn» (Kvernbekk i Lund, 2002, s. 42). Forskerens fortolkninger vil ikke kun bygge på den spesifikke forståelsen som dannes under selve studien, men også i en mer generell forståelse som forskeren har forut for studien. Forskeren vil ha en forforståelse som består av egne erfaringer, betraktningmåter, fagbegreper samt resultater fra tidligere forskning (Grønmo, 2015). Hvordan forståelsen vår utvikler seg i en bevegelse mellom helhet og del i materialet vi prøver å forstå, kan forklares med begrepet den hermeneutiske sirkel. Ved å forstå delene, vil forståelsen av helheten utvides, og ved å forstå helheten vil forståelsen av delene påvirkes (Thomassen, 2010). Det er gjennom den hermeneutiske spiralen tolkningen

utvikles og illustrerer hvordan det åpnes opp for en stadig dypere forståelse av meningen. Dette gjennom et stadig samspill mellom helhet og del, gjennom forskeren selv og forskerens forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne studien brukes metoden kvalitativt forskningsintervju der informantens utsagn blir nedskrevet som tekster. Tekstene blir datamaterialet som skal fortolkes og forstås. Den hermeneutiske spiralen blir brukt for å fortolke datamaterialet. Dette ved at en ser på vekselvinklingen helhet/ del for å få tak i informantens opplevelse av tematikken, og fortolker deres utsagn i lys av helheten som vil si intervjusituasjonen. Det er derfor nødvendig å tydeliggjøre egen forforståelse, fordi et utsagn kan fortolkes på mange ulike måter, alt etter hvem som hører det og i hvilken setting det uttrykkes i.

3.1.3 Forforståelse

Alle mennesker har en forforståelse, kunnskap og oppfatninger av virkeligheten som ubevisst påvirker vår opplevelse, fortolkning og forståelse av samfunnet. I en intervjusituasjon vil intervjueren hele tiden fortolke informantens utsagn og opplevelser av fenomenet som studeres. Fortolkningene vil påvirkes av forskerens egen forforståelse og aktuell teori om fenomenet. Dermed vil forskerens subjektive syn og posisjon ha betydning for hva slags kunnskap som genereres (Sánchez, 2010). Forforståelsen omfatter de meningene og oppfatningene hvert menneske sitter inne med i forhold til det fenomenet som studeres (Wormnæs, 2005). Det er viktig med økt bevissthet rundt egen forforståelse både før, under og etter intervjuet, siden den alltid vil ha betydning for forskerens arbeid (Thomassen, 2010). Vi kan imidlertid aldri helt utelate våre personlige og felles erfaringer, og vil alltid ha med oss våre forutinntatte holdninger og verdier.

I denne studien utforsker jeg et fenomen som jeg selv som forsker er en del av. Jeg har selv diagnosen dysleksi, og har erfaringer og opplevelser fra hvordan diagnosen har påvirket min skolehverdag. I tillegg har jeg erfaringer fra rollen som lærer og spesialpedagog. Dermed har jeg et personlig forhold til temaet som studeres, noe som både kan ha sine fordeler og ulemper. Det kan gi en spesiell innsikt i det fenomenet som studeres. Det kan føre til at informantene får mer tillit til meg og dermed åpner opp og deler mer av sine opplevelser. «Egne livserfaringer på det området en studerer, kan gi genuin innsikt og muligheter for å forstå og tolke menneskers situasjoner» (Dalen, 2011, s. 62). Det betyr imidlertid ikke at

forskningen trenger å være mindre valid (Merriam et al., 2001). Likevel kan en for sterk personlig involvering farge mine fortolkninger av det informantene sier.

3.2 Kvalitativ metode

I en forskningsstudie står man ovenfor mange ulike metodiske tilnærminger. De to mest kjente er intensiv og ekstensiv metode, også kalt kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ metode baserer seg på tallfesting av et fenomen, mens kvalitativ metode baserer seg på tekst ofte i form av samtaler eller observasjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kvalitativ metode benyttes ofte på grunn av dens fleksibilitet og mulighet til å samle inn rikelig med data ved bruk av et begrenset antall personer (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelige erfaringer (fenomenologi), der målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver. Gjennom dette «beskrive verden slik den oppleves av informanten, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). På bakgrunn av dette og min problemstilling er kvalitativ metode egnet. Jeg er interessert i elevenes egne opplevelser og erfaringer med dysleksi, og ønsker å se dette ut fra deres virkelighetsforståelse (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

I denne masteroppgaven blir forskningsintervju benyttet som hovedmetode for å samle inn kunnskap om fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Intervju betyr «utveksling av synspunkter» i samtale om et tema mellom to personer (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). I likhet med kvalitativ metode generelt har kvalitativ forskningsintervjuet til hensikt å undersøke fenomener og tolkninger ut fra informantens synsvinkel. Formålet er å produsere kunnskap om et bestemt tema, ved å skaffe data som består av informantens egne beskrivelser, tanker og opplevelser av egen hverdag (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elever med dysleksi opplever ulike aspekter rundt det å ha dysleksi. Det vil bli benyttet individuelle intervjuer. En metode som egner seg godt når du er ute etter å få innsikt i en persons erfaringer og har få informanter. I tillegg vil intervjuene være semistrukturerte fordi hensikten er å hente inn beskrivelser og fortolkninger av et fenomen fra intervjupersonens hverdag. Semistrukturerte intervju består av en intervjuguide, som er bygget opp etter en viss struktur om et tema. Den følges ikke slavisk,

men gir rom for å hoppe frem og tilbake og spille videre på informantenes uttalelser og interesseområder. Samtidig skal intervjuet være en profesjonell samtale med et formål. Forskeren skal kontrollere samtalen ved å velge tema, og stille spørsmål som det forventes at informanten skal besvare. Forskeren skal ikke kommentere med synspunkter, og dermed vil det være et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informanten. Intervjuene blir tatt opp på lydbånd, transkribert og brukt som grunnlag for en meningsanalyse, der forskeren alene fortolker dette i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015). Til sammen vil dette gjøre at intervjuene kan bidra til ny kunnskap på området som studeres, samt ny fortolkning av velkjente fenomener fra elevers synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3 Utvalg

I kvalitativ forskning er ikke generalisering et sentralt mål, siden det ikke er ønskelig å si noe om den statistiske fordelingen i den øvrige populasjonen. Det finnes to hovedstrategier for hvordan man foretar et utvalg, tilfeldig utvalg og ikke- tilfeldig utvalg. Tilfeldig utvalg benyttes ofte i kvantitativ forskning, der man ønsker å generalisere resultatene til en større populasjon (Cohen, Manion & Morrison, 2017). I kvalitativ forskning benyttes ikke- tilfeldig utvalg. En metode som vil bli anvendt i denne forskningen, fordi ønsket er å undersøke et spesielt fenomen og har ikke noe mål om å generalisere.

Utvalget bestod av kriteriebasert utvelgelse, som vil si at informantene velges ut ved at de oppfyller noen spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012). Målet med kriteriebasert utvelgelse er å samle informasjonsrik data med utgangspunkt i studiens formål (Gall, Gall & Borg, 2007). Inklusjonskriteriene for utvalget er at elevene måtte ha dysleksi og gå på videregående skole. Valg av videregående elevene er fordi de er eldre, har gått flere år på skolen og har forhåpentligvis fått flere synspunkter og tanker om eget læringsutbytte. I tillegg blir medvirkning mer synlig høyere opp i skolen og det foreligger lite forskning fra videregående skoler i forhold til barne-ungdomskolene.

Jeg endte med å benytte meg av en form for «snøball»- metode, en metode som kan være nyttig der andre veier ikke fører frem. I utgangspunktet hadde jeg flere inklusjonskriterier for mitt utvalg, men etter flere mislykkede forsøk på å få tak i informanter fra skoler og dysleksiforbundet, ble disse endret underveis i studiet grunnet tiden som var igjen til oppgaven skulle fremlegges. «Snøball»- metoden går ut på at jeg finner en informant først og

resten av informantene gjennom denne personen (Dalen, 2011). Jeg fant gjennom en bekjent av meg, en person som ikke var informant, men en ressurslærer på en videregående skole. Han ble kontaktpersonen min og kunne hjelpe meg med å finne fem informanter. Denne fremgangsmåten kan lett resultere i små og «skjeve» utvalg (Dalen, 2011). Utvalget endte med fem elever som gikk på en videregående skole i Rogaland. Det var fem gutter, der tre gikk på VG1 og to gikk på VG2 på yrkesfagslinjen. Dermed er utvalget homogent, det er et mest mulig likt utvalg og er skjevt fordelt med at kun et kjønn er representert (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Fire av informantene hadde fått diagnosen på barneskolen, mens kun en hadde fått diagnosen på videregående. Selv om utvalget mitt ble veldig snevert ved kun å representere et kjønn og en skole i et område i Norge, finner jeg utvalget tilfredsstillende. Dette fordi det er noe variasjon i ulike bakgrunnsvariabler, som alder, ulike tidspunkt for diagnosen, og en liten variasjon med yrkesretning, selv om alle gikk på yrkesfag. Dette utvalget kan belyse tema og problemstilling fra andre perspektiver enn hva jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Til tross for et begrenset utvalg kan det allikevel gi nyttig kunnskap om det fenomenet som tas opp i studien. I tillegg har ikke studien til hensikt å generalisere eller utforske forskjell mellom kjønn, og dermed gir utvalget meg mer tid til å forbedre og analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.1 Beskrivelse av informantene

G1: Etnisk norsk gutt på 17 år, som går første året VG1 på bygg og anleggsteknikk. Han fikk diagnosen nylig, mens han gikk på VG1. G2: Etnisk norsk gutt på 17 år, som går første året VG1 på Teknikk og industriell produksjon (TIP). Han fikk diagnosen på barneskolen. G3: Etnisk norsk gutt på 16 år, som går første året på VG1 på TIP. Han fikk diagnosen i femte klasse på barneskolen. G4: Etnisk norsk gutt på 18 år, som går andre året VG2 på TIP. Han fikk diagnosen på barneskolen. G5: Etnisk norsk gutt på 17 år, som går andre året VG2 på TIP. Han fikk diagnosen på barneskolen.

3.4 Planlegging av intervju

3.4.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide. Målet med intervjuet er å få svar på mine forskningsspørsmål slik at jeg har mulighet til å besvare min egen problemstilling

(Dalen, 2011). Utgangspunktet mitt for intervjuguiden var forskningsspørsmålene mine, men disse er uegnet til å benyttes direkte i intervjuet. Derfor må en utarbeide intervju spørsmål slik at de er tilpasset informantenes dagligspråk samtidig som de belyser forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturerte intervju setter også noen føringer for intervjuguidens form. Utgangspunktet for intervjuet blir den overordnede intervjuguiden, men spørsmål, tema og rekkefølgen kan variere. Dermed har forskeren mulighet til å bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden, stille oppfølgingsspørsmål, og utforske enkelte temaer som informanten belyser og reflekterer over (Kvale & Brinkmann, 2015). På forhånd ble det utformet fire temaer, og under hvert av dem et åpent hovedspørsmål med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Det var 3-4 tilleggsspørsmål under hvert av dem igjen, hvis informanten ikke klarte å utdype nok, eller ikke forstod spørsmålet (Dalen, 2011) (vedlegg 1). Formuleringen av spørsmålene var gjennomtenkt, for å sikre at informantene hadde mulighet til å gi en utfyllende beskrivelse av deres opplevelse av fenomenet uten å bli styrt av forsker (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015).

I utformingen av intervjuguiden benyttet jeg meg av «traktprinsippet» (Dalen, 2011). Det startet med innledende informasjon som skulle formidles til informantene. Jeg fortalte først kort om meg selv og at jeg hadde dysleksi. Deretter fortalte jeg om forskningen og intervjuets oppbygging. Til slutt gikk jeg gjennom elevenes rettigheter. Selve intervjuet startet med noen fakta-spørsmål for å skape trygghet for informantene. Deretter åpnet jeg opp for mer sentrale meningsspørsmål for å belyse kjernen i det jeg var ute etter, nemlig deres meninger om temaet. Til slutt hadde jeg noen avslutningsspørsmål og ga informantene muligheter til å utdype eller ender sine uttalelser (Dalen, 2011).

3.4.2 Prøveintervjuet

Det ble utført ett testintervju med en voksen dame som har dysleksi i forkant av intervjuene til forskningsstudiet. Dette for å få en tilbakemelding på intervjuguiden, meg selv som intervjuer og for å sjekke at det tekniske utstyret fungerte optimalt (Dalen, 2011). I etterkant ble det foretatt noen endringer i formuleringen av spørsmål, og laget noen nye oppfølgingsspørsmål. Prøveintervjuet ga meg også muligheten til å teste ut og øve meg i rollen som intervjuer (Dalen, 2011). Dette kan være en fordel for alle forskere, men spesielt for de uerfarne. Det er viktig å ha god kunnskap om temaet du utforsker. Det gjør den utfordrende situasjonen med å lytte, stille spørsmål og notere hva informanten sier lettere for

forskeren. I tillegg gir det meg mulighet til enkelt å kunne hoppe frem og tilbake i temaene. En blir dermed ikke fastlåst til intervjuguiden, som mer blir en støtte til å holde seg innenfor formålet med samtalen. Jeg erfarte at det også er viktig å ikke gå for raskt frem, men gi informantene mulighet til å tenke seg om før de svarer (Kvale & Brinkmann, 2015). Prøveintervjuet ga bekreftelse på at det tekniske utstyret fungerte og ga god lyd, slik at det informanten uttrykker ble tydelig, og dermed kunne brukes i transkripsjonen senere (Dalen, 2011).

3.5 Gjennomføring av intervjuene

3.5.1 Utføring av intervju

Intervjuene ble utført på en videregående skole i Rogaland. Kontaktpersonen min møtte meg, og hadde sammen med informantene bestemt at intervjuene skulle utføres i et grupperom. Dette grupperommet hadde god plass og var ledig hele dagen, slik at vi kunne arbeide uten unødvendige forstyrrelser. Opprinnelig hadde to jenter og tre gutter meldt seg frivillig som informanter. På intervjudagen var begge jenteinformantene blitt syke. Derfor ble det bestemt at de fem intervjuenes skulle gå over to dager, for å se om de syke informantene kom på skolen neste dag. Tre en til en intervjuer ble gjennomført fortløpende, i rekkefølge og på bestemte tidspunkter den enn dagen, og de resterende to intervjuene dagen etter. Jenteinformantene var fortsatt syke, så kontaktpersonen fant to nye informanter. Disse var begge gutter, og ble intervjuet samme dag. Det var satt av 60 min til hver informant, med 10 minutters pause, slik at jeg kunne ta noen notater i etterkant og forberede meg til neste intervju. Etter avtale med informantene og i samsvar med informasjonsskrivet ble intervjuene tatt opp på bånd (vedlegg 2).

3.5.2 Intervjurollen

Det var viktig for meg som intervjuer å begynne intervjuet med opplysninger om meg selv, at jeg har dysleksi og hva formålet mitt med forskningsstudiet er. Dette for at informantene skulle vite hvem jeg var, og kanskje blir litt tryggere før de begynte å snakke om egne opplevelser og følelser til en fremmed (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg ville jeg forsikre meg om at elevene hadde forstått sine rettigheter og hvordan intervjuet skulle forløpe.

I forkant av intervjuene var jeg veldig nervøs og spent fordi jeg vet at det krever en del erfaringer for å bli en god intervjuer. I tillegg hadde jeg et stort ønske om å sikre meg nok data, og var redd for å gjøre feil. Jeg hadde med meg PC for å passe på at jeg umiddelbart kunne skrive ned notater, refleksjoner eller annet jeg synes var viktig i intervjuet. Alle informantene var på forhånd informert om at jeg noterte underveis. I utgangspunktet trodde jeg det ville bli vanskelig å lytte, stille gode spørsmål, sjekke intervjuguiden, fokusere på informantene og ta notater samtidig. I situasjonen ble dette lettere enn tenkt og informantene fikk tid til å tenke seg om før de svarte. I tillegg hjalp det meg til å være mer avslappet, ga meg mulighet til å sjekke intervjuguiden, skrive notater og tenke på neste spørsmål eller gå tilbake til tidligere utsagn fra informanten som jeg ville vite mer om. Dette kunne gjøres fordi jeg benyttet meg av semistrukturert intervju, som gir forskeren en fleksibilitet til å kunne bevege seg frem og tilbake mellom de ulike temaer (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg gir det informantene frihet og mulighet til å kunne snakke om, og reflekter rundt temaer som opptar dem. Under intervjuene hendte det ofte at informantene tok opp nye tema og tanker som de gjerne ville utdype, noe som føltes helt uproblematisk i intervjusituasjonen.

Jeg forsøkte så godt jeg kunne til å leve meg inn i forskerrollen, ved å være aktiv lyttende, og forholde meg så nøytral som mulig til det som ble sagt (Dalen, 2011). Til tider var dette utfordrende, fordi dysleksi er et tema som jeg har stor interesse for, og gjerne vil diskutere. Dette var mest utfordrende ved de første intervjuene og gikk heldigvis bedre jo mer erfaring jeg fikk. Det var også utfordrende å se at informantene til tider synes det var et vanskelig tema å snakke om, der de uttrykket frustrasjon over tidligere opplevelser. Derfor bestemte jeg meg for å sette av tid til samtale etter at intervjuet var ferdig, for å ivareta informantene bedre. Dermed kunne jeg vise forståelse og sympati for informantene, dele mine opplevelser av å ha dysleksi med dem, og gi informasjon og råd om hvordan de kan få mer tilrettelegging i skolehverdagen. Jeg avsluttet hvert intervju ved å se gjennom notatene og oppsummere intervjuet. Dette for å gi informanten mulighet til å avkrefte, eller bekrefte at min forståelse av svaret på spørsmålene var riktig. De fikk også mulighet til å utdype svarene sine før jeg takket for deltakelsen. Etter hvert intervju satte jeg meg umiddelbart ned og skrev stikkord fra intervjuet og mine tanker rundt intervjusituasjonen. Dette kan gi et bedre bilde av ulike situasjoner i intervjuet og følgelig være til hjelp i senere analysearbeid (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Analyse og bearbeiding av data

3.6.1 Transkribering

I transkripsjonen blir samtalene mellom intervjuer og informantene omgjort til flere skriftlige tekster. I forkant av analysearbeidet er det en fordel å omgjøre det muntlige materialet til skriftlig material (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonene ble utført av meg og var en intens og tidkrevende prosess. Den var intens fordi jeg ønsket å skrive ned informasjonen så fort som mulig, mens jeg enda hadde intervjuene friskt i minnet, og siden prosessen med å skaffe meg informanter hadde tatt lang tid. Prosessen var tidkrevende fordi alle intervjuene varte rundt en time. Det å lytte, stoppe opp, spole tilbake og skrive ned nøyaktig det informantene sier er svært tidkrevende. Nøyaktighet er nødvendig siden det er informantens ord som legger grunnlaget for videre arbeid med studien og det er svært viktig for å sikre oversiktlig behandling av informasjonen. Arbeidet ble betraktelig lettere da jeg valgte å skrive på dialekt, som jeg selv prater, samt informantene og fordi alle opptakene hadde god lyd kvalitet. Jeg valgte å bruke tid på å transkribere intervjuene nøye og i ordrett form, og transkriberte så og si alt som ble sagt, med unntak av det som åpenbart var irrelevant for denne studien. I tillegg noterte jeg i stikkform under intervjuet hvordan informantene kroppsspråk og stemmebruk var der de uttrykket at de synes det var ubehagelig å snakke om det. Disse notatene brukte jeg i transkriberingen og skrev tenkepause, ubehagelig eller usikkerhet i parentes på de gjeldene beskrivelsene.

Intervjuene ble transkribert i ulike Word dokumenter. Jeg var gjennom hele prosessen opptatt av å sikre informantens konfidensialitet, ved å lagre opptakene og transkripsjonene på en passordbeskyttet minnepenn (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg benyttet meg ikke av NVivo i transkripsjonen eller i analysen, fordi jeg ikke hadde kjente til dette programmet på forhånd. Jeg vurderte også tiden det ville ta å gjøre seg kjent med programmet, opp mot den faktiske tiden jeg hadde til rådighet for å ferdigstille masteroppgaven. I tillegg har jeg kun fem informanter som gjør det enklere å holde orden. Jeg dobbeltsjekkete at transkriberingen var gjort så nøyaktig som mulig ved å spille lydopptaket på nytt etter hver transkribering, samtidig som jeg leste teksten. Alle informantene anonymiserte personer som ble nevnt under intervjuet, noe jeg hadde minnet dem om i forkant av intervjuet, og dermed slapp jeg å gjøre det. I transkriberingsprosessen oppdagete jeg nye momenter jeg ikke hadde reflektert over i intervjusituasjonen, som jeg kunne brukes i analysedelen. Dermed synes jeg at

transkriberingsprosessen var svært verdifull, og førte til at jeg startet analyseprosessen allerede i transkriberingsprosessen.

3.6.2 Analyse

Analyseprosessen er en fortolkningsprosess. «Å tolke betyr å sette noe inn i en større ramme eller sammenheng» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). Å analysere datamateriell er en prosess der en prøver å strukturere og lage mening av det innsamlede materialet (Repstad, 2007). Analysen skal gi en deskriptiv forståelse av datamaterialet som er innsamlet, ved å gi en komprimert og mest mulig presis og valid gjengivelse av det en har hørt, lest eller observert (Befring, 2007). Dette gjennom å gi et representativt bilde av datamaterialet ved å gi en god beskrivelse av det jeg har funnet og ved: «Å gjennomføre ulike former for innholdsanalytiske tolkingar og vurderingar for å nå fram til ei heilskapelig forståing av dei spesifikke opplysningane og observasjonane» (Befring, 2007, s. 183).

3.6.3 Tematisk analyse

Til bruk i analysen av datamaterialet benyttes tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) modell for tematisk analyse.

Tematisk analyse er en metode for å analysere kvalitative data, ved å identifisere, analysere og rapportere mønster (temaer) innenfor datasettet. En fordel med denne metoden er dens fleksibilitet i forhold til andre analysemetoder, som er mer teoretisk bunnet. Det gjør metoden mer brukervennlig, spesielt for uerfarne forskere. Metoden kan oppleves flytende og uangripelig, men Braun og Clarke har satt et rammeverk og laget noen retningslinjer for hvordan man kan bruke tematisk analyse.

Jeg valgt å benytte meg av tematisk analyse, fordi den gir meg muligheten til å søke over datasettet, som er de transkriberte intervjuene for å finne gjentatte meningsmønstre. Jeg vil benytte meg av en realistisk metode innenfor tematisk analyse. I tillegg vil jeg bruke en kombinasjon av å gi en rik beskrivelse av datasettet, samtidig som jeg gir en detaljert nøyaktighet av bestemte aspekter i datasettet.

Jeg vil i det neste gi en beskrivelse av de fem første fasene i tematisk analyse av Braun og Clarke (2006) og fortelle hva jeg har gjort i de ulike fasene. Fase 6 består av å produsere en

rapport, bestående av hvordan jeg presenterer og drøfter resultatene senere i oppgaven. Fasene i modellen går på tvers av hverandre og gir muligheten til å gå frem og tilbake mellom fasene.

Fase 1. Bli kjent med datamaterialet (transkripsjon)

Denne fasen beskriver viktigheten av å få et overblikk over datamaterialet. Transkribering er en del av denne fasen, som tidligere er nevnt i kapittel 3.6.1. Det er viktig å lese gjennom hele intervjuet for å få et helhetsinntrykk. Etter transkriberingen av intervjuene ble de skrevet ut i papirform, leste grundig for å få bedre oversikt over datamaterialet. Det er viktig å få kjennskap til alle aspektene i datasettet ditt, at du starter med å ta notater og tenke på ideer for kodning (Braun & Clarke, 2006). Etter gjentatt lesing av hvert intervju, begynte jeg å søke etter betydninger og mønstre i datamaterialet mitt og forberede meg til det videre arbeidet med å finne koder og temaer i teksten.

Fase 2. Genere initiale koder

Denne fasen innebærer å identifisere segmenter eller elementer av datamaterialet, som det kan være interessant å arbeide videre med, med tanke på hva en ønsker å undersøke. Koder identifiserer egenskaper ved datamaterialet som fremkommer for forskeren som verdifulle, meningsbærende og viktige elementer fra det rå datamaterialet om fenomenet som studeres, slik de uttrykkes av informantene (Braun & Clarke, 2006). Koding fører til at man får struktur og oversikt over tekstmaterialet og organisert datamaterialet. Ved koding knyttes ett eller flere nøkkelord sammen til meningsfulle grupper. Jeg arbeidet meg systematisk gjennom hele datasettet, og ga alle intervjuene lik oppmerksomhet. Under arbeidet var jeg på utkikk etter å identifiser interessante aspekter i dataelementene, som kan danne grunnlag for gjentatte mønstre (temaer) på tvers av datasettet. Etter å ha lest intervjuene flere ganger og markert ord, kodet relevante avsnitt, gjenfortalte jeg hvert intervju med egne ord. Jeg benyttet meg av tankekart helt fra starten. Først lagte jeg et tankekart for hvert intervju med intervjuguidens tema som utgangspunkt, og skrev ned mange ulike aktuelle koder, da i form av stikkord og lengere uttalelser.

Fase 3. Søke etter temaer

Etter å ha laget en lang liste over de forskjellige kodene jeg identifiserte i datasettet, begynte jeg å bearbeide disse og starte med å se på temaer. Et tema må fange noe viktig om datasettet i

forhold til forskningsspørsmålet, og det må representere et mønster i uttalelser eller meninger i datasettet (Braun & Clarke, 2006). Her benyttet jeg meg av de fem tankekartene jeg hadde laget av hvert intervju, der alle de aktuelle koder var skrevet ned. Først så jeg på hvert av tankekartene, lette etter mønster og likhetstrekk og laget et felles tankekart over alle intervjuene. Jeg sorterte så de forskjellige kodene i aktuelle temaer, og samle alt relevant kodet datamaterialet innenfor hvert tema. Deretter analyserte jeg kodene og vurderte hvordan ulike koder kan kombineres fra et overordnet tema, som for eksempel om koden tilpasset opplæring og hjelpemiddel kunne slås sammen til et potensielt tema. Det er nå forskeren begynner å tenke på forholdet mellom koder, mellom temaer og mellom ulike nivåer av temaer, som hovedtemaer og undertemaer. Kodingen min utdyper at temaene er mer datastyrt enn teorigstyrt (Braun & Clarke, 2006).

Fase 4: Gjennomgår temaer

Etter at kodene mine er sorterte og temakandidater er utarbeidet, er neste steget å gjennomgå, avgrense og spesifisere disse temaene. Denne fasen inneholder to nivåer av gjennomgang og bearbeiding av temaene mine. Nivå 1 innebærer en gjennomgang av de kodede dataene. Jeg må lese igjennom innholdet i hvert tema og vurdere om det ser ut til å danne et sammenhengende mønster. Hvis det gjør det, er neste skritt nivå 2, som betyr at en gjør akkurat det samme, men ser om det dannes et sammenhengende mønster i forhold til hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). I denne delen benyttet jeg meg av tankekartet over de aktuelle temaer, hvor jeg bearbeidet disse til det gjenstod tre hovedtemaer med undertema under hver av disse. I tillegg benyttet jeg meg av alle tankekartene jeg hadde utviklet under denne prosessen og de originale transkripsjonene av intervjuene. Dette for å sikre at de ulike delene av datamaterialet, og hele datamaterialet ble gjenspeilt i de valgte temaene.

Fase 5: Definere og navngi temaer

Denne fasen starter når du har et tilfredsstillende tematisk kart over ditt datasett. Da har jeg definert og avgrenset mine temaer, ved å fremheve det essensielle innenfor hvert tema og hvilke aspekt av data hvert tema har (Braun & Clarke, 2006). I tillegg har jeg sett på det endelige tankekartet i forhold til studiens spesifikke formål. Temaene har blitt sett på i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Resultatet av temaene mine ble tre

hovedtema «medvirkning i utredningsarbeidet», «medvirkning etter diagnosen», «kunnskap om dysleksi», og noen undertema innenfor disse.

3.7 Kvalitetsvurderinger

3.7.1 Validitet og reliabilitet

Det er viktig å fremstille resultatene på en god vitenskapelig måte, ved å utforme hele forskningsprosessen slik at den kan etterprøves. Hva som er god eller dårlig kunnskap, og hvordan en kan kvalitetssikre kunnskapen som produseres er det ulike meninger om. Begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet blir ofte brukt i samfunnsvitenskapen (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten og reliabiliteten i kvalitativ forskning handler om forskerens rolle og består av nøyaktige beskrivelser av de enkelte leddene i forskningsprosessen. Dette for at enhver forsker i prinsippet kan ta på seg de samme «forskerbrillene» for å etterprøve min studie (Dalen, 2011).

3.7.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten til forskningen. Ingen kunnskap er allmenngyldig i den betydning at det kan gjelde i alle situasjoner og til alle formål. Man kan aldri si med sikkerhet at det vi har funnet er sant eller ikke, men vi kan si noe om hvilken kontekst det kan være sant i og hvilken overføringsverdi resultater kan ha (Malterud, 2017). Videre handler validitet om den metoden som er valgt er egnet til å undersøke det den skal undersøke, om metoden faktisk undersøker det den skal og om forskeren som person (Kvale & Brinkmann, 2015). Det må være validitet gjennom hele forskningsprosessen. I kvalitativ forskning skjer dette ved å utføre alle stadiene i forskningsprosessen og at forskeren gi forklaring på hva han gjør. Slik skaper forskeren en kontinuerlig kontroll av funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). En forsker som validere stiller spørsmål om gyldigheten til sine tolkningsresultater. Hvor godt stemmer dette overens med virkeligheten? Da må man hele tiden passe på hensikten med oppgaven og hva en ønsker å si noe om, og sørge for at man faktisk utforsker det, fordi det sier noe om validiteten i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren kan sjekke validiteten ved å undersøke feilkilder i eget material. En tilnærming til validitetssikring i kvalitativ studier er Maxwell (1992) sin, der han deler

validitet inn i deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet (Maxwell, 1992).

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet inngår i forskerens beskrivelse av hvordan datamaterialet er samlet inn og i redegjøring av hvordan analyserings- og tolkningsprosessen har foregått (Dalen, 2011). I denne studien har metoden vært kvalitativt forskningsintervju, og dermed er det informantenes ord og betraktninger som utgjør hovedtyngden av datamaterialet. Derfor er utformingen av intervjuguiden viktig, med tanke på å sikre et godt og fyldig datamateriale med «tykke beskrivelser» (Kvale & Brinkmann, 2015). Det må stilles åpne, gode og gjennomtenkte spørsmål, slik at informantene har mulighet til å gi utfyllende og reflekterte svar. I denne studien gir jeg beskrivelse av oppbyggingen av intervjuguiden, hvordan prøveintervjuet og intervjuene ble gjennomført, samt beskrivelse av transkripsjon og analyse av datamateriale, for å sikre deskriptiv validitet. I transkripsjonen var nøyaktighet veldig viktig for meg, slik at intervjuene stemte overens med transkripsjonen. Jeg benyttet ulike teknikker for å sikre at det informantene sa ble nedskrevet ordrett, slik at det var deres stemmer som ble utgangspunkt for analyse og tolkningsprosessen. For eksempel benyttet jeg meg av to lydopptakere, transkriberte intervjuene selv, lyttet, stoppet, skrev ned ordrett og spolte tilbake der det trengtes. Under transkripsjonsprosessen prøvde jeg bevisst å unngå å tolke uttalelsene informantene ga, ved å være nøye med å skrive ned det de sa (Dalen, 2011). Slik sørget jeg for at ord ikke ble tatt ut av kontekst og risikerte å feiltolke det de egentlig mente. I tillegg dobbeltsjekket jeg transkripsjonen ved å spille intervjuene om igjen mens jeg leste transkripsjonene. Alle disse beskrivelsene og teknikkene gir mulighet for å synliggjøre for andre hvorvidt min masteroppgave bidra til «gyldig» kunnskap om dyslektiske elevers opplevelser av medvirkning. I etterkant av transkripsjonene ser jeg at jeg har gått glipp av noen situasjoner i selve intervjuene, der jeg med fordel kunne bedt informantene utdype interessante synpunkter mer. Dette skyldes nok uerfarenhet i intervjurollen.

Tolkningsvaliditet

For å sikre mulighet for god tolkning av datamaterialet, må det foreligge valide, gode og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011). I analyserings- og tolkningsprosessen har jeg som forsker forsøkt å oppnå en dypere forståelse av det innsamlede datamaterialet. Dette

ved å lete etter meningsfulle sammenhenger og sette dem sammen til en større helhet. Jeg har beskrevet hvordan jeg har arbeidet meg frem til dette. Tolkingsvaliditetsbegrepet innebærer også at slutningene som har blitt trukket ut av den innhentede informasjonen, har blitt tolket riktig (Johnson & Christensen, 2014). Forskeren må benytte seg av valide argumenter som fremstår som fornuftige, velfunderte og sterke, slik at de er overbevisende og troverdige (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg har jeg belyst min forforståelse til temaet. Denne forforståelsen vil si at jeg på forhånd har en mening og forståelse av fenomenet som studeres, og som vil prege min tolkning uansett hvor mye jeg prøver å distansere meg fra den. Jeg har prøvd å være bevisst min rolle som forsker for å begrense subjektiviteten i datamaterialet, med å ta hensyn til mine forkunnskaper men den vil alltid være der, og dermed er faren for feiltolkning alltid tilstede (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg kunne ha sikret tolkningsvaliditeten enda bedre hvis jeg hadde fått informantene selv til å godkjenne om min tolkning av datamaterialet stemte overens med deres meninger. Jeg kunne også fått en medstudent til å tolke datamaterialet uavhengig av min tolkning, og sett om det var likheter (Befring, 2007). Dette var dessverre for tidkrevende for dette prosjektet.

Teoretisk validitet

Den teoretiske validiteten handler om å forklare ulike sammenhenger som finnes mellom teorien og datamaterialet. Dalen (2011) sier at du skal dokumentere sammenhenger som forklares, avdekkes og tolkes med bakgrunn i studiens datamaterial (Dalen, 2011). En teoretisk forståelse av de fenomenene som omfattes av studien fremstilles i min teoridel, og skal bidra til å belyse og forklare mine forskningsfunn. Den presenterte teorien i denne studien, funnen og forholdet mellom resultater og teoretisk grunnlag har betydning for mine slutninger. Jeg har forsøkt å knytte opp og drøfte informantenes beskrivelser i lys av relevant teori, som for eksempel elevmedvirkning, sakkyndighetsarbeid, elevens rettigheter og tidligere forskning på området.

Generaliserings- og evaluerings validitet

Kvalitativ forskning gir en begrensning i henhold til generaliseringsvaliditet. Utvalget mitt var lite og representerte kun ett kjønn. Dermed har jeg kun fått innblikk i fem personers opplevelser av, erfaringer med og refleksjoner rundt de fenomenene jeg belyser i studien. Denne typen forskning er ikke egnet til å trekke noen generelle konklusjoner. En kan ikke

generalisere resultatene til å gjelde andre (Kvale & Brinkmann, 2015). For eksempel kan ikke denne forskningen si noe om jenter, siden de ikke er representert. Kvalitativ forskning gir derimot mulighet til å få kunnskap om, og forståelse av enkelte personers opplevelse rundt et gitt tema. Denne studien kan altså si noe om hvordan akkurat disse elevene med dysleksi, opplever medvirkning og sin diagnose. Resultatene kan dermed gi grunnlag for videre tenkning om lignende situasjoner (Gall et al., 2007). Ved å finne sammenheng og likhetstrekk med tidligere forskning på feltet, som støtter opp om resultatene i denne studien, kan man tenke seg til at andre med dysleksi også kan ha de samme opplevelsene. Det er viktig å poengtere at man ikke kan konkludere eller generalisere utfra dette. Evalueringsvaliditet handler på sin side om gyldigheten av de vurderinger og slutninger forskeren gjør på bakgrunn av informantenes uttalelser (Maxwell, 1992).

Ved å skaffe seg et større sammenligningsgrunnlag, ville resultatet hatt mer overførbart gyldighet til den øvrige populasjonen. Det kunne vært gjort ved for eksempel å ha intervjuet flere elever, eller intervjuet personer som jobber med sakkyndighetsarbeid i PP-tjenesten, og sammenlignet hva de mente om de samme fenomenene. En bredere undersøkelse på feltet ville gitt bedre grunnlag for konklusjoner og generalisering, men dette hadde blitt for tidkrevende og vanskelig innenfor denne studiens tidsramme.

3.7.3 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet handler om hvor pålitelig og troverdig forskningsresultatene dine er, og viser til om et resultat kan gjentas på et annet tidspunkt av en annen forsker, men med hjelp av samme metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Valid og reliabel bør være målet for all forskning, men det er ingen forskning som kan være hundre prosent dette. Det gjelder også i kvalitativ forskning. Reliabiliteten i denne studien er ikke direkte etterprøvbart, fordi det ikke kan reproduseres senere av en annen. Dette fordi semistrukturert intervju som metode ikke vil bli reliabelt hvis man tolker begrepet ordrett. Fordi de personlige relasjonene som dannes i intervjusituasjonen, og oppfølgings spørsmålene vil være unike for akkurat mitt intervju. Dermed vil ingen andre få samme resultat selv om de hadde brukt samme intervjuguide og informanter. Ved å bruke mennesker i forskningen, vil de aldri uttale seg akkurat likt og kan ha endret syn på området (Kvale & Brinkmann, 2015). Det en kan gjøre for å øke reliabiliteten i studien, er å gi nøyaktige beskrivelser av undersøkelsens datamateriell. Da om hvilke data som brukes, studiens innsamlingsmetode og hvordan den bearbeides (Kvale & Brinkmann,

2015). Dette gir andre mulighet til å ta på seg «mine briller» når de leser mine forskningsresultater. Derfor er det viktig at du som forsker jobber med reliabiliteten gjennomgående i hele oppgaven. Ved for eksempel bruk av kvalitative intervju vil utformingen av spørsmålene være viktige. En må unngå ledende spørsmål, slik at informantene kan gi sitt svar, uten å bli påvirket av den som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.8 Forskningsetiske betraktninger

I det følgende vil jeg gjøre greie for hva etikk betyr i forskningssammenheng og hvilke etiske hensyn jeg har tatt i forbindelse med denne studien. Jeg har i den sammenheng valgt å ta utgangspunkt i de punktene jeg anser relevante for mitt prosjekt i samsvar med de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016).

3.8.1 Etske hensyn

Som forsker skal en følge forskningsetiske retningslinjer fra NESH for å fremme god og ansvarlig forskning. Retningslinjene er rådgivende og veiledende. De skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2016, s. 5). Etikk blir ofte betegnet som noe formelt, som etiske retningslinjer som skal følges, men i tillegg må forskeren også handle moralsk som går mer på den daglige oppførselen og utførelsen av godt skjønn (Kvale & Brinkmann, 2015). Befring (2007) hevder at moralske og etiske vurderinger gir uttrykk for hva som er rett og galt, akseptabelt og forkastelig og hva som er verdig og uverdig (Befring, 2007).

3.8.2 Samtykke og meldeplikt

Før man kan begynne å forske på tema og innhente informasjon fra informanter må det søkes om tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Godkjenning av prosjektplan og intervjuguide fra dem skal sikre at alle formelle krav til behandling av personopplysninger og annen taushetsbelagt informasjon er ivaretatt (NESH, 2016) (vedlegg 3). I min forsknings studie må jeg ta hensyn til, og ivareta informantens menneskeverd og personvern gjennom hele forskingsprosessen (Dalen, 2011). Det handler om å respektere

informantenes evne til å fatte beslutninger, og passe på at deltakeren ikke tar skade av forskningen. Dette ved å gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektets formål, slik at de vet hva det innebærer å delta i forskningen (NESH, 2016, punkt 8). Videre må jeg skaffe et fritt, informert og uttrykkelig samtykke fra informanten (NESH, 2016, punkt 9). Siden jeg har informanter som er eldre enn 15 år, kan de selv gi samtykke. Fritt samtykke handler om at eleven selv, uten press velger de skal velger å delta. Informert innebærer at elevene får informasjon om forskningen de skal delta på, som uttrykkelig understreker at de kan trekke seg fra forskningen når som helst uten begrunnelse eller konsekvenser. Dette er viktig fordi informantene kan gi informasjon i intervjuet, som de senere kan angre på. Derfor er det viktig at de er klar over at de kan trekke tilbake uttalelsen sin. Forskning kan gi informantene noen vonde følelser, som går på selvfølelse, mestringsfølelse eller direkte på vonde opplevelser i skolegangen. Det er viktig å sørge for en fin avslutning på intervjuet og ta seg tid til informanten også etterat intervjuet er avsluttet. Jeg laget en samtykke avtale, som de skrev før intervjuet startet, for å sikre at disse punktene var oppfylt og forstått av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Informasjonsbrevet (vedlegg 2) bestod av et kort skriv der det ble gitt opplysninger om prosjektets tema, problemstilling og forskerspørsmål, hvordan informasjon skulle innhentes, aidentifiseres og anonymiseres. Dette skrivet ble først sendt til kontaktpersonen som jeg hadde på skolen, deretter videre til elevene. Dette var spesielt viktig for meg med tanke på at dette var elever med dysleksi, slik at de fikk muligheten til å lese brevet hjemme, og kunne stille spørsmål de lurte på før de skrev under.

3.8.3 Konfidensialitet

Det er også viktig å informere om informantens konfidensialitet, ved anonymitet, at alt det de uttaler seg om ikke vil kunne spores tilbake til dem og hvordan resultatet skal fremstilles uten navn (NESH, 2016, punkt 14). Dette ved å bruke fiktive navn og endre personens kjennetegn i masteroppgaven, for å sikre informantens privatliv og at de ikke kan gjenkjennes av utenforstående (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene har krav på at alle personlige opplysninger blir behandlet konfidensielt (Befring, 2007). I tillegg måtte jeg informere om bruk av lydopptak under intervjuene, som kun ble benyttet i transkripsjonsarbeidet og slettet etterpå. Jeg måtte også gjennom intervjuet skape tillit og trygghet hos informanten, slik at de ville fortelle mest mulig.

3.8.4 Forskerrollen

Ved bruk av kvalitativ metode og forskningsintervju er det forskeren som samler inn datamaterialet, og er mer involvert enn ved andre forskningsmetoder (Lund, 2002). Dermed stilles det økt krav til kompetanse, praktiske ferdigheter og personlige vurderinger, som er med på å påvirke kvaliteten på den kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor er det viktig å forberede seg, tenke gjennom og reflektere over temaet som skal studeres. Det er viktig å ha nok kunnskap om temaet, slik at forskeren får frem nye synspunkter, og ikke reproducerer vanlige oppfatninger og fordommer om fenomenet. Derfor er det viktig å være bevisst sin rolle som objektiv og nøytral forsker, men samtidig være klar over sin subjektive rolle (Grue, 2015). En skal være saklig, upersonlig og basere sin forskning på fakta, men samtidig være subjektiv ovenfor informantene ved at en er opptatt av deres følelser, personlig interesse og syn på fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å benytte seg av intervju som metode er det viktig å være klar over at det er en profesjonell samtale, og at den gir et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og de som intervjues. Det er forsker som bestemmer temaet, leder samtalen og stiller spørsmål og fortolker intervjupersonens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor er det viktig at en er bevisst dette maktforholdet, fordi forskeren er med på å konstruere virkeligheten (Lund, 2002). I tillegg må en passe på at en ikke påvirker informantene i sitt svar med måten en stiller spørsmål på og dermed skaper konteksten i intervjuet. En må også passe på at intervjuet kan føre til interpersonlig samspill med intervjupersonen, slik at intervjuer lar seg påvirke av intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Tilknytningen mellom intervjuer og informant kan få forskeren til å ignorere eller legge vekt på visse resultater ved å identifisere seg sterkt med informanten og dermed gjengi funnene på en medfølende måte. I min forskerrolle har jeg forsøkt å tilstrebe objektivitet i tolkningsprosessen ved å stille meg åpen for de enkelte informantenes opplevelser og uttalelser. Ser likevel at mine erfaringer og min forforståelse kan ha påvirket fortolkningsprosessen.

4 Presentasjon av funn

Som tidligere nevnt, er problemstillingen i denne oppgaven: «Hvordan opplever elever i videregående skole med dysleksi at de har fått medvirke i utredning og i videre oppfølging?».

Tre underspørsmål bidrar til å belyse problemstillingen: 1) Opplever elever med dysleksi at de har fått medvirke under utredningsprosessen? 2) Opplever elever med dysleksi å få medvirke i skolehverdagen sin? 3) Opplever elevene å ha fått nok informasjon om sin egen diagnose og om sine rettigheter ved å ha dysleksi?

I dette kapittelet presenteres funn fra intervjuene i delkapitler med navn hentet fra kategoriene allerede redegjort for i tematisk analyse i metodekapitlet: «medvirkning i utredningsarbeidet», «medvirkning etter diagnose» og «kunnskap om dysleksi».

Kapitlene er organisert i delkapitler med overskrifter som samsvarer med de meningsbærende fenomenene som fremkom i intervjuene. Tolkning og drøfting av funnene vil bli presentert i et eget kapittel. Der funnene blir sett i lys av relevant teori og oppgavens problemstilling. I det følgende vil jeg bruke betegnelsen G1 på eleven som hadde fått dysleksidiagnosen på videregående, mens informantene som hadde fått diagnosen tidligere blir omtalt som informanter.

4.1 Medvirkning i utredningsarbeidet

4.1.1 Medvirkning

Jeg snakket i hvert intervju med informantene om medvirkning og sakkyndighetsvurdering. Samtlige informanter poengterte at de ikke visste hva medvirkning eller sakkyndighetsvurdering var. Tre av informantene sa de ikke visste i det hele tatt hva medvirkning var, mens to informanter klarte å gi et noe famlende svar på medvirkning, etter oppfølgings spørsmål fra meg. En av informantene trodde det handlet om å få være med å bestemme løsningssituasjonen: «*At eleven er med på å bestemme hvordan de vil velge å gjøre det?*». Det var heller ingen av informantene som kunne fortelle meg noe om hva sakkyndighetsvurdering er. Etter at jeg forklarte hva sakkyndighetsvurdering er, ble en informant overrasket av at han ikke hadde sett den. Han syntes tydelig at det var til hans

fordel å få lest den, og beskrev det slik: *«Når får jeg den? Ja, det hadde jo vært nyttig å lese den. Det er jo greit å vite hva en sliter med og slikt»*. Han la også til at han syntes det var viktig at elever som får en dysleksidiagnose, også får et «bevis» på dette. Dette «beviset» ville ifølge han gjøre andre oppmerksomme på at dyslektikere faktisk trenger en stor del hjelp og at det er viktig at de får denne hjelpen helt fra starten.

De fleste av informantene påpekte at de ikke husket så mye fra deres opplevelse av sakkyndighetsprosessen. Fire av informantene hadde nemlig blitt utredet på barneskolen, og kun en av dem hadde fått diagnosen på videregående. Videre var tre av informantene i stor grad enige om at prosessen ikke fremstod som noe positivt for dem, og ingen hadde noe formening om hva denne prosessen egentlig gikk ut på. Den ene informanten fortalte at hans opplevelse av sakkyndighetsprosessen var at den var slitsom og uoversiktlig. Den andre informanten sa at prosessen var kjedelig. Den siste informanten G1, som ble utredet på videregående skole, uttrykket at han synes det var trist at prosessen tok så lang tid fra han ble henvist til han fikk diagnosen. Han hadde også en klar formening om at prosessen ikke opplevdes hensiktsmessig. Han forklarte dette om prosessen: *«Jeg skulle blitt oppdaget tidligere. De skulle tatt meg mer med i prosessen og forklart meg hva de gjorde og hvorfor de tok de ulike testene, og gitt meg mer informasjon om dysleksi og mine utfordringer»*.

4.1.2 Identifisering

Fire av fem informanter påpekte at de hadde blitt oppdaget tidlig, på barneskolen. Noen av informantene hevdet at de selv hadde merket tegn til utfordringer med å lese og skrive på et tidlig stadium i skolen. En av informantene beskrev at han ikke hadde lagt merke til noen tegn til at han kunne ha dysleksi og uttrykte at han selv ble overrasket av resultatet. Han påpekte at han av uviss grunn tok en test i 5. klasse, og den sa at han hadde dysleksi. Informanten G1, som hadde blitt oppdaget på videregående, satt igjen med en følelse av å ikke bli tatt på alvor. Han fortalte at han selv og foreldrene hans hadde hatt mistanke om dysleksi lenge, men ingen hadde tatt tak i dette da de mente de at han umulig kunne ha dysleksi. Han la også til at dette hadde ført til at han ble henvist sent, og at prosessen ikke ble satt i gang før foreldrene krevde det. Han beskrev situasjonen slik: *«Jeg har jo merket det siden jeg var ganske liten, og så fikk jeg diagnosen først når jeg begynte på videregående! Det tok hvert fall et år. Læreren på u-skolen sa at jeg ikke kunne ha dysleksi, men foreldrene min ville at jeg skulle bli utredet fordi de mente at jeg hadde det. Prosessen startet da jeg begynte i 10. klasse.»*

4.1.3 Testing og observasjon

Det var bare de informantene som hevdet at de husket noe fra utredningsprosessen som påpekte at det var testene de husket best. Samtlige informanter poengterte også at de ikke hadde blitt observert av PP-tjenesten eller av noen andre. En av informantene påpekte det slik: «*Jeg ble aldri observert. Tok bare de testene så sa de at jeg hadde dysleksi*». Han ga dermed også uttrykk for at han syntes det var manglende informasjon om testens resultat. Det var bare to av informantene som hevdet at de kunne huske en samtale med PP-tjenesten, men ingen av de kunne utdype mer om hva den inneholdt eller hvorfor de hadde den.

På spørsmålet fra meg om hva som kunne blitt gjort annerledes i informantens sakkyndighetsprosess, hadde en av informantene en klar formening om at de skulle ha lyttet mer til hans tanker og opplevelser av situasjonen. Videre påpekte han at hans egen kunnskap og opplevelse om situasjonen kunne gi viktig informasjon og dermed kunne han ha blitt henvist tidligere. En annen informant beskrev testsituasjonen som utfordrende og krevende. Han uttrykte det slik: «*Jeg likte det ikke så godt. Jeg skulle lese noe og se hvor fort det gikk, hvor mange ord jeg fikk til og hvor mange jeg husket. Jeg skulle gjenta det de leste opp*». Han la også til at hans opplevelse av testen ville blitt bedre hvis noen hadde forberedt han mer på det som kom. Han fortalte at PP-tjenesten skulle ha informert bedre om selve prosessen og hvorfor testen ble utført. I tillegg uttrykte han et ønske om at PP-tjenesten skulle ha informert mer om resultatene av testen og om hans utfordringer. Dermed uttrykte han frustrasjon over testens innhold og hensikt. Det samme poengterte også en annen informant med å gi denne beskrivelsen av sin opplevelse av testen: «*Grusomt egentlig. Det var så mange spørsmål som ble vanskeligere etter hvert som jeg måtte lese gjennom mer og mer tekst. De kunne vært litt flinkere til å forberede testsituasjonen*». Han påpekte også at PP-tjenesten skulle gi mer informasjon, slik at han selv og andre kunne hatt større mulighet til å avhjelpe for vanskene, og dermed hadde han hatt større mulighet til å mestre skolefagene.

I dette underkapittelet kom det frem at de fleste informantene hadde blitt oppdaget tidlig, og det var kun en som hadde blitt oppdaget sent. Alle informantene uttrykte at de ikke husket sakkyndighetsprosessen så godt, men ingen hadde følt at de hadde fått medvirke. Det var bare testen de fleste kunne huske, og flere ga uttrykk for at PP-tjenestens håndtering av prosessen var mangelfull.

4.2 Medvirkning etter diagnosen

4.2.1 Medvirkning og tilrettelegging

På spørsmålet om hvilken tilrettelegging de hadde fått tilbud om, fortalte de fleste informantene at de hadde fått mulighet til å ta prøver muntlig istedenfor skriftlig. Videre fortalte informantene at de enten tok prøven muntlig på et annet rom samtidig som medelever hadde den skriftlig, eller så tok de den muntlig noen dager etter den skriftlige prøven. Noen fikk også dette tilbudet for å få mulighet til å forbedre prøven sin. Da fikk de ta prøven på nytt ved en senere anledning for å utdype svarene de hadde avgitt, og i tillegg få muligheten til å avgi et svar på de spørsmålene som ikke var besvart. En av informantene påpekte at det da var læreren som skrev for dem, og at eleven selv kunne velge når denne formen for tilrettelegging skulle utføres. Han la også til at han ofte benyttet seg av tilbudet når han hadde fått en dårlig karakter, og dermed kunne han forbedre resultatet sitt. Han beskrev det slik: *«Jeg får lov å ha muntlig prøve istedenfor skriftlig. Jeg greier å prestere bedre når jeg har det muntlig. Jeg sier bare i fra om at jeg vil ha det muntlig, og så har jeg det muntlig på et rom for meg selv»*. Det var stor enighet blant informantene om at dette var et godt tilretteleggingstilbud for dem. Kun en informant sa at han hadde fått dette tilbudet, men ønsket ikke å benytte seg av det.

Videre hadde tre av informantene også fritak fra nynorsk, og de fortalte i tillegg at de også fikk en time lengre tid på prøver og eksamener. En av informantene nyanserte denne fordelene med å si: *«At jeg får mer tid på prøver og sånt, en ekstra time, hjelper mye»*. Flere av informantene uttrykte at de aldri hadde blitt informert om sine rettigheter og muligheter for tilpasset opplæring. Noen poengterte også at de hadde opplevd å få mer tilrettelegging på barne- og ungdomskolen enn det de fikk nå på videregående. I tillegg var det også noen som påpekte at det var foreldrenes fortjeneste at de hadde tilrettelegging i det hele. Det var nemlig de som hadde fått ordnet fritak fra nynorsk og ekstra tid. En informant fortalte at han blant annet tidligere på ungdomskolen hadde blitt tatt ut av klassen ved flere anledninger, jobbet på grupperom og deltatt på lesekurs på bakgrunn av at han lå så langt etter i skolearbeidet enn andre medelever. Han var også en av de som etterspurte mer tilrettelegging på videregående, fordi han opplevde akkurat samme situasjon da. Han beskrev situasjonen sin av å ligge langt bak medelevene som frustrerende, fordi læreren ikke hadde nok ressurser til å gi han den hjelpen han trengte. I tillegg sa han også at dysleksien gikk ut over prestasjonene i andre fag,

som for eksempel i matematikk. Tekstoppgaver var vanskelig å komme gjennom. Han beskrev dette slik:

«Det er akkurat det samme nå, fordi jeg ligger ganske langt bak. Når jeg er i klassen, greier jeg ikke å holde følge i norsken og prøver mitt beste i matten. Jeg ligger langt bak her også. Jeg synes det er vanskelig å lese og skrive, og kjenner at matteoppgavene blir vanskelige. Fordi det er så mye tekst til oppgavene, må jeg ofte ha hjelp for å lese alt. Jeg føler ikke jeg får den hjelpen jeg trenger lengre. Jeg får lite hjelp av læreren i norsk. Det er nok fordi det er veldig få lærere som kan hjelpe. Det er jo bare en lærer i hvert fag. Får så mye hjelp de kan gi, men føler ikke jeg får nok».

Videre påpekte også den samme informanten at han opplevde at tilrettelegging ble utført ulikt i de ulike fagene, og dermed ble kvaliteten på tilretteleggingen også forskjellig. Han forklarte for eksempel at han i engelsk opplevde å få mye tilrettelegging gjennom støtte og oppmuntring fra læreren. Videre beskrev han situasjonen i andre fag, ved den negative opplevelsen av å få for lite eller ingen tilrettelegging. Han poengterte at han hadde opplevd at læreren ikke engang prøvde å lære han noe i det hele tatt hvis han hadde fritak i faget. Han forklarte det slik:

«Det varierer litt. I engelsk får jeg hjelp og beskjed om at jeg må gjøre mitt beste og skrive så godt jeg kan. Det har ingen betydning om jeg skriver feil, så lenge jeg gjør noe og prøver så godt jeg kan. Hvis vi skal skrive en tekst til noe vi lytter på, så kan jeg få lov å skrive på norsk istedenfor engelsk. Men hvis jeg har fritak fra et fag så føler jeg ikke at læreren gjør noe ekstra for å lære meg noe. Før hadde jeg litt mindre krav til hva jeg skulle lese i de ulike fagene og litt lettere oppgaver fra læreren, men det får jeg ikke her».

Informanten var ikke alene om å kjenne på følelsen av å ikke få nok tilrettelegging i skolehverdagen. En annen informant uttrykte også at han ikke fikk den tilretteleggingen han hadde krav på. Han hevdet at han ikke fikk noe av den tilretteleggingen som de andre informantene hadde påpekt. I tillegg poengterte han også mangelen på muligheten hans til å medvirke og savnet etter tilrettelegging som han tidligere hadde opplevd å få på ungdomskolen.

4.2.2 Hjelpemidler og opplæring i dem

Gjennom intervjuene kom det frem at det kun var to av informantene som benyttet seg av hjelpemidler i skolesituasjonen. Begge informantene påpekte at de hadde hjelpemidler som PC med retteprogrammer og lydbøker til rådighet. En av informantene uttrykte fordelene med å ha disse hjelpemidlene: *«Det hjelper jo mer. For eksempel hvis jeg skriver feil med dobbeltkonsonanter, så rettes det seg jo opp, kommer en rød strek under»*. Han la også til at han opplevde at lydbøkene var det hjelpemidlet som best kompenserte for hans utfordringer. Begge informantene sa også at de ikke hadde fått noe opplæring i de aktuelle hjelpemidlene. En av dem sa ikke nødvendigheten av opplæringen, mens den andre ga uttrykk for at det hadde vært nyttig og en stor fordel.

De tre andre informantene fortalte at de ikke hadde noen hjelpemidler som de kunne bruke i undervisningen, og alle poengterte at de ikke hadde fått informasjon eller tilbud om hjelpemidler. I en av informantenes situasjon kom det frem at han ikke hadde kunnskap om hvilke hjelpemidler han kunne bruke, og at utfordringen for han lå i hans manglende digitale ferdigheter i PC-bruk. I dette tilfellet kom det tydelig frem at det var en fordel å få informasjon og opplæring i hjelpemidlene for at de skal kunne virke etter sin hensikt. Situasjonen utspilte seg slik: På spørsmål fra meg om hvilke digitale hjelpemidler informanten benyttet seg av, svarte informanten at han ikke trodde han hadde noen hjelpemidler, i så fall benyttet han seg ikke av disse. Ved å grave litt dypere i hans uttalelse, fortalte informanten at han hadde en PC, men den inneholdt ingen hjelpemidler. På mitt oppfølgingsspørsmål om han hadde benyttet seg av hjelpemidlene hvis han fikk tilbud om det og opplæring i disse, svarte han at han likeså greit kunne bruke penn og papir. Da jeg spurte han om hva som lå bak den uttalelsen, ga han dette svaret: *«Jeg kan ikke så mye om PC rett og slett»*.

I en av de andre informantenes situasjon hevdet han at han hadde noe kunnskap om ulike hjelpemidler han kunne benytte, på bakgrunn av tidligere erfaringer med dette på ungdomskolen. Videre etterlyste han informasjon, tilbud om og hjelp til å skaffe disse hjelpemidlene på videregående. Han fortalte også at han hadde mange dårlige erfaringer ved bruk av hjelpemidler tidligere, og at han dermed ikke hadde så god tiltro til disse. Videre poengterte han viktigheten av å få opplæring i hjelpemidlene, slik at hensikten med dem kom frem. Han beskrev det slik:

«Jeg har rett på retteprogram, men de er ikke installert. På ungdomskolen hadde jeg lydbøker, men de funket ikke slik de skulle, og jeg fikk aldri brukt dem skikkelig. Engelskboka klarte jeg, men generelt fikk jeg det ikke til. Jeg har egentlig ikke noen hjelpemidler nå, og har heller ikke fått tilbud om det. Det står nok litt på meg også at jeg ikke har stått på for å få de hjelpemidlene jeg har rett på».

På oppfølgingsspørsmålet fra meg om hvilke hjelpemidler han kunne tenkt seg og hatt i undervisningen, ga han et svar som gjenspeilte kontrasten av nyttheten av å ha hjelpemidler og opplevelsen av tidligere hjelpemidler. Han forklarte at han ville ha hjelpemidler som kompenserte for hans vansker, og poengterte at dysleksi viser seg i ulike grad. Han fortalte at noen hjelpemidler er hensiktsmessig for enkelte, mens for andre skaper det bare enda mer utfordringer. Han beskrev det slik:

«Hadde jo vært greit og hatt bedre retteprogram enn det som alle vanlige PC-er har. Kanskje et hjelpemiddel som kan lese bøker for meg akkurat som en vanlig person? Jeg liker ikke å høre på roboter som leser, det er uforståelig og hjelper meg ikke slik det kunne ha gjort, fordi det blir akkurat som at ordene stikker seg om når de leses for meg. Det høres ikke ut slik det egentlig skal leses».

Han tilføyet også: *«Jeg liker ikke å bruke hjelpemidler, fordi de funker ikke slik jeg vil de skal. De hjelper ikke på mine vansker, er heller ikke tiltak som jeg trenger og som kan hjelpe meg».*

Den siste av informantene som ikke hadde hjelpemidler, fortalte at han hadde fått tilbud en gang på ungdomskolen om retteprogrammer, men at oppfølgingen av dette ikke var utført. Videre fortalte informanten at han ikke hadde fått noe informasjon eller tilbud om hjelpemidler på videregående. Det kom også frem at han ikke hadde fått tilbud om tilrettelegging av skriftlig prøver slik som de andre fire hadde fått. Videre ga han uttrykk for at søknadsprosessen for å skaffe seg hjelpemidler krevde mer arbeid og var mer stress enn til nytte. Det kan tyde på at denne informanten ikke hadde fått mye støtte fra voksne personer rundt seg med sine utfordringer med dysleksi, og dermed følte han seg usikker og alene i situasjonen. Videre uttrykte han fordelen med å ha og få opplæring i hjelpemidler, og uttrykker et stort ønske om og savn etter hjelpemidler. Videre beskrev han sin situasjon slik:

På oppfølgingsspørsmålet fra meg om hvilke hjelpemidler han kunne tenkt seg og hatt, svarte informanten: *«Retteprogram og noen lydbøker. Det hadde vært enklere hvis jeg kunne lyttet og lest, og dermed tror jeg at jeg kunne klart å huske litt mer også»*. Da jeg videre stilte spørsmålet om hva han tenkte om opplæring i hjelpemidler, ga han dette svaret: *«Det hadde jeg vært glad for fordi du må jo lære hvordan de brukes. Hvis ikke, er de jo ikke til hjelp. Og på grunn av at jeg kunne fått bedre karakterer, og utdanningen hadde blitt lettere»*. På oppfølgingsspørsmålet om hva som hadde motivert han til å ta i bruk hjelpemidlene, svarte han: *«Jeg hadde brukt dem, fordi de hadde hjulpet meg til bedre forståelse og læring»*.

4.2.3 Elevsamtaler og lærerens forståelse

De fleste av informantene etterspurte elevsamtaler, på bakgrunn av deres opplevelse av mangel på elevsamtaler. Flere av informantene sa at de aldri hadde hatt elevsamtale med lærerne på videregående. Det kom frem av intervjuene at det var delte meninger om nytten med å ha elevsamtale. Noen av informantene ønsket det, mens andre så ikke poenget. De hevdet at elevsamtale ikke var til hjelp uansett. En av informantene beskrev det slik: *«Det hjelper ikke. Ingenting skjer, har ikke akkurat forandret seg så mye. Jeg har ikke hatt elevsamtale her på videregående»*.

En annen informant tok opp en hendelse fra hans skolesituasjon hvor fordelen med elevsamtale ble påpekt. Han fortalte at han opplevde å stryke i norskfaget. Han uttrykte at læreren ikke hadde forståelse for hans utfordringer og påpekte et savn etter tilrettelegging fra og elevsamtale med læreren. I tillegg etterspurte han muligheten til å ta del i sin egen læringsutvikling og tilbakemeldinger på progresjon hans. Han uttrykte dette slik:

«Av og til føler jeg at læreren driter i at jeg har dysleksi og gir meg vanskelige oppgaver, like vanskelig som alle andre som ikke har dysleksi. Jeg opplever at lærerne ikke forstår mine utfordringer og ikke legger til rette for meg. Jeg trodde at norsk-læreren skulle ha kontroll på det med tanke på den kunnskap og utdanning de har».

På oppfølgingsspørsmålet fra meg om eleven hadde hatt en samtale med læreren der han uttrykte sine tanker rundt situasjonen, svarte han:

«Jeg har enda ikke hatt samtale med norsklæreren. Det var snakk om å få til et møte der jeg kunne snakke med læreren om hva jeg tenker, men det har ikke blitt gjort enda».

Håper samtalen kommer. Da kunne jeg fortalt bedre om mine opplevelser og utfordringer slik at de kunne ha fått litt bedre forståelse for mine vansker. Jeg har jo veldig lyst til å være med på noe som kan hjelpe meg med dysleksien. Kanskje jeg kunne hatt en ny prøve for å se hvordan jeg ligger an og se om jeg har forbedret meg eller ikke?»

Informanten i denne studien fortalte at de fikk tilrettelegging i form av å kunne ta prøver muntlig istedenfor skriftlig. Noen hadde også fritak fra nynorsk etter foreldrenes initiativ. Likevel var det stor etterspørsel etter mer tilrettelegging på videregående skole. Informantene uttrykket en stor mangel på informasjon, opplæring og tilbud om hjelpemidler som kunne kompensere for deres utfordringer med dysleksi. De påpekte også manglende praktisering av elevsamtaler.

4.3 Kunnskap om dysleksi

4.3.1 Oppfatninger og åpenhet

Informantene hadde ulike oppfatninger om hvordan det var å få diagnosen dysleksi. Gjennom elevenes uttalelser kom det tydelig frem at dysleksi oppleves veldig individuelt. En informant fortalte at han ikke likte å få diagnosen i det hele tatt: «*Nei, jeg likte ikke å få den*». En annen informant G1 hadde et helt annet syn på det å få diagnosen, han synes det var en lettelse: «*Ja, for da fikk jeg bekreftet det jeg trodde. Jeg syntes det var greit å få vite at jeg hadde det, jeg visste jo at jeg hadde det, synes bare det var dumt at det tok så lang tid*». To av informantene var enige i at de selv hadde merket at de hadde dysleksi, på grunn av de aldri hadde likt å lese og la til at de fortsatt syntes dette var vanskelig. En av disse informantene la også til at han slet med å forstå det han leste, spesielt når det var snakk om lengre tekster.

Videre påpekte to informanter at de var åpne om sin diagnose og hadde fortalt det til sine medelever. Den ene av disse to informantene ga også en uttalelse som ikke var helt overens med hans ønske om åpenhet. Uttalelsen hans var preget av et negativt syn på egen diagnose, som han prøvde å pakke inn. Han beskrev det slik:

«Det er jo mange som har det, så det er jo egentlig ikke så farlig. Det er jo negativt, men det går vel fint etter hvert. Jeg skulle ønske jeg ikke hadde så store vansker med å lese og forstå spørsmål og at jeg ikke sliter så mye, at det blir bedre».

De tre andre fortalte at de holdt diagnosen sin skjult fra and personer rundt dem. De fleste uttrykte en negativ holdning til diagnosen og så ikke noe poeng i å fortelle om deres utfordringer. En informant beskrev det slik: *«Det er ikke akkurat den gøyeste tingen å si heller. Fordi folk kan forstå ja, at du har problemer, men det er ikke like gøy å fortelle folk det»*. Videre uttrykte han at bakgrunnen for at han hadde valgt å holde diagnosen skjult, var fordi han ikke hadde akseptert den. Han fortalte at han ikke likte å snakke om sin diagnose og sine problemer. Videre uttrykte han også at hans erfaring med åpenhet om diagnosen sin ikke ga noe bedring uansett. Han poengterte at dette spesielt gjaldt for lærerne, fordi de forstod ikke hans utfordringer og gjorde ingenting for å bedre situasjonen hans. Han ga denne beskrivelsen:

«På grunn av at jeg ikke akkurat er den personen som liker å snakke så veldig mye om slike ting. Det hjelper jo ikke å si det nesten, spesielt ikke til læreren og de. Det er akkurat det samme nå når jeg begynte på videregående skole. For eksempel skulle vi skrive opp i begynnelsen av året om vi hadde noen problemer. Det har jo ikke akkurat hjulpet at jeg skrev at jeg hadde dysleksi heller. Det har ikke hjulpet i de hele tatt, fordi ingenting har forandret seg, selv ikke når jeg nesten snakket om det».

Denne informanten er ikke alene om å føle det slik, en annen informant uttrykte også at han syntes det var veldig negativt å ha dysleksi: *«Det er fremdeles ganske gale å ha det, det er ikke alt du får hjelp til heller. Det er negativt å ha dysleksi»*.

Alle informantene påpekte at dysleksien ga dem mest utfordringer i det faglige. Det var bare to informanter som ga uttrykk for at dysleksi også kunne påvirke dem i sosiale settinger. Disse settingene inneholdt ofte situasjoner der informantene måtte lese eller skrive, og der det kunne være avgjørende for deres fremtid. En av informantene uttrykte det slik:

«Det er negativt å ha dysleksi, på grunn av sånn det er akkurat nå, så får jeg ikke så mye hjelp. Dermed sliter jeg enda mer med tanke på arbeid. Når du skal søke jobb, når du skal skrive søknad og når du får oppgaver der du skal lese en lang tekst eller skrive en tekst».

Videre var det flere av informantene som uttrykte at de mest utfordrende situasjonene som dyslektikere kunne møte, var situasjonene der diagnosen ble mer synlig for andre. Dermed opplevde informantene at de ble mer sårbare ovenfor andre, og de fryktet at de skulle gjøre

feil og ikke mestre situasjonen. En informant eksemplifiserte dette ved å fortelle om hans skrekk for høytlesing i klassen, og la til at det kom av at han ofte leste feil. En annen informant beskrev sin situasjon slik:

«Jeg har jo muntlige fremføringer. Jeg må ha med et ark med teksten på, som jeg leser opp, og da trekker de meg ned. Jeg har prøvd å bruke PowerPoint, men får ikke til å bruke det som stikkord. Jeg leser liksom rett av arket, og av og til leser jeg bokmål og noen ganger nynorsk. Jeg har prøvd uten, men da sa jeg nesten ingenting. Jeg er redd jeg ikke skal huske. Jeg blir nervøs, og leser enda dårligere. Når jeg ser opp, så finner jeg ikke tilbake til der jeg var».

4.3.2 Kunnskap om dysleksi

Samtlige informanter påpekte at de ikke hadde nok kunnskap om dysleksi. Dette gjenspeilte seg også i deres beskrivelser av egen diagnose og utfordringer. Flere av informantene måtte tenke seg godt om før de svarte på spørsmål om hva de kunne si om dysleksi, og svarene de ga bekreftet at de hadde svært lite kunnskap om egen diagnose. To av informantene gjentok for eksempel bare diagnosen sitt navn. Den ene svarte: *«Det er jo litt problemer med lesing, ...og litt skriving»*. Den andre informanten sa dette: *«At det er vansker, at du ikke forstår like mye, at du ikke forstår spørsmål og får hjelp»*. Han poengterte også at det var mangelfull informasjon som var gitt til ham: *«Jeg hadde ikke peiling på hva dysleksi var for noe. Jeg lurte jo litt på hva det var for noe. De har ikke sagt helt hva det var heller»*. Informantenes manglende informasjon og kunnskap om egen diagnose ble også uttrykt av en annen informant som ikke hadde nok kunnskap om dysleksi. Han uttrykte for eksempel at han trodde dysleksi var noe som gikk over. Han ga dette svaret:

«Det er sikkert mer informasjon om min diagnose og mine utfordringer enn det jeg har fått vite. Hovedutfordringen er lese- og skrivevansker, diagnosen heter jo det. Det er noe som gjør at ord stikker seg om, og at du leser ord helt feil. Jeg har for eksempel hatt to tester, kanskje for å sjekke om jeg fortsatt hadde dysleksi?»

Selv om informantene påpekte manglende kunnskap, var det tilsynelatende stor enighet om at det var til deres fordel å ha kunnskapen om dysleksi. Dermed kunne de ha forståelse for hva dysleksi var, kunnskap om hva hver enkelt av dem slet med og hvilken hjelp de hadde krav på. En av informantene beskrev fordelene med å ha og ulempene med å ikke ha kunnskap om

egen diagnose slik: «Fordelen er at du vet hva du har, og hva du sliter med. Hva du må bli bedre på. Ulempen er at du sikkert tenker mye på hvorfor du ikke får det til». En annen informant ga dette svaret:

«Fordelen er at jeg får mer forståelse over hva det er og hva jeg kan få hjelp til, og hvordan de kan hjelpe meg bedre. Ulempen er at jeg ikke vet egentlig hva jeg har og at jeg ikke greier å få den hjelpen jeg trenger».

En annen informant var også veldig direkte i sin uttalelse på konsekvensen av manglende informasjon: «At du stryker med det. At du ikke vet hva du kan bruke, hvilke hjelpemidler og alt slikt».

4.3.3 Motivasjon, mestring og forventninger

På spørsmålet om hva som motiverte informantene til innsats på skolen, ble ulike svar gitt. To av informantene uttrykte at det var støtten fra foreldrene og skolen de ønsket å komme inn på, som ga mest motivasjon. En annen informant påpekte motivasjonen som hjelpemidlene ga han, og forklarte at han dermed hadde større muligheter til å få bedre karakterer. En annen informant forklarte at han ble mer motivert når han opplevde å få nok hjelp av læreren i undervisningen slik at han mestret oppgavene. Videre fortalte han at hans motto var «prøve mitt beste», men sa at han ofte opplevde å ikke få det til og dermed mislykkes selv de gangene han følte han hadde gjort det bra: «Jeg føler jo at jeg gjør det jeg kan. Jeg pleier jo å få litt dårligere enn det jeg tror jeg skal få. Jeg tror nok sikkert at jeg gjør det bra, men så er jeg jo ikke så veldig gode akkurat». En annen informant påpekte at han syntes det var vanskelig å ha dysleksi. Han uttrykte at det å ha dysleksi ødela motivasjonen, men samtidig ga det litt trøst fordi han hadde noe å skylde på ved dårlige resultat. «Jeg kunne gitt litt mer innsats, men jeg mister ganske mye motivasjon på grunn av dysleksien. Det som motiverer meg er det at jeg vet at så lenge jeg gjør mitt beste så er det ok om jeg får stryk eller en 2-er».

En annen informant uttrykte at muligheten for tilrettelegging og hjelpemidler ville ført til bedre motivasjon for ham. Han uttrykte at han hadde små muligheter for mestring når han ikke fikk hjelp: «Det er ikke så mye jeg kan gjøre selv uten å få hjelp. Jeg hadde blitt mer motivert hvis jeg hadde fått mer hjelp med mine vansker».

To av informantene oppfattet at det ble stilt like krav til dem som alle andre, og fortalte at de hadde greie karakterer utenom i norskfaget. To andre fortalte at de hadde dårlige karakterer og at det ble stilt mindre krav til dem. En beskrev det slik: *«Mindre enn de som ikke har dysleksi»*, og han andre sa det slik: *«At jeg sliter litt, men ikke så veldig, jeg har kommet meg litt»*. På spørsmålet om hvilket råd informantene ville gitt en person som fikk diagnosen dysleksi nå, hadde samtlige en formening om at oppmuntring og motivasjon var nøkkelen. Deres svar gjenspeiler deres følelser og opplevelse av å ha dysleksi. Videre kom det frem hva informantenes tanker om faktorer for å oppleve mestring i skolen var. En av informantene hevdet at det var viktig at personen fikk forståelse av hva diagnosen dysleksi innebar, og at han måtte få den hjelpen han hadde krav på. En annen informant poengterte viktigheten av å snakke om dysleksi med personen, slik at han fikk kunnskap om diagnosen. To andre informanter var enige om at personen måtte stå på og jobbe hardere med skolearbeidet sitt enn andre. En informant påpekte fordelene med at flere personer med dysleksi burde snakke om diagnosen og være åpen om den. Han ga dette rådet:

«Gjøre det best ut av det og vise at du kan ting som ikke andre kan. Prøve å vise de gode sidene av seg selv og ikke la dysleksien ødelegge livet. Jeg ønsker at andre som har dysleksi skal snakke for seg og vise at de har det. Vise at det ikke bare er meg, men at det er flere som har diagnosen. Når en vet at dette gjelder mange, gjør det det mindre vanskelig å være dyslektiker og dermed mer motivasjon».

Samtlige av informantene fortalte at de ikke hadde noen spesielle strategier for å lykkes med arbeidskrav og prøver på skolen. Videre påpekte alle informantene at de ikke hadde fått noe opplæring eller veiledning på bruk av strategier. Det var stor enighet blant informantene at det var foreldrene som hadde lært dem de strategier som de benyttet seg av, slik som pugging og stikkord av teksten. En av informantene uttrykte det slik: *«Jeg får foreldrene mine til å lese for meg, så lager vi noen stikkord som jeg leser på»*. En annen svarte dette: *«Pugging er min strategi, den har jeg lært av foreldrene mine»*.

To av informantene uttrykte at de ikke hadde noe form for strategier for å mestre skolesituasjoner, men at de begge prøvde å gjøre det beste ut av situasjonen. Han ene svarte dette: *«På avkrysningsprøver gidder jeg ikke å lese, så der tipper jeg bare. På skriftlige prøver prøver jeg å lese i boka, men jeg klarer ikke å huske så mye»*. Den andre informanten fortalte at han hadde opplevd å stryke i norskfaget og at dette føltes veldig urettferdig. Han uttrykte at det var urettferdig at han skulle slite så mye mer enn alle andre med skolefaget. I

tillegg uttrykte han at hans utfordringer i skolen gjorde at uansett innsats så ville han ikke oppnå samme resultat som medelevene sine. Han fortalte også at selv når klassen ikke hadde lekser, så endte det ofte at han fikk fordi han ikke hadde fullført arbeidet i undervisningen. Hjemmet hadde heller ikke mulighet til å gi noe støtte og hjelp til lekser, og dermed mestret han ofte ikke arbeidskravet. Han beskrev dette slik:

«Jeg lå så langt bak i de tekstene vi leste. Greide ikke å fullføre en tekst vi skulle skrive etter å ha lest en bok «Psyko» i timen. Følte jeg ikke fikk nok tid og pause til å skrive det jeg skulle skrive. Dermed datt jeg av helt fra starten og klarte ikke å hente meg inn igjen. Det føltes egentlig litt dumt og irriterende. Følte jeg ikke klarte å gjøre noe mer for å få en bedre karakter eller få karakter i det hele. Vi hadde ikke lekser da. Det var jo greit, men jeg fikk likevel lekser fordi jeg ikke ble ferdig i timen. Disse greide jeg ikke å gjøre hjemme heller. Jeg manglet motivasjon da ingen kunne hjelpe meg, fordi det ofte var veldig vanskelig. Jeg følte det så urettferdig at jeg ikke skulle få karakter og at jeg skulle ha det så mye vanskeligere enn andre for å få en grei karakter».

I dette underkapittelet kommer det frem at informantene hadde ulike oppfatninger om hvordan det var å få diagnosen dysleksi. Det var kun to av informantene som var åpne om diagnosen sin til andre, mens resten holdt det skjult. Informantene i denne studien påpekte at dysleksidiagnosen ga dem mest utfordringer i skolesituasjoner der diagnosen ble mer synlig for andre. Det kom også frem at flere av informantene ikke hadde kunnskap om dysleksi. De opplevde at det ble stilt mindre krav til dem, og de opplevde manglende mestring i fagene. Flere av informantene slet med motivasjonen og benyttet seg av dårlige læringsstrategier.

5 Drøfting av funn

I dette underkapittelets første del diskuteres en mulig konsekvens av at elevene ikke inkluderes i utredningsarbeidet, nemlig at diagnosen blir oppdaget og satt sent. Dette påvirker elevenes skolegang negativt.

Det diskuteres også en annen forklaring på hvorfor diagnosen blir oppdaget sent, at mange elever «skjuler» problemene sine for omverdenen, fordi det er knyttet mye skam til å ha dysleksi. Konsekvensene av at dysleksi regnes som en *usynlig diagnose* redegjøres for i underkapittelets andre del.

5.1 Medvirkning i utredningsarbeidet

Et hovedfunn i denne studien er at informantene ikke opplever å bli tatt med i utredningsprosessen når diagnosen dysleksi skal settes. Dette var noe alle informantene poengterte i intervjuene.

5.1.1 Skolen oppdager diagnosen sent

G1, som først ble utredet på VG1, begrunner den sene diagnostiseringen med et manglende samarbeid mellom elev, skole og hjem. Han viser et tydelig savn etter å bli lyttet til, for han hadde selv visst lenge at han hadde dysleksi, men læreren hadde ikke trodd han. Det var kun foreldrene som hadde hørt på han og ønsket utredning, noe som resulterte i at diagnosen ble oppdaget, som han selv sa det, «alt for sent».

Her kan man stille seg spørsmålet om grensen hos lærerne for å sende inn bekymringsmelding er for høy (Hausstätter, 2012). Hvis prosessen med å sende inn bekymringsmelding blir satt i gang for sent, blir ikke første del av tiltakskjeden iverksatt, og det kan resultere i at flere elever oppdages senere. I tillegg kan selve utredningsprosessen oppleves veldig langdryg, nettopp fordi elevene ikke blir tatt med, og får innsyn i prosessens gang.

Det at prosessen består av flere ledd, med ulike aktører involvert, og at samarbeid mellom disse ikke alltid er komplett (Nilsen, 2012) kompliserer ytterligere. G1 uttrykker at det tok over ett år fra prosessen startet til diagnosen ble satt. Dermed kan man stille seg spørsmål om

det er for mange ledd i tiltakskjeden, og om færre og mer klarere prosedyrer kunne gjort en bedring, noe Barneombudsrapporten (2017) også antyder.

5.1.2 Dysleksi er en usynlig diagnose

At skoler ofte bruker lang tid på å fange opp dysleksidiagnoser hos elever, kan ha å gjøre med at det er en såkalt *usynlig diagnose* (Nalavany et al., 2015). Mange elever velger å holde problemene sine skjult på grunn av stigmaet knyttet til den. Dermed kan det være vanskelig å oppdage dysleksi, spesielt hvis eleven har utviklet strategier for å kompensere for sine utfordringer (Nalavany et al., 2015). Elever kan føle skam over å ha dysleksi, føle seg mindre intelligent enn andre og føle på at de har dårligere evner og forutsetninger. Dette kan komme av at deres opplevelse av egen diagnose er basert på samfunnets oppfatning av, og fortelling om, dysleksi. I følge Nalavany og flere (2015) kan elever med dysleksi oppleve stigmatisering fra andre personer, som har stereotyper om dyslektikere. Mange har en oppfatning om at elever med dysleksi er mindre kompetente, at de er late, og at de ikke legger inn en innsats. Det er basert på deres manglende kunnskap om, og fordommer mot, dysleksi. Et ønske om å ikke ha diagnosen kan være en forsvarsmekanisme for å beskytte seg selv. Å gi uttrykk for at man ikke bryr seg om å lære, kan være et forsvar for å dekke over sin egen usikkerhet og manglende kompetanse (Refsahl, 2012). Fra informantene i denne studien kan man tolke at elever med dysleksi opplever å møte mennesker med stereotype holdninger til diagnosen, og at dysleksi fortsatt er et tabubelagt tema. Dette påvirker dyslektiske elevers opplevelse av egen diagnose (Nalavany et al, 2015).

Alt påvirker elevens syn på egen diagnose. Et funn i denne studien er at elever opplever det å få diagnosen dysleksi veldig forskjellig. G1 beskrev det som en lettelse å få bekreftet at han hadde diagnosen. Dette kan henge sammen med at han ble oppdaget sent, og at han selv har visst det lenge. I tillegg har han nok kjent på at han har måttet jobbe hardere med skolearbeidet, men likevel ikke har opplevd å få de samme resultatene som andre. Dermed ser han nok fordelene med å få bekreftet at årsaken er at han har en lærevanske. Glazzard (2010) påpeker at elever som får bekreftet at en konkret lærevanske er årsaken til problemene deres, får eierskap til diagnosen sin.

En av de andre informantene syntes derimot ikke at det var greit å få diagnosen, og ønsket at han ikke hadde den. Han oppga mange årsaker til at han hadde sterke negative følelser knyttet til diagnosen. For det første følte han seg annerledes enn andre, og for det andre mente han at

det var urettferdig at han måtte slite mer enn andre. Denne informanten holdt diagnosen skjult for medelever og lærere.

Det var bare de informantene som opplever diagnosen som noe positivt, som også er åpen om sin diagnose til andre. Flesteparten av informantene velger å holde diagnosen sin skjult på grunn av de ser på det å ha dysleksi som noe negativt, som et problem. De uttrykker at det fortsatt er veldig galt å ha dysleksi i dagens samfunn. Informanten uttrykker en frykt for å bli latterliggjort i klassen, at dysleksien skal bli synlig for de andre, slik at de blir oppfattet som mindre smarte. Informantene fortalte at deres største utfordring med dysleksi var å presentere og lese høyt foran klassen. Nalavany et al. viser også til at elever med dysleksi føler seg på det mest sårbare når de må eksponere leseferdighetene sine for en større forsamling mennesker (Nalavany et al., 2015). Dette funnet kan henvise til at elevene med dysleksi opplever at andre ikke har kunnskap og forståelse for hva dysleksi er.

Flere av informantene uttrykte at det ikke hjelper å være åpen om dysleksi, fordi ikke alle forstår, og de får ikke den hjelpen de trenger. De hevdet at dysleksi fortsatt er et tema folk kan lite om. Det kommer frem i denne studien at lærere, andre rundt eleven og eleven selv mangler kunnskap om dysleksi. En informant viste manglende forståelse for diagnosen da han uttrykte at han kunne bli kvitt dysleksien, noe forskning har bevist er umulig (Snowling, 2014). Han viste også manglende evne til å utdype hva diagnosen innebærer. Når informantene beskrev sine utfordringer, viste de ofte til allmennkjente fakta om dysleksi, som for eksempel at man sliter med å forstå det man leser, og at man har vansker med å skrive riktig, særlig ord med doble konsonanter.

I tillegg beskrev informantene kun hva de slet med, og fortalte aldri hva de var flinke til. Det ble bare fokusert på det negative ved å ha dysleksi. Dette funnet kan knyttes opp til Tveitnes (2018) funn om at sakkyndighetsarbeidet bør bedres. Alle informanter er enige i at dyslektikere må jobbe hardere med skolen, gjøre en ekstra innsats, prøve å gjøre sitt beste og ikke la dysleksien ødelegge livene deres. Til tross for dette, uttrykker informantene at de ønsker å gjøre en bedre innsats på skolen, men at motivasjonen ofte ikke er tilstede. Videre påpeker en informant at han ønsker mer åpenhet rundt dysleksi, slik at det vil føre til større mangfold rundt diagnosen og skape motivasjon for andre dyslektikere. Ifølge Glazzard (2010) kan andre kjente personer med dysleksi påvirke elevers mestringstro positivt.

Flere av informantene forteller at de flere ganger har opplevd å ikke mestre skolearbeidet, og at det påvirker deres karakterer. Et stadig større karakter- og utdanningspress i samfunnet bidrar trolig i negativ retning for elever med dysleksi. En informant forteller at han har opplevd å stryke i fag, og at det opplevdes urettferdig og irriterende at han måtte slite så mye mer enn alle andre. Hos denne informanten kan en spore et snev av *lært hjelpeløshet* (Woolfolk, 2010). Informanten sa at så lenge han gjorde sitt beste, så gjorde det ikke noe at han strøk eller fikk dårlig karakterer. Det kan tyde på at han hadde opplevd så mange nederlag at han hadde begynt å tro at innsats bare fører til nederlag.

Ifølge Woolfolk (2010) blir elever som fokuserer på sine egne utilstrekkeligheter ofte umotiverte, og de får dårlige holdninger til skolefaget (Woolfolk, 2010). I tillegg påpeker Refsahl (2012) at de kan utvikle selvbeskyttende strategier for å beskytte sitt faglige selvbylde. Dermed kan det føre til at elever med dysleksi bruker mye energi på å prøve å beskytte seg selv, ved å skjule arbeidet sitt og unngå utfordrende situasjoner ved å benytte seg av defensive strategier (Alesi et al., 2012). Flere forskningsprosjekter har påpekt at elever med dysleksi har dårligere selvbylde enn personer uten diagnosen, fordi de opplever mer nederlag enn suksess i skolen (Humphrey & Mullins, 2003; Nalavany et al., 2015; Sætre, 2009). Ifølge Bandura (1997) kan den sårbare eleven tvile på seg selv og sine evner i negative situasjoner i skolen. I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) blir elevens oppfatninger og vurderinger av sine egne resultater påvirket av omgivelsenes forventninger, og av andre medstudenters resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

De fleste informantene attribuerer årsaken til det å mislykkes til dysleksien, og til sin egen kompetanse og innsats. Dyslektikere kan oppleve et ekstra press fra medstudenter, noe som kan trekke eleven mer ned enn opp. Elevene med dysleksi har et ønske om å være lik og mestre det samme som alle andre, til tross for at de ikke har de samme forutsetningene. Derfor er det viktig at dyslektikere får mulighet til å benytte seg av kompensatoriske hjelpemidler og rettigheter, som skal bidra til å gi dem en mulighet til å mestre skolehverdagen som alle andre (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Det er derfor urovekkende at det kommer frem av intervjuene at flere av informantene ikke opplever å få dette tilbudet, samt opplæring i læringsstrategier. Det er læreren som skal bidra til at elever lærer ulike læringsstrategier, og som skal støtte elevene i arbeidet mot å bli en aktiv bidragsyter i egne læringsprosesser (Elstad & Trumo, 2006). Ifølge Woolfolk (2010) er dette desto viktigere på videregående, når faren for å mislykkes øker.

Flere av informantene uttrykte også at de opplever at dysleksien gir dem både faglige og sosiale utfordringer. At elever med dysleksi sliter på flere arenaer er noe både Berg & Nes (2010) og Sætre (2009) også har funnet i ulike studier. Vi lever i et skriftbasert samfunn. Det kan tyde på at elevers dårlige akademiske selvfølelse også påvirker deres selvtillit i hverdagen, i sosiale settinger som også krever lesing og skriving, noe som kan føre til at de er utsatt for en større risiko for å miste generell motivasjon. Ifølge Nelavany med flere (2015), har omgivelsene rundt en elev stor påvirkningskraft, og mennesker rundt en dyslektiker kan potensielt bidra til å støtte opp om elevenes selvtillit, motivasjon og mestring (Nelavany et al., 2015). Informantene uttrykte også viktigheten av ytre motivasjon, når den indre motivasjonen ikke er til stede. Dette kan for eksempel være støtte fra foreldre, et ønske om å komme inn på en skole, eller lærere som ser deres potensial. De informantene som rapporterte at de benyttes seg av noen læringsstrategier, var også de elevene som fikk støtte fra foreldrene. De elevene som ikke fikk denne støtten hjemmefra, ville hatt enda mer nytte av en lærer som støtte, motivator og tilrettelegger, som kunne skaffet dem gode strategier og hjelpemidler for å oppleve mestring og læringsutbytte.

Informantene uttrykte i intervjuene at de ikke husker så mye fra utredningsprosessen, annet enn at den virket uoversiktlig og lite forståelig for dem. I tillegg fortalte alle at de ikke ble observert, og at det var opplevelsen av testingen, som de opplevde som ubehagelig, som sitter mest igjen. Dette kan nok komme av at det var lenge siden de fleste hadde blitt utredet, men også informanten som nylig ble utredet, viste lite innsikt i prosessen, og kunne dermed ikke fortelle mye om prosessen utenom testen. Dette funnet samsvarer med Tveitnes' undersøkelse av PP-tjenesten (2018), der hun fant ut at PP-tjenesten har et kunnskapshierarki som utgangspunkt, der tester kommer øverst, og observasjon av elevers kunnskap kommer nederst.

Elevene rapporterte i intervjuene at de ikke opplevde mestring da de gjennomførte testene, noe som kan forklare hvorfor de husket akkurat denne opplevelsen særlig godt. De viste til indre årsaksattribusjoner (Bandura, 1997), at det var deres egen fortjeneste at testene gikk dårlig. Det at flere elever uttrykte at å ta testene var en grusom opplevelse, vil igjen si at elevene ikke opplevde å strekke til. De følte seg mislykket.

Testen Logos er utarbeidet for å teste om personer har dysleksi (Høien, 2014), dermed er poenget med testen at dyslektikere ikke skal kunne mestre den. Et viktig spørsmål å stille seg er hvordan PP-rådgivere introduserer testene for elever, og om de lar elevene få innsikt i hva som skal skje og hvorfor testen blir utført. Opplevelsen og utføringen av testen vil være en

elevs første møte med diagnosen dysleksi. Dermed er det viktig at PP- tjenesten sørger for å gi elevene innsikt i hensikten med testen, og informere om at de vil oppleve deler av testen utfordrende, og at de ikke vil mestre deler av den. Denne involveringen av eleven vil kunne bidra til at eleven får forståelse for hvordan testen brukes, og en kan dermed unngå at eleven anser det som et nederlag. Det er også viktig å forklare resultatene av testen til eleven i etterkant, av samme grunn som nevnt over. Denne tilretteleggingen kan bidra til at en nedgående spiral kan unngås, og at eleven unngår å utvikle mistro til egne akademiske evner (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Snowling, 2014). Ifølge Refsahl (2012) er selvoppfatningen til en elev viktig for deres motivasjon, selvsikkerhet og muligheter for å mestre i fremtiden.

De fem informantene i denne studien rapporterte tydelig at de ikke opplevde medvirkning i sin egen diagnostiseringsprosess, noe som samsvarer med tidligere forskning om PP-tjenestens møte med elever (Tveitnes, 2017; Barneombudet, 2017). Som tidligere nevnt, er Opplæringsloven tydelig med hensyn til at elever skal involveres og lyttes til, og at de skal medvirke i saker som angår dem. Ifølge Tveitnes (2018) oppfylder verken PP- tjenesten eller skolene på en generell basis opplæringslovens krav eller Barnekonvensjonens artikkel tolv (Tveitnes, 2018).

Informantene i denne studien etterspurte muligheter for å medvirke, og for å få innsikt i sakkyndighetsarbeidet, samt egen diagnose. Det var for eksempel ingen av informantene som visste hva en sakkyndig vurderingsrapport er, noe som underbygger Barneombudets rapport (2017), som indikerer at PP- tjenesten likestiller elevens rett til medvirkning med at de informere foreldre, og ikke eleven. En av informantene spekulerte i om han kanskje hadde sett rapporten, men at han i så fall ikke hadde blitt satt grundig inn i innholdet, og dermed ikke forsto det.

Tveitnes (2018) kritiserer språkbruken i de sakkyndige vurderingsrapportene, som er akademisk og utilgjengelig for elever. Rapportene fratruk elevene mulighet til å forstå innholdet i egen diagnose, og dermed også muligheten til å kunne medvirke. I rapportene konstrueres ofte forskjeller mellom elever med dysleksi og medelever, og dysleksidiagnosen fremstilles utelukkende som et problem.

Fra intervjuene i denne studien kan det tolkes at informantene manglet kunnskap og forståelse for egen diagnose, og at de dermed ikke hadde klare formening om hva som hadde vært riktig tilpasset opplæring for dem. En kan argumentere for at disse elevene blir hindret i å

være agenter i eget liv, ved at de blir fratatt muligheten til å realisere sitt potensial og ta aktiv del i egen læringsprosess (Bandura, 1997; Utdanningsdirektoratet, 2006). Dermed er det mye som tyder på at en endring i PP- tjenestens medvirkningspraksis må til, noe også Tveitnes (2018) konkluderer med.

I de aller fleste tilfeller der elever får påvist dysleksi, har de ikke krav på spesialundervisning, men det forventes allikevel at PP- tjenesten redegjør for hvordan tilpasset opplæring kan gis i full klasse. Når den sakkyndige vurderingen er så utilgjengelig for eleven, og når elevene ikke får medvirke i prosessen og blir innforstått med egen diagnose, kan en lure på hvilken nytteverdi rapporten faktisk har for eleven selv (Nilsen, 2012). Når elever får kunnskap om hva deres utfordringer er, hvilke sekundære vansker de kan oppleve, og hva som er deres sterkeste side, vil han eller hun dermed også ha en bedre mulighet til å kunne medvirke i skolehverdagen, og til å kunne uttale seg om hvilke hjelpemidler som kan være nyttige for dem. For at dette skal være mulig, må rapporten være tilgjengelig for eleven.

For at eleven skal ha mulighet til å medvirke i skolehverdagen, må også PP- tjenesten informere lærere om elevens utfordringer og om hvilken tilpassing og hjelpemidler de kan ha nytte av for å kompensere for vansken, slik at lærerne har mulighet til å utføre dette og sikre at eleven får utbytte av ordinær undervisning (Nilsen, 2012). Uten informasjon om hva deres utfordringer er og hva deres rettigheter og muligheter til medvirkning er, er det ikke lett å medvirke og få eierskap til egen opplæring. Barneombudets rapport (2017) peker på viktigheten av dette, og Utdanningsdirektoratet (2006) belyser også at dette er viktig for at elevene skal kunne praktisere medbestemmelse. På bakgrunn av denne innsikten er det ikke rart at flere av informantene følte seg alene om diagnosen. De forsto ikke diagnosen selv, og opplevde at lærere og andre rundt dem ikke gav dem den hjelpen og støtten de trengte.

5.2 Medvirkning etter diagnosen

Informantene i denne studien var, som stadfestet i forrige delkapittel, kritiske til hvordan de opplevde manglende medvirkning i eget diagnostiseringsarbeid. De opplever ikke å ha nok kjennskap til sin egen diagnose. I tillegg til at en endring i praksis i PP-tjenesten synes nødvendig, uttrykte også informantene at en endring i skolens praksis knyttet til elevers medvirkning også burde skje. I dette kapitlet ses det nærmere på hvordan elevene oppfatter at skolene arbeider med å inkludere dem i etterkant av at en dysleksidiagnose er satt.

I det første underkapitlet diskuteres bruk av hjelpemidler på skolene til elever med en dysleksidiagnose. Elevene uttalte at de ikke mente de fikk det de hadde krav på. Deretter diskuteres læreres holdninger til elever med diagnosen, og hvordan informantene opplevde å bli møtt med lavere forventninger enn diagnosefrie medelever.

5.2.1 Elever får ikke det de har krav på

Dårlig praksis på skolen kan komme som et resultat av et dårlig sakkyndighetsarbeid som dermed gir et dårlig utgangspunkt for lærerne å arbeide ut ifra. Informantene i denne studien rapporterte om ulik praktisering av tilrettelegging. Alle informantene fikk generelt mindre tilrettelegging på videregående enn tidligere i skoleløpet, og noen fikk ikke tilrettelegging i det hele tatt lengre. I tillegg var det noen informanter som følte de ikke hadde behov for like mye tilrettelegging nå, mens andre igjen følte at de trengte enda mer tilrettelegging på videregående skole.

Det kan være ulike grunner til at elever opplever situasjonen ulikt. Noen synes det blir vanskeligere, når pensumet og nivået på videregående skole øker, og når det blir mer selvstudie enn tidligere (Woolfolk, 2010). Noen opplever skolehverdagen som lettere, fordi de har utviklet flere strategier som gjør arbeidet lettere for dem, samt at de kan oppleve at yrkesutdannelsen samsvarer mer med deres evner og talenter (Ingesson, 2007). Videre kan elevene oppleve at læreren mangler kunnskap om dysleksi, og at få lærerressurser er tilgjengelig for dem. En informant uttrykte for eksempel at ekstra tid eller ressurser til støtte og hjelp ikke ble oppfylt. I artikkelen til Tveitnes kommer det frem at lærere ofte ikke får nok veiledning fra PP- tjenesten, og dermed ikke føler seg kompetente på området, noe som også nevnes i Barneombudets rapport (Barneombudet, 2017; Tveitnes, 2018). Det kan tyde på at dysleksi som tema burde komme inn i både lærerutdanningen og skolen i større grad. Et forsøk på dette er det tidligere nevnte fenomenet «Dysleksivennlige skoler», og en kan diskutere om flere skoler burde bli «dysleksivennlige». Ideelt sett burde kunnskap om dysleksi vært mer tilgjengelig ved alle skoler, slik at elever med dysleksi oppdages tidligere, og støttetiltak implementeres hurtigere.

Alle informantene nevnte hvordan ulike hjelpetiltak hjalp dem i å kompensere for sine vansker. Hjelpetiltakene ble erfart og opplevd ulikt hos de ulike informantene. Tiltakene det er snakk om er ekstra tilrettelegging i form av lengre tid på prøver og eksamener, fritak fra nynorsk, og mulighet til å gjennomføre muntlige prøver istedenfor skriftlige. Sistnevnte så de

fleste på som en fordel, fordi de uttrykte at de presterte bedre muntlig enn skriftlig. I følge Sætre (2009), er tilrettelegging og kompensatoriske hjelpemidler nyttige redskap for elever med dysleksi, så de skal kunne få oppleve mestring.

Det var bare noen få av informantene som fikk muligheten til å benytte seg av fysiske hjelpemidler som PC, retteprogrammer og lydbøker. Andre igjen opplevde å ikke få tilbud om noe i det hele tatt. En informant fortalte at han ikke hadde hjelpemidler, men at det ville ha hjulpet han veldig masse med utfordringene dysleksien gir han. Han argumenterte for at det hadde ført til at han kunne lært mer, at han ikke hadde måttet gå hjem dag etter dag uten å ha lært noe som helst. Basert på dette utsagnet, kan det tyde på at lærerne på denne videregående skolen ikke gir elevene tilpasset opplæring, ved å ikke informere dem om bruk av hjelpemidler til støtte i læring (Befring & Tangen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2018a). På tross av at tilpasset opplæring er lovfestet, kan det virke som at lærerne ikke vet hvordan de skal utføre dette, eller at de ikke har kunnskap om hjelpemidlene og deres funksjon.

Informantene etterlyste også opplæring i hjelpemidlene, noe skolen har ansvaret for (Befring & Tangen, 2012). Ifølge informantene i denne studien fant ikke denne opplæringen sted. Når elevene ikke får opplæring i bruk av hjelpemidler, resulterer det i at de IKT-kyndige elevene lærer seg, og tar i bruk, de teknologiske hjelpemidlene på egenhånd, mens elever uten denne kunnskapen velger bort dette hjelpemidlet. En informant poengterte at uten opplæring i hjelpemidlene, så er ikke hjelpemidlene til hjelp. Mange lærere har nok den oppfatningen at unge mennesker mestrer det tekniske, siden de har vokst opp med det. Lærerne overvurderer dermed deres ferdigheter innenfor området.

En annen faktor kan være at lærerne selv ikke får opplæring i de tekniske løsningene, og ikke har tid til å sette seg inn i dem på fritiden sin, og derfor ikke har den rette kompetansen. Resultatet, og risikoen, blir at flere elever som trenger støtten hjelpemidler gir, velger den bort, fordi opplæringen mangler. Dermed står de i større fare til å gjøre flere feil, og også oppleve flere nederlag enn nødvendig, som igjen påvirker deres skoleopplevelser (Snowling, 2014).

Informantene i denne studien som opplevde å få hjelpemidler, fortalte at de var hjelpsomme, og bidro til at de gjorde mindre feil. En elev fortalte for eksempel at hjelpemidlene gav han motivasjon, fordi han opplevde mer mestring. I tillegg var det også noen informanter som etterlyste bedre hjelpemidler, mer skreddersydd for deres utfordringer. En informant etterlyste

lydbøker som leses av en ekte person og ikke roboter. Slik robotlesning, som han uttrykker det, gjør bare lesingen enda mer forvirrende og vanskelig.

Flere av informantene poengterte nyttigheten av, og støtten de fikk fra lydbøker. I denne studien kan det virke som om de av elevene som hadde foreldre som hadde kunnskap om dysleksi og støttet opp om eleven i deres utfordringer, var de som også hadde hjelpemidler. Det virker nærliggende å stille seg spørsmålet om det blir for mange ulike søknader som skal fylles ut og sendes til ulike instanser for eleven, med tanke på at elevene med de mer ressurssterke foreldrene syntes å komme bedre ut av situasjonen. Et alternativ til foreldredrevet kontakt med PP- tjenesten kunne vært at lærerne bidro i dette arbeidet med å gi informasjon om elevers muligheter, samt med å hjelpe eleven med å søke, istedenfor at eleven gjorde dette på egenhånd.

Et overraskende funn i denne studien er at informantene rapporterte at de opplevde en mangel på elevsamtaler og lærerstøtte på videregående skole. Elevsamtaler skal ifølge Opplæringsloven (1998) utføres minst en gang i halvåret. Lærerne gir dermed ikke elevene mulighet til å medvirke, til tross for at dette er lovfestet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). En mulighet er at akkurat denne skolen har en dårlig praksis, og at dette ikke gjelder kun for elever med dysleksi. De fem informantene intervjuet i denne studien fikk i alle fall fratatt muligheten til å ta aktiv del i sin egen læringsprosess, noe som ifølge Damsgaard og Eftedal kunne ha gitt dem bedre motivasjon, mestring og selvfølelse (2014). Det er viktig for alle elever, men kanskje spesielt viktig for elever med ekstra utfordringer, som dysleksi, noe som også er nevnt i Barneombudets rapport (2017).

En mulig forklaring for hvorfor elevene ikke får tilbud om elevsamtaler, kan være at læreren legger mer ansvar over på elevene, fordi videregående skole skal preges av mer egenstudier. Elever må i så fall ta kontakt med læreren selv hvis den ønsker samtale. Ut ifra hvordan informantene presenterte temaet, kan det tyde på at lærerne ikke så de store fordelene med å gjennomføre elevsamtaler.

Fordeler med elevsamtaler, slik elevene selv så det, er at de kan få uttrykke hvordan de opplever skolen, samtidig som de får diskutere egne muligheter til å ta del i, og påvirke egen læringsutvikling, se sin progresjon og få motivasjon. De nevnte også at det er en fordel for læreren å snakke med elevene på tomannshånd, for da får han eller hun nødvendig informasjon om elevenes tanker, følelser og ønsker rundt sin skolegang, og mulighet til å

skape en relasjon med eleven. På den måten kan elev og lærer lettere komme frem til god tilpasset opplæring sammen (Lassen & Breilid, 2010). Informantene etterspurte en mulighet til å se progresjon i sitt eget arbeid, dermed etterspurte de muligheten til å ta del i egen læring, noe elevsamtalene åpnet opp for. Dette kunne bidratt til å gi elevene motivasjon til å gjøre en innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En av informantene uttrykte at fordelene med å ha elevsamtaler var at de kunne ha gitt han muligheten til å fortelle om hvordan han opplevde det å ha dysleksi, og hvordan hans utfordringer var, for å gi læreren mer innblikk i hans vansker. Dermed kunne læreren ha forstått bedre hvordan han så på opplæringen i forhold til andre.

5.2.2 Lærere forventer mindre fra elever med en dysleksidiagnose

Flere av informantene fortalte at de opplevde at det blir stilt færre krav til dem i forhold til andre elever som ikke har dysleksi. Dette samsvarer med tidligere studiers funn som sier at lærere mangler forventinger til elevene sine, og undervurderer motivasjonen og innsatsen til elever som har en lærevanske (Bachmann et al., 2016; Barneombudet, 2017). En av informantene fortalte at å få fritak fra et fag bare fører til at læreren ikke gidder å lære han noe i det hele tatt. En mulig forklaring er at lærerne tenker at de ikke skal legge press på disse elevene, ved å nettopp vise at de har lavere forventinger til denne gruppen. Læreren intensjon i disse tilfellene kan være at han eller hun mener at denne strategien vil bidra til at eleven vil oppleve mer mestring. En annen forklaring kan være at lærerne ikke ser på elevene som en ressurs, men som et problem og ekstra arbeid. I tillegg kan læreren egne følelser av å ikke mestre på dette området på grunn av manglende kompetanse, være en faktor som spiller inn. Uansett forklaring, forskning på dette området viser at de elevene som faktisk strever, er de som virkelig trenger at det stilles krav til dem (Barneombudet, 2017).

I tillegg vil lave forventinger fra lærere være med å påvirke elevene til å utvikle lavere forventinger til egen mestring og læringsutbytte (Bachmann et al., 2016). I følge flere forskningsprosjekter vil elever med lavere forventinger til seg selv ha større risiko for å utvikle dårlig selvoppfatning, og sannsynligheten for at de ikke fullfører skolen, og dermed får dårlige utdannelse, vil kunne øke (Kolouh, 2013; Thomas, 2013; Snowling, 2014).

Informantene i denne studien uttrykte også at de ikke følte at læreren brydde seg om dem, og at de ikke forsto hvilke utfordringer de hadde. Dette funnet kan sammenlignes med funn fra Barneombudsrapporten (2017), som stadfester at elever ønsker lærere som er kompetente på deres utfordringer, og som hører på elevenes ønsker og behov (Barneombudet, 2017). Ifølge

Bachmann og flere (2016) vil en mulig endring kunne være å løfte frem elevenes egne stemmer både ved at de selv får vurdere sine utfordringer og eventuelle hjelpebehov, samt at lærerne tar hensyn til de forventningene de møter elever med.

Hvis lærerne utfører elevsamtaler og lar elevene få medvirke i egen undervisning, kan de spille på elevenes erfaringer, kunnskap og opplevelser om dysleksi. Dette er noe også Thomas (2007) belyser. Når læreren samarbeider med eleven, kan eleven også oppleve mer forpliktelse, eierskap og motivasjon til skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

6 Avslutning

Oppgaven studerer hvordan elever med en dysleksidiagnose opplever å ha fått medvirke i utredning og i videre oppfølging på videregående. På bakgrunn av informasjon innhentet fra fem informanter, belyser oppgaven hvordan elever med dysleksi opplever mestring i skolen, hvordan de opplever elevsamtale eller fravær av disse, og hvordan elevene opplever sin egen kunnskap om diagnosen.

Funn fra denne studien viser at disse elevene ikke opplever å få medvirke under utredningsprosessen, samt at de får medvirke lite i skolehverdagen generelt. I tillegg opplever flere av informantene at tilretteleggingen de har krav på i skolen er mangelfulle eller nærmest fraværende. Elevene får ikke informasjon eller tilbud om sine rettigheter, og benytter seg heller ikke av dem. Videre påpeker studien at informantene mangler kunnskap om egen diagnose, som resulterer i at de føler lite eierskap til diagnosen. Funnene påpeker også at lærerens manglende utføring av elevsamtale og kunnskap om dysleksi er et problem for denne elevgruppen. Resultatene i denne studien er i tråd med annen forskning på feltet, dyslektiske personer.

Denne studien får frem de komplekse og utfordrende situasjonene elever med dysleksi kan oppleve. Videre fremgår det at flere faktorer som påvirker en elev med dysleksi, henger sammen. Studien indikerer at det muligens er helt fra starten det svikter, altså allerede ved utredelse av dysleksi. Elevene opplever lite medvirkning i alle steg. Det er for lite kunnskap om elevens medvirkning i utredning av dysleksi og for lite medvirkning, tilrettelegging og hjelpemidler i skolehverdagen. Det er tilsynelatende for lite kunnskap om dysleksi i samfunnet, hos lærere og elever generelt. Den negative spiralen som kan oppstå hos elever som ikke får rett støtte og hjelp, blir tydelig i denne studien. Disse ungdommene opplever at PP-tjenesten ikke utfører godt nok arbeid i sakkyndighetsarbeidet. Dette kan føre til at lærerne ikke har nok kunnskap om tilrettelegging, som hjelpemidler, og dermed får heller ikke elevene den tilretteleggingen de har krav på. Dermed blir elevenes mulighet til å kunne medvirke i egen skolesammenheng redusert. Det oppstår med andre ord en ond sirkel som går ut over elevene, istedenfor at alle aktører jobber sammen «for elevens beste».

Studiens funn om at de dyslektiske elevene opplever sin diagnose som negativ og at de ikke får nok informasjon om sin egen diagnose når den settes, indikerer at sakkyndighetsarbeidet

må bedres. Uten informasjon om hva dysleksi er og hvordan diagnosen påvirker elevens hverdag, er det ikke rart at informantene ikke klarer å akseptere diagnosen og få eierskap til den.

Kunnskap er makt, og for lite kunnskap skaper fordommer hos andre. Kunnskap om egen diagnose vil kunne bidra til å gjøre dyslektiske elever tryggere på sine utfordringer, samt gjøre dem mer rustet til å håndtere negative opplevelser og uttalelser fra andre. Dette vil styrke elevens selvoppfatning og mestring. Kunnskap om egen diagnose skaper trygghet og mestringstro, og skaper motivasjon for innsats og håp om en lovende fremtid. I tillegg vil det kunne gi mer kunnskap og forståelse hos andre rundt, slik at de lettere kan vise respekt og forståelse for personer som har dysleksi. Læreres kunnskap om dysleksi vil øke deres kompetanse og mulighet for tilrettelegging for eleven. Kunnskap vil også bidra til å gjøre dysleksidiagnosen mindre usynlig, for eleven, medelever, skolen og samfunnet generelt. Det kan igjen føre til at flere dyslektikere er mer åpne om diagnosen, noe som kan bidra til større fremtidsmuligheter for elever med dysleksi.

Som tidligere nevnt vil jeg poengtere at denne studien har noen begrensninger. Den har et lite utvalg, som kun representerer et kjønn. I tillegg har studien en svakhet ved at fire av fem informanter har fått diagnosen for lenge siden, og dermed kan funnen bære preg av at de ikke husker så mye fra utredningsprosessen. Ideelt sett ønsket jeg et utvalg der samtlige ungdommer hadde fått diagnosen nylig. Samtidig er dette et uttrykk for at det ikke er veldig vanlig å få diagnosen sent. I og med at det var frivillig deltakelse, vil de som ønsker å være informanter kanskje ha ekstra interesse for temaet. Dette kan gi begrensninger i forhold til generalisering. Studien representerer dermed ikke alle ungdommer med dysleksi, men belyser likevel viktigheten av enda mer forskning på området. Selv om funnene ikke kan generaliseres til andre utover informantene i denne studien, er det likevel viktig forskning som presenterer noen erfaringer som kan øke bevisstheten om betydningen av medvirkning for ungdommer med dysleksi.

Studien konkluderer med et behov for enda mer forskning på området, ungdommers opplevelse av medvirkning. Det er behov for endring i flere ledd i prosessen som omhandler elever med dysleksi. Videre forskning på området kan være å kartlegge opplevelsen til flere elever, utforske PP-tjenestens praksis, samt undersøke læreres kompetanse og forståelse av fenomenet dysleksi. Det kunne også vært interessant å utforske samfunnets syn på og holdninger til dyslektiske mennesker.

7 Litteraturliste

- Aasen, A. M., Kostøl, A., Nordahl, T. & Wilson, D. (2010). "Onger er rare"- Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune (4). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133944/rapp04_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alesi, M., Rappo, G. & Pepi, A. (2012). SELF-ESTEEM AT SCHOOL AND SELF-HANDICAPPING IN CHILDHOOD: COMPARISON OF GROUPS WITH LEARNING DISABILITIES. *Psychological Reports: Disability & Trauma*, 111(3), 9952-9962. <https://doi.org/DOI> 10.2466/15.10.PR0.111.6.952-962
- Aston, H. J. & Lambert, N. (2010). Young people's veivs about their involvement in decsion-making. *Educational Psychology in Practice*, 26(1), 41-51. <https://doi.org/10.1080/02667360903522777>
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademik.
- Berg, G. D. & Nes, K. (Red.). (2010). *Tilpasset opplæring- støtte til læring*. Vallset: Opplandsk Bokforlag.
- Bjerkan, K. M. (2017). Fonologi. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk- En grunnbok* (4. utg., s. 198- 221). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring- tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breilid, N. & Lassen, L. M. (2011). Kap. 4: Elevsamtaler som veiledningsverktøy i arbeidet med elevers selvutvikling og læringsutbytte i skolen IK. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 93-114). Bergen: Fagbokforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). Tilpasset opplæring og kultur for læring. Intensjoner i lys av Kunnskapsløftet. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (1. utg., s. 13-32). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties* Blackwell.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8. utg.). London: Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). ... *men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Derry, S. J. (1989). Putting learning strategies to work. *Educationl Leadership*, 47, 4-10.
Hentet fra
<https://pdfs.semanticscholar.org/7525/19148c754b58f80acde98db1722f7e0708da.pdf>
- Dysleksi Norge. (2016). Statistikk, spesifikke vansker. Hentet 09.04.2019 fra
<https://dysleksinorge.no/faq/statistikk-spesifikke-vansker/>
- Dysleksi Norge. (2017). Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi. Hentet 3. april 2019 fra <https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer-versjon-23.pdf>
- Dysleksi Norge. (2019). Dysleksivennlig skole. Hentet 10.05.2019 fra
<https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/>
- Elstad, E. & Trumo, A. (2006). Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis. I. Oslo: Universitetsforlaget.
- Finbark, L. (2005). Analyse av stavefeil. *Spesialpedagogikk*, 9, 20-29.

- FN-Sambandet. (1948). *Verdenserklæringen for Menneskerettigheter*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>
- FN-Sambandet. (2003). *Barnekonvensjonen*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Folketrygdloven. (1997). *Lov om folketrygd* (LOV-1997-02-28-19). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1997-02-28-19>
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational Research an introduction* (8. utg.). USA: Pearson Education, Inc.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for learning*, 25(2), 63-69. [https://doi.org/ https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x](https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x)
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede- lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer* (Masteravhandling). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49867/PhD-Herlofsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Holmberg, J. B.-. (2015). Lærerens rolle i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (1. utg., s. 83-107). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Humphrey, N. & Mullins, P. M. (2003). Research Section: Personal Constructs and Attribution for Academic Success and Failure in Dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196-203. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8527.00269>
- Høyen, T. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk Forlag AS.
- Høyen, T. (2014). Håndbok til Logos. Teoribasert diagnostisering av lesevansker. Hentet fra <https://logometrica.no/uploads/documents/H%C3%A5ndbok-bokm%C3%A51-09-03-16.pdf>

- Ingesson, S. G. (2007). *Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors* (Doktoravhandling. Department of Psychology, Lund University). Lund University, Sweden. Hentet fra <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/growing-up-with-dyslexia-ingesson-gunnel.pdf>
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2014). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (5. utg.). USA: SAGE Publications, Inc.
- Kolouh, L. (2013). 10 orsaker till avhopp. 379 unga berättar om avhopp från gymnasiet. *Stockholm: Skrifter från Teamgruppen Unga i arbetslivet, Ungdomsstyrelsen, 2013(2)*. Hentet fra <http://www.temaunga.se/sites/default/files/tioorsaker.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Læring og fellesskap- Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Elever med dysleksi kan få fritak for fremmedspråk* (Nr: 49-17). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/dysleksi/id2548461/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, T. (Red.). (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. Hentet fra <https://link-springer-com.ezproxy.uio.no/content/pdf/10.1007%2Fs11881-003-0001-9.pdf>
- Lyster, S. A. H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 341-365). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mather, N. & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. New Jersey: Wiley

- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Havard Educational Review*, 62(3), 279-300.
<https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Melby-Lervåg, M. (2017). Intensivt lesekurs: Hvam, hvordan og hvorfor (og hvorfor ikke). I. Hentet fra <https://blogg.forskning.no/lesesenteret/intensivt-lesekurs-hvem-hvordan-og-hvorfor-og-hvorfor-ikke/1098419>
- Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M.-Y., Kee, Y., Ntseane, G. & Muhamad, M. (2001). Power and positionality: negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 405-416.
<https://doi.org/10.1080/02601370120490>
- Midtbø Aas, Å. (2012). Bingoskolen. *Utdanning*, 6, 42-43. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/apen-ikke-passord/2012/utdanning-06-2012.pdf>
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. & Goodwin, A. P. (2014). Morphological Knowledge and Literacy Acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3- 12.
<https://doi.org/10.1177/0022219413509967>
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W. & Sauber, S. (2015). Adults with Dyslexia, an Invisible Disability: The Mediation Role of Concealment on Perceived Family Support and Self-Esteem. *The British Journal of Social Work*, 45(2), 568-586.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/bjsw/bct152>
- NAV. (2013). Les og Skrive. Har du lese- og/eller skrivevansker, kan du har rett på hjelpemidler som gjør det lettere for deg å lese og/eller skrive. . Hentet 3. april 2019 fra <https://www.nav.no/no/Person/Hjelpemidler/Hva+har+du+vansker+med/lese-og-skrive#chapter-1>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora. Hentet 26. november 2018 fra www.etikkom.no
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningstiltakskjede. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 240-264). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Parrila, R. & Protopapas, A. (2017). Dyslexia and wor reading problems. Hentet 15.02.2019 fra

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59045/2/ParrilaProtopapas_Dyslexia_Chapter_final.pdf

- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. & Jr., C. C. (2012). *Psychology of Reading* (2. utg.). New York: Psychology Press.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse- kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riddick, B. (1995). Dyslexia: Dispelling the myths. *Disability and Society*, 10(4), 457-474. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09687599550023453>
- Rose, S. J. (2009). Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties. Hentet fra <http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/the-rose-report.1294933674.pdf>
- Sánchez, L. (2010). Positionality. I B. Warf (Red.), *Encyclopedia of Geography*. London: SAGE Publications, Inc.
- Savage, R. (2007). Cerebellar Tasks do not Distinguish Between Children with Developmental Dyslexia and Children with Intellectual Disability. *Child Neuropsychology*, 13(5), 389-407. <https://doi.org/10.1080/13825580600966375>
- Simonsen, H. G. & Theil, R. (2017). Morfologi. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk- En grunnbok* (4. utg., s. 249- 294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Malden: Blackwell Publishing.
- Snowling, M. J. (2014). Dyslexia: A language learning impairment. *Journal of the British Academy*, 2, 23-58. <https://doi.org/10.5871/jba/002.043>
- Statped. (2017, <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sprak-og-tale/dysleksi/dysleksi-og-tilrettelegging-i-vidaregaande-skole/>). Dysleksi og tilrettelegging i videregående skole. Hentet 4. april 2019
- Stenvik, K. E. (2009). Lesetester i ungdomsskolen- Ulike tester- Samme resultat? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 2, 16-21. Hentet fra <https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Lesetester.pdf>

- Store norske leksikon. (2017). Stigmatisering. Hentet 3. april 2019 fra <https://snl.no/stigmatisering>
- Store norske leksikon. (2018a). hermeneutikk. Hentet 3. april 2019 fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Store norske leksikon. (2018b). Medbestemmelse. Hentet 3. april 2019 fra <https://snl.no/medbestemmelse>
- Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse* (Doktoravhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/145838/AinaS%C3%A6tre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tangen, R. (2012a). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. s. 151-166). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tangen, R. (2012b). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), (5. utg., s. 108- 147). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-409. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (2. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2007), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Thomassen, M. (2010). *Vitenskap, kunnskap og praksis- Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Torgesen, J. K. (2007). Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 521-537). Wiley- Blackwell.
- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening. En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring* (Thesis submitted in fulfillment of the requirements for degree of philosophiae doctor). Universitetet i Stavanger, Norge. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2499868/Marianne_Sandvik_Tveitnes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet- Prinsipper for opplæring* (25.08.2015). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_1k06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). PC i skolen, læremiddel eller hjelpemiddel. Hentet 11.03.2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Elever-med-sarskilte-behov/PC-i-skolen-laremiddel-eller-hjelpemiddel/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). Veilederen Spesialundervisning. Hentet 07.02.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generelle del av læreplanen. Hentet 11.03.2019 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Spesialundervisning – saksgang. Hentet 03.02.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning-saksgang/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Hva er tilpasset opplæring? Hentet 19.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning? Hentet 19.03.2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Skolemiljøtiltak- vurderer det beste for eleven. Hentet 04.04.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-vurdering-av-elevens-beste/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Videregående opplæring. Hentet 15.02.2019 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/>
- Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi* (4. utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I BlandingskompendiumSPED40102013/2014 (Red.), *Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 220-248). Oslo: Universitetet i Oslo.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervjuguide- Semistrukturert intervju

Innledningsvis vil jeg påpeke følgende:

- Fortelle kort om forskningen min: Jeg skal skrive en masteroppgave som skal utforske hvordan videregående skole elever med dysleksi opplever å bli tatt med i den sakkyndige vurderingsprosessen både i utredningen og etter diagnosen er satt. Hensikten med oppgaven er å få mer kunnskap om erfaringer og opplevelser fra videregående elever av deres møte med det sakkyndige arbeidet, forståelse for egen diagnose og hva de tenker om tilrettelegging. Dette for å finne ut hvordan det oppleves nå, hva som er bra og hva som kunne vært bedre, om loven blir fulgt og om endringer bør forekomme.

Anonymitet og intervjuets gang:

- Jeg tar opp på en båndopptaker. Lydfilene skal jeg ha på en kryptert minnepenn. Alt slettes når oppgaven er ferdig.
- Alt vil bli anonymisert, slik at ingenting kan bli sportet tilbake til deg.
- Du kan avbryte eller pause intervjuet når som helst, og hvis det er spørsmål du ikke vil svare på går vi bare videre
- Det er fint om vi unngår å identifisere andre personer, ved at vi for eksempel sier lærer og ikke navnet på læreren.
- Jeg kommer til å notere underveis slik at jeg får med meg mest mulig.
- Jeg kommer til å stille deg noen spørsmål som du skal svare på så utfyllende som mulig.
- Ingen svar er feil eller riktige. Alle svar er gode svar
- Kritiske innspill tas imot med åpne armer! Jeg har ingen fasit. Jeg vil finne ut hva du tenker om din deltakelse i det sakkyndige arbeidet for å utforske om den sakkyndige prosessen er optimal eller om det trengs en endring. Ikke vær redd for å si hva du mener.

Innledende spørsmål:

- Hvor gammel er du?
- Hvilken studieretning går du på og hvilket klassetrinn?
- Når og hvordan merket du at du hadde vansker med å lese- og skrive?
- Når fikk du diagnosen?
- Hva var det første du tenkte når du fikk vite at du hadde diagnosen?
- Hva synes du er vanskeligst? Lesing eller det skriftlige?
- Hva tenker du medvirkning innebærer?

Sakkyndighetsarbeidet før diagnosen:

Hvordan opplevde du å bli hørt og tatt med i utredningsprosessen til diagnosen dysleksi?

- Kan du fortelle meg om din rolle i utredningsprosessen før du fikk diagnosen dysleksi?
 - Når følte du at du bidro i dette arbeidet?
 - Kan du fortelle kort hvordan hele prosessen utspilte seg?
 - Hvordan opplevde du samtalen PPT hadde med deg?
 - Hvordan utspilte denne samtalen seg?
 - Var det PPT som stilte deg ulike spørsmål som du svarte på eller fikk du muligheten til å snakke fritt?
- Hvilke fordeler ser du i å delta i din egen utredningsprosess?
Hvordan kan du ta del i utredningsprosessen?
- Hva tenker du er konsekvensen av å ikke få delta i utredningsprosessen som angår deg?
Hvordan vil det påvirke deg?
- Hvilken informasjon ga du om deg selv i denne samtalen?
 - Fortalte du om dine utfordringer og dine styrker i det faglige arbeidet?
 - Fikk du muligheten til å komme med refleksjoner rundt dine egne opplevelser av utfordringer og gi forslag til løsninger for å gjøre dem mindre utfordrende for deg?
 - Fikk du muligheten til å utale deg om dine tanker rundt eventuell nytte av spesialundervisning?
- Følte du at den informasjonen du fortalte om deg selv ble tatt på alvor og var nyttig informasjon?

- Kan du fortelle hvordan det opplevdes slik? Eller hvorfor det ikke gjorde det?
- Kan du fortelle litt om dine opplevelser rundt de ulike testene?
 - Ble du observert av noen fra PPT på skolen, hvordan opplevde du det?
 - Hva tenker du er viktigst: - testene eller observasjon og samtaler? Hvorfor?

Sakkyndighetsarbeid etter diagnosen:

Opplever du å få være med å påvirke din egen skolehverdag nå?

- Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging av undervisning og arbeidskrav på videregående skole?
 - Hvilke forventninger føler du at det blir stilt til deg?
 - Hvem stiller disse forventningene til deg?
- Føler du at du får tatt del i tilretteleggingen som angår deg? For eksempel ved å ha et muntlig framlegg istedenfor skriftlig prøve hvis du føler at du mestrer det bedre?
 - Kan du fortelle om en gang der du føler du fikk være med å bestemme over egen løsning av oppgave/ læring?
Hvordan følte det å ta del?
 - Kan du komme på en læringssituasjon der det kunne være nyttig å få bestemt selv hvordan den skulle løses for å få mest mulig læringsutbytte og mestringsfølelse?
Hva tenker du om å ikke få muligheten til å medbestemme?
- Har noen spurt deg om hvordan du lærer best og hvordan du kan prestere best i et fag?
 - Hvem er det som har spurt om dette?
 - Hvordan følte det å bli spurt om dine egne tanker rundt læring?
 - Hva tenker du kan være fordelene med å fortelle hvordan du lærer best?

Rettigheter- hjelpemidler:

Opplever du å få informasjon om dine rettigheter og hjelpemidler?

- Vet du hvilke hjelpemidler du har rett til å bruke når du har dysleksi?
 - Har du fått informasjon om tilrettelagte prøver og eksamen med ekstra tid, fritak fra sidemål, fritak fra 2. fremmedspråk, pc og digitale hjelpemidler som skriveprogram, lydbøker
 - Hvem ga deg informasjon om dine rettigheter?
- Hvilke hjelpemidler benytter du deg av?

- Hvilke hjelpemidler synes du er mest til hjelp for å kompensere for dine utfordringer?
- Hvordan opplevde du å ta i bruk hjelpemidlene?
 - Har du fått opplæring i de ulike hjelpemidlene?
 - Hvem ga deg eventuelt dette? Eller hadde du sett nytten av å få opplæring?
 - Hva motiverte deg til å benytte deg av hjelpemidlene og hva forhindrer deg i å bruke dem?
- Hvilke strategier benytter du deg av for å mestre arbeidskravene i skolehverdagen?
 - Hvem lærte deg disse?
 - Hvordan vurdere du din innsats i forhold til resultater?

Dysleksi:

Opplever du å ha fått nok informasjon om din diagnose dysleksi?

- Kan du fortelle meg litt om den informasjonen du fikk om dysleksi og dine utfordringer?
 - Hvem ga deg informasjon om dysleksi?
 - Hva tenker du er viktig informasjon å få når du får diagnosen?
Kan du fortelle meg hvordan denne informasjonen ble gitt til deg?
Fikk du en positiv eller negativ opplevelse av informasjonen?
Fortalte de både om dine utfordringer ved å ha dysleksi og dine styrker?
Hvordan ble du omtalt når denne informasjonen ble gitt?
Hjalp det deg til å få mer forståelse for vansken din?
 - Kan du fortelle meg hva du tenker kan være fordelen med å få informasjon om diagnosen din?
Hvordan kan det være til hjelp?
Hva kan informasjonen føre til?
 - Kan du fortelle meg hva du tenker kan være konsekvenser av å ikke få informasjon om diagnosen din?
Eierskap, motivasjon, forståelse, aksept
- Har du lest din egen sakkyndige vurderingsrapport?
 - Forstod du hva det stod og hva dine utfordringer var?
 - Eventuelt hvem hjalp deg å forstå den?
 - Kunne du tenkt deg å lese den, hadde det vært til nytte?

- Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplevde første møte med dysleksi og hvordan du ser på det å ha dysleksi?
 - Hvordan var det å få diagnosen?
Hva tenker du om å sette diagnoser? Hva er fordeler med det og hva er ulempen?
 - Hvordan vil du beskrive din dysleksi, stor eller liten vanske?
 - Hvor åpen har du vært om din dysleksi?
 - Hva har vært den største utfordringen med å ha dysleksi?
Opplever du at dysleksidiagnosen gir mest utfordringer faglig eller sosialt?
Kan du komme med noen eksempler på faglig utfordringer du har på videregående og noen sosiale utfordringer?
 - Hvordan håndterer du å ha dysleksi?
Er de noen fordeler med å ha dysleksi?
 - Hvordan reagerte omgivelsene på at du fikk dysleksi?
 - Hva er det som motiverer deg til innsats på det faglige på skolen?
Er det noe eller noen spesielle som bidrar med å motivere deg når du strever veldig eller opplever å mislykkes?
Foreldre, skole eller deg selv?

Avsluttende spørsmål

- Hva tenker du kunne blitt gjort annerledes i ditt møte med diagnosen dysleksi?
- Hvis du skulle gitt noen råd til hvordan sakkyndighetsprosessen både før og etter diagnosen kunne blitt bedre, hva ville det vært?
- Hva tenker du er de beste rådene til elever som får diagnosen dysleksi for å kunne håndtere og akseptere det?
- Er det noe i intervjuet du ønsker å utdype?
- Er det andre ting du sitter inne med som vi ikke har fått snakket om i intervjuet?

Tusen takk for din deltakelse!

8.2 Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Er det helt fra starten det svikter? En kvalitativ undersøkelse om videregående skole elevers første møte med egen dysleksidiagnose».

Bakgrunn og formål:

Dette er et forskningsprosjekt hvor vi ønsker å undersøke hvordan videregående skole elever med dysleksi opplever medvirkning i det sakkyndige arbeidet, både under utredningen og etter at diagnosen er satt. Dette fordi opplæringsloven sier «alle elever skal ha medansvar for egen opplæring, og har rett til medvirkning» (Opplæringslova § 1-1), men hvorvidt brukarmedvirkning faktisk finner sted i sakkyndighetsprosessen og hvordan det eventuelt gjøres er imidlertid uklart.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta i en intervjuundersøkelse med ca. 20 spørsmål. Intervjuet har en varighet på omkring en time. Under intervjuet vil det bli benyttet lydopptaker, som senere bli transkribert, analysert og slettet. Spørsmålene ved intervjuet vil omhandle elevers kunnskap og erfaring rundt tema sakkyndighetsvurdering, dysleksi og tilrettelegging.

Utvalgsriteriene for å delta i undersøkelsen er:

- Eleven må gå på videregående skole
- Eleven må ha fått diagnosen dysleksi enten på ungdomskolen eller videregående skole

Hva skjer med opplysningene dine?

Alle opplysninger som kommer fram i intervjuet blir anonymisert. Det vil ikke finnes identifiserbar informasjon i prosjektoppgaven. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Informasjonen vedrørende datamaterialet vil kun være tilgjengelig for student og veileder tilknyttet Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Materialet vil bli lagret på ekstern sikrede harddisker og slettet innen juni 2019.

Dine rettigheter: Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg,

- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Håndtering av svarslippen vil gjennomføres ved intervjuet.

Hvor kan jeg finne ut mer?: Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo ved Åste Mjelve Hagen, e-post: ammhage@isp.uio.no
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll, e-post: personvernombud@uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ta gjerne kontakt med undertegnede på mail:

ammhage@isp.uio.no eller

hanne_wetteland@hotmail.com [dersom det er spørsmål.](#)

Med vennlig hilsen

Åste Mjelve Hagen
Prosjektansvarlig

Hanne Wetteland
Masterstudent

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Er det helt fra starten det svikter? En kvalitativ undersøkelse om videregående skole elevers første møte med egen dysleksidiagnose*» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i samtaleintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3. Godkjennelse fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Svikter det fra starten? En kvalitativ studie av elever i videregående skole sitt første møte med egen dysleksidiagnose.

Referansenummer

704288

NSD Personvern

15.02.2019 11:04

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 704288 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.02.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger og alminnelige personopplysninger frem til 31.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)