

MASTERGRADSOPPGAVE

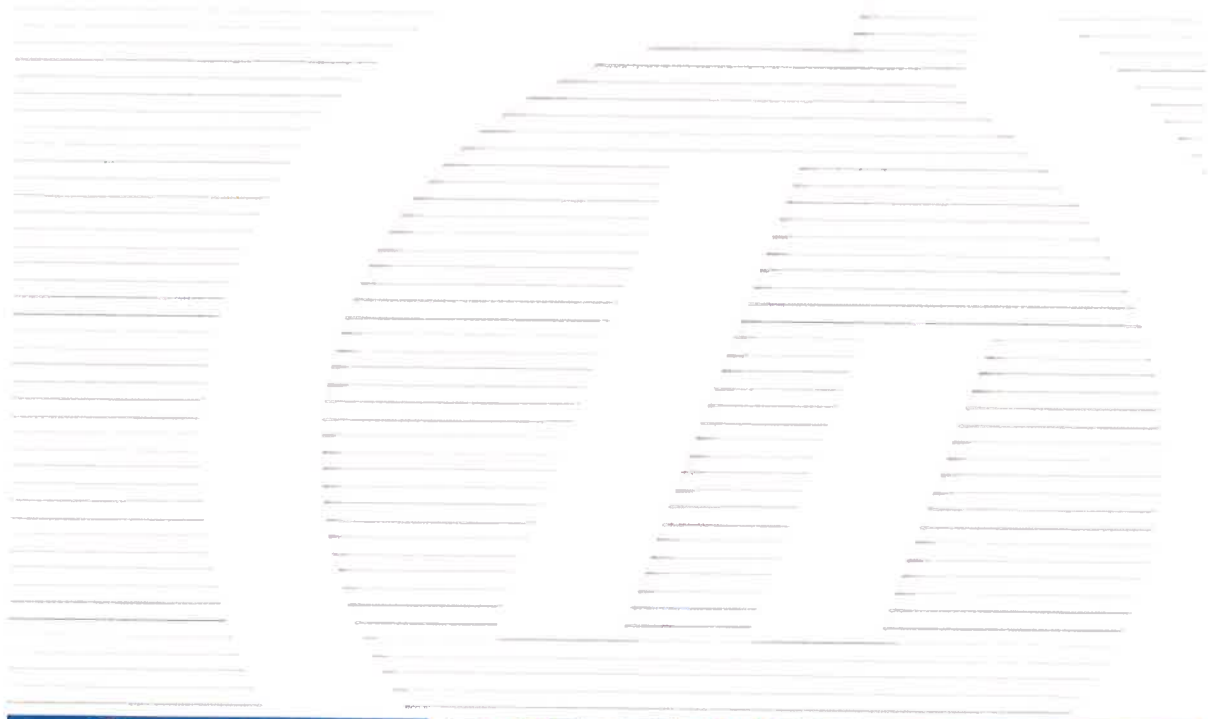
De gjør så godt de kan.

En kvalitativ studie om dysleksi og relasjonen-lærer-elev.

Kari Bakke Tretteteig

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, 2015



Sammendrag av masteroppgave.

De gjør så godt de kan.

En kvalitativ studie om dysleksi og relasjonen-lærer-elev.

Formål og bakgrunn: Elever kommer til skolen med ulike erfaringer, både fra skolehverdagen og andre sosiale arenaer. Dette er med på å forme dem som mennesker og som elever. Noen har opplevd positive relasjoner med lærere og medelever, andre sliter med dårlige opplevelser. For å få til gode møter med hver enkelt, er det viktig at lærer utvikler god relasjonskompetanse. Dysleksi er vansker med det skrevne ord, det innebærer store og vedvarende lese- og skrivevansker. Elever som sliter med lesing og skriving kan oppleve å mislykkes i skolen. Nesten all læring i skolen bygger på de to grunnleggende kompetansene, lesing og skriving. Hvis det er slik at vi skal lykkes med målet om hvert enkelt menneske skal lykkes bedre, må skolen tilrettelegge for dette.

Problemstilling: På hvilken måte opplever elever med dysleksi i videregående skole at relasjonen til lærer bidrar til trivsel i skolehverdagen?

Metode: Jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode, og har valgt å intervju 3 elever i videregående skole med dysleksidiagnose. Det som er interessant for meg er å høre hvordan elevene opplever relasjon til læreren sin, det er elevens stemme jeg vil ha fram.

Analyse av data: Analysen er gjort ut fra et hermeneutisk prinsipp, jeg ønsket å finne allmenne trekk og sammenhenger i materialet mitt. Intervjuene er transkribert, meningsfortettet, kodet og meningsfortolket.

Resultat: Elevene ikke var spesielt opptatt av diagnosen sin, og vanskene den kunne medføre. De var mer opptatt av styrkene de hadde, som gjorde at de trivdes på skolen.

Lærer-elev-relasjonen er viktig for elevenes trivsel i skolehverdagen. Gode relasjoner er en beskyttelsesfaktor for elevene, mens negative relasjoner kan være en risikofaktor for elevene.

Forord:

Denne masteroppgaven er et resultat av spørsmål jeg lenge har gått og tenkt på.

Utgangspunktet mitt er at jeg har en gutt med dysleksi, og at jeg hadde lyst til å lære mer om dette temaet. Det å få tid til å fordype seg i dette temaet over tid, har gitt meg ny innsikt.

Mitt møte med 3 flotte ungdommer, som har latt meg få del i deres erfaringer har vært til stor nytte og inspirasjon. Jeg spurte en av mine informanter om hvordan det var å ha dysleksi. Han svarte spontant: *«Det er helt normalt for meg. Jeg vet ikke hvordan det er å ikke ha det»*.

Gjennom hele dette arbeidet har jeg tenkt på det elevene har fortalt i intervjuene, og jeg føler at det har gjort noe med meg som menneske. Vansker er ikke vansker hvis du bestemmer deg for at de ikke er det.

Vi har i lengre tid hatt relasjoner som satsningsområde på skolen jeg jobber på. Det var derfor naturlig for meg å se på relasjoner opp mot dysleksi.

Det er noen som fortjener honnør for å ha holdt ut meg i denne perioden. Jeg vil spesielt nevne min kjære mann Bjørn. Uten hans oppmuntring og støtte hadde dette vært vanskelig å gjennomføre. En stor takk går også til mine 3 flotte barn, som har måttet tåle å leve med en mor som har sittet ved PC-en og jobbet til alle døgnets tider.

Jeg er også meget takknemlig for min veileder Jannicke Karlsen som har vært min veileder det siste året. Takk for nyttige innspill og god hjelp underveis.

Innhold

1.1: Tema for oppgaven.....	5
1.2: Bakgrunn for problemstillingen og det valgte temaet.	6
1.3: Problemstillingen.....	8
1.4: Oppgavens oppbygging.	9
2.0: Studiens teoretiske grunnlag.....	10
2.1: Lesing og skriving.....	10
2.1.1: Lesing.....	10
2.1.2: Skriving.....	12
2.1.3: Avkoding.....	13
2.1.4: Leseforståelse.....	16
2.1.5: Lesemotivasjon.....	18
2.2: Dysleksi.....	20
2.2.1: Primærvansker ved dysleksi.....	23
2.2.2: Sekundærvansker ved dysleksi.....	24
2.3: Relasjoner.....	26
2.3.1: Transaksjonsmodellen.....	27
2.3.2: Sosialisering og tilknytning.....	28
2.3.3: Omsorg.....	29
2.3.4: Faktorer som påvirker lærer-elev-relasjonen.....	31
2.3.5: Relasjonen lærer-elev.....	34
3.0: Metode.....	35
3.1: Kvalitativt forskningsintervju.....	37
3.2: Intervjuguide.....	38
3.3: Utvelging av informanter.....	40
3.4: Prosedyre ved innhenting av data.....	40
3.5: Transkribering.....	41
3.6: Analyse.....	41
3.7: Etisk protokoll.....	43
3.8.1: Validitet og reliabilitet.....	45
4.0 Presentasjon og drøfting av funn.....	47
4.1: Forhold til egen diagnose.....	48
4.2: Trivsel.....	51
4.3: Opplevelse av skolehverdagen.....	54

4.4: Relasjon til lærerne.....	60
5. Hovedkonklusjoner, resultater opp mot problemstillingen min.....	70
6. Praktiske reformforslag.....	73
7. Avsluttende kommentar.....	73
Litteraturliste.....	74

1.1: Tema for oppgaven

Opplæring og utdanning er viktig for unge menneskers livsløp. Inngangsporten til utdanning, arbeid og selvforsørging som voksen, ser ut til å være skolegang. Skolen har en primær rolle for barn og unge. Den er obligatorisk, og er i stor grad med på barns selvbildedanning, livsutsikter, demokratidannelse og jevnaldringssosialisering.

Kunnskapssamfunnet har som mål at hvert enkelt menneske skal lykkes bedre. Skolen er en felles møteplass hvor barn og unge skal få kunnskap og utvikle sine ferdigheter, holdninger og verdier. Alle skal få utfordringer og mestringsopplevelser. Skolen skal legge grunnlaget for et godt liv, videre utdanning og aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet. (St.m.20, 2012-2013)

Elever som sliter med lesing og skriving kan oppleve å mislykkes i skolen (Bru, 2011). Nesten all læring i skolen bygger på de to grunnleggende kompetansene, lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hvis det er slik at vi skal lykkes med målet om hvert enkelt menneske skal lykkes bedre, må skolen tilrettelegge for dette. Opplæringen til elevene skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (§1-3 i Opplæringsloven). Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (§5-1 i Opplæringsloven).

Lese- og skrivevansker kan gjøre elever sårbare i møte med skolens krav og forventninger. Dette kan innebære en økt risiko for utvikling av et negativt utviklingsløp, mentalt og faglig. Det å skape et utviklingsfremmende læringsmiljø er ekstra viktig for disse elevene, et miljø hvor en imøtekommer elevenes grunnleggende behov for tilhørighet, kompetanse, autonomi og regulering (Thuen, 2011). Elever med dysleksi kan være en sårbar gruppe elever dersom de ikke fanges opp tidlig i skolesystemet.

Motivasjon er en viktig del av læringsarbeidet, det at elevene har tro på at de kan lære. «Tro på egen mestring gir resultater», dette er overskriften på en artikkel skrevet av Leif Måsvær (2006). Han viser til en studie gjort av Andressen, Knivsberg og Nemi (2006) ved universitetet i Stavanger. Den viser at tro på egen mestring hjelper elever med dysleksi. Å tro på at en vil lykkes i sitt læringsarbeid er viktig, for skolen blir det viktig å jobbe med selvtilliten til den enkelte elev.

Dette leder til begrepet «pedagogisk omsorg». Med pedagogisk omsorg mener jeg lærerens evne til å skape en relasjon med elevene som gjør at elevene opplever en støttende relasjon i læringsaktivitetene. Støttende relasjon er en relasjon hvor læreren ser den enkelte elev, og ut fra det gir nødvendig støtte slik at eleven opplever mestring i lærings situasjonene. Det handler om relasjonskompetanse, det som gjør at en får kontakt og kan samhandle. Det å kunne kommunisere, skape relasjoner (Spurkeland, 2012)

Nederlag ødelegger motivasjonen ifølge Andressen (2006), det er viktig å finne framgangsmåter elevene selv har lyst å ta i bruk. Med mestringsfølelsen, stiger troen på at en kan lære seg å lese og skrive. Det trengs gjentatte opplevelser av mestring og støtte fra foreldre, skole og PPT. Lærere som ser den enkelte elev, som vet hva eleven kan, og bygger videre på dette for å få til en positiv lærings spiral.

1.2: Bakgrunn for problemstillingen og det valgte temaet.

Elever kommer til skolen med ulike erfaringer, både fra skolehverdagen og andre sosiale arenaer. Dette er med på å forme dem som mennesker og som elever. Noen har opplevd positive relasjoner med lærere og medelever, andre sliter med dårlige opplevelser. For å få til gode møter med hver enkelt, er det viktig at lærer utvikler god relasjonskompetanse.

Mitt utgangspunkt for valg av oppgave var en overskrift i Utdanning (Holterman, 2013): «Lærerens omsorg reddet meg». Denne artikkelen handler om en ung mann som forteller om hvor viktig læreren på ungdomsskolen var for han. Hans mor var psykisk syk og rusmisbruker, og han mistrikket på skolen. Etter å ha byttet skole, fikk han en lærer som var blid, som ga tilbakemeldinger på skolearbeidet, og som ga han positive tilbakemeldinger. Hun lot han få sitte på skolen å gjøre skolearbeid. Han sier i artikkelen:

«Noen ganger er det så lite som skal til. Jeg forstår at lærerne ikke aner hvor mye de kan bety for et barn ...» (Holterman, 2013, s. 14)

Denne artikkelen setter fokus på de utsatte elevene, elever som står i fare for å falle utenfor i skolesystemet. Også elever med lærevansker av forskjellige slag kan få en vanskelig skolegang. Som en ser i sitatet over, var læreren viktig for hvordan elevens skolegang ble. Han går så langt som å si at hun reddet han. Det skrives i artikkelen om «Den viktige omsorgen».

Grunnen til at jeg har valgt å se på relasjonen mellom lærer og elever med dysleksi, er ønsket om å undersøke hva som skal til for at elever med dysleksi skal lykkes i skolen. Jeg har selv en ungdom med dysleksi, og er derfor interessert i å lære mer om hvordan andre elever med dysleksi opplever skolen og betydningen av relasjonen til lærere.

Prosjektets formål er å se på hvordan elever med dysleksi opplever relasjonen til sine lærere. Jeg har valgt å intervjuere elever om deres opplevelser fordi jeg ønsker å få vite noe om elevens livsverden. Her vil jeg ha fokus på støttende lærer og elevrelasjoner, faglig støtte og emosjonell støtte og autonomi (tro på egen mestring).

Skolen har læring og sosialisering som sentrale oppgaver, i tillegg har de også et omsorgsansvar. Gjennom sitt arbeid skal skolen stimulere til lærelyst, og bidra til samhandling som fremmer tillitt og respekt. Skolen er en nøkkelarena når det gjelder utvikling av elevers individuelle styrker, gjennom sitt arbeid skal en fremme medvirkning og tilby et sosialt støttende miljø. En er opptatt av at elevene skal «finne seg til rette», med dette menes blant annet å oppleve gode relasjoner til andre, fremgang, utfoldelse, muligheter og vekstvilkår. (Helsedirektoratet, Trivsel i skolen, 2015) At lærere klarer å se den enkelte elev, og tilrettelegger på en måte som gjør det mulig for eleven å lykkes. For å få til dette er det nødvendig med relasjonskompetanse, evne til å samhandle og lytte til eleven. Det som er interessant i denne oppgaven er hvordan elevene opplever læreren. Bidrar lærere til elevenes trivsel i skolehverdagen? Jeg ønsker å undersøke temaet ut fra elevperspektivet, fra elevens ståsted.

Relasjoner er et aktuelt tema i skolehverdagen. Utdanningsdirektoratet har på sitt nettsted en artikkel om «Relasjoner i skolehverdagen» (Udir, 2013), her viser de til viktigheten av gode relasjoner mellom elev og lærer. Drugli (2012) har skrevet boken – «Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel», i forordet skriver hun:

«Ikke noe er viktigere for elevers trivsel og læring i skolen enn læreren.» (Drugli, 2012, s. 5).

Kompetansen og væremåten til læreren får betydning for hver enkelt elev, både på kort og lang sikt. Størst betydning har relasjonen mellom elev og lærer for elever som har vansker på skolen eller med andre områder i sitt liv. (Drugli, 2012) Positive støttende relasjoner hvor både elev og lærer har en positiv innstilling og forventning til hverandre fremmer et positivt skolemiljø. Hattie (2012) har gjort en metastudie hvor han ville finne ut hva som virket i undervisningen. Han fant blant annet at relasjonen mellom elev og lærerne er viktig, læreren

er blant de sterkeste påvirkninger i læring. Læreren må ha fokus på og stimulere elevens tenkning og meta kognitive ferdigheter. Eleven skal kunne bli sin egen lærer, med det menes at eleven skal settes i stand til å ta ansvar for sin læringsprosess. (Hattie, 2012)

En er opptatt av tidlig innsats, at elever i sin begynneropplæring skal få den hjelp og støtte de trenger for å lykkes i skolen. Dysleksi er vansker med det skrevne ord, det innebærer store og vedvarende lese- og skrivevansker. Dysleksi kjennetegnes ved problemer med fonemisk bevissthet (lydene i språket), problemer med ordavkodning og et språklig redusert arbeidsminne. (Blystad, 2015). Min erfaring er at det store variasjoner i kunnskapen om dysleksi på skolene. Dysleksi Norge (Aas, 2012) melder om store variasjoner i tilbudet elevene får på skolen, det sammenlignes med å spille bingo. Det jeg ønsker undersøke, er om elevene i min undersøkelse opplever at lærere klarer å tilrettelegge slik at de får en god skolehverdag.

Hvordan dysleksi påvirker den enkelte elev, er blant annet avhengig av hvordan eleven har mestrer ordavkodningen. En del elever strever seg gjennom ordavkodningen, og oppnår en akseptabel leseferdighet, mens andre av ulike årsaker gir opp. Det å få hjelp tidlig vil for mange elever være avgjørende for en god skolegang.

1.3: Problemstillingen.

Jeg ønsker å intervjuere elever med diagnosen dysleksi som klarer seg godt faglig og sosialt i videregående skole. Dette fordi jeg mener vi kan lære mye av andres erfaringer, og at positive erfaringer forhåpentlig kan gi oss nyttig kunnskap i vårt videre arbeid mot en enda bedre skole.

Ut fra dette har jeg følgende problemstilling:

På hvilken måte opplever elever med dysleksi i videregående skole at relasjonen til lærer bidrar til trivsel i skolehverdagen?

Jeg ønsker å se på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan oppleves det for eleven å ha dysleksi?
- Hvordan opplever de relasjonen til læreren?
- Opplever elevene at læreren tilrettelegger for dem når de har behov for det?

- Hvordan føler elevene at skoledagen er?
- Opplever de trivsel i skolehverdagen?

1.4: Oppgavens oppbygging.

Innledningen er ment som en presentasjon av hvilke tanker og tanker jeg har rundt arbeidet med dette studiet. Jeg presenterer tema, valg av problemstilling og bakgrunnen for å velge dette temaet.

I teoridelen har jeg startet med en gjennomgang av lesing og skriving. Lesing er en sammensatt ferdighet, den involverer leseavkodning, leseforståelse og lesemotivasjon. For å få en forståelse av vanskene til en elev med dysleksi, er det nødvendig å ha god kunnskap om hvordan en typisk lese- og skriveutvikling forløper.

Dysleksi er en diagnose som innebærer store og vedvarende lese- og skrivevansker. For å få et bilde av hvilke utfordringer dette har, har jeg skrevet om primære- og sekundære vansker i forbindelse med dysleksi. Teorien om relasjoner og tilknytningsteori tar utgangspunkt i hvordan relasjoner mellom lærer og elev er med på å bidra til at elever trives i skolehverdagen sin.

Etter teoridelen presenterer jeg hvilken metode jeg har valgt å bruke i dette studie, utvalget mitt og hvilke etiske hensyn som er tatt.

Presentasjon av funn og drøfting er delt inn i fire underpunkter: forhold til egen diagnose, trivsel, opplevelse av skolehverdagen og relasjon til lærerne. Her vil jeg presenterer funnene og sette dem sammen med teori jeg mener er aktuell.

Hovedfunnene vil presenteres opp mot problemstillingen i denne studien. Her vil jeg forsøke å gi svar på hva jeg mener å ha funnet om temaet.

Avslutningsvis vil jeg komme med noen tanker jeg har om hva som bør jobbes videre med.

2.0: Studiens teoretiske grunnlag

For å få en forståelse av hva slags utfordringer elever med dysleksi har i skolehverdagen, er det viktig at en får en oversikt over hva som kreves for å lære å lese og skrive. Dysleksi er alvorlige lese- og skrivevansker. Det å leve med denne type vanske blir lettere med lærere som vet hva diagnosen innebærer, hva som er primær- og sekundærvansker. Relasjoner er viktig for alt læringsarbeid, i møte med elever som er i risikogrupper er det ekstra viktig at en klarer å bygge gode relasjoner, slik at elevene kan få et godt og utviklende læringsmiljø.

I det følgende kapitlet vil jeg komme inn på lesing og skriving.

2.1: Lesing og skriving.

2.1.1: Lesing

Det å kunne lese og forstå det en leser, er viktig både i utdanningssystemet og for å kunne fungere i vårt teknologiske kunnskapssamfunn (Bråten, 2007). Dysleksi innebærer at en har en vansker med avkoding av språket, for at eleven skal oppleve mestring, er det viktig at lærerne er bevisst på dette i begynneropplæringen. Lesing og skriving er som nevnt over av de fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet (Udir, 2015). Dette innebærer at lesing og skriving er ferdighet som berører alle fag. Målet for opplæringen er at elevene skal opparbeide seg en funksjonell leseferdighet.

«Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet.» (PISA, 2014)

Lesing er en språkprosess, en meningsskapende bearbeiding av skriftspråksymboler (Lyster, 2008). Når elever kommer til skolen er det med en forventning om at de skal lære seg å lese og skrive. Hvordan elevene utvikler sin leseferdighet er avhengig av elevens erfaringer, og hvilken undervisning eleven får.

De fleste elever vil uten store vansker lære seg å lese. For andre elever er det å lære seg å lese nesten umulig.

Lesing er en komplisert og sammensatt ferdighet, avkoding og forståelse henger sammen. Gough og Tunmer (Høien T. , 2012, s. 13) har laget en formel for leseferdighet:

Lesing = Avkoding x Forståelse.

Denne formelen viser tydelig at ferdighetene er avhengig av hverandre. Forskning viser at en presis og automatisert ordavkoding er nødvendig for en god leseferdighet. Videre vil en svikt i ordavkodingen hindre leseforståelse. God leseforståelse forutsetter at både forståelsen og ordavkodingen fungerer godt. (Høien T. , 2012)

Det er ulike syn på hvordan en skal legge opp begynneropplæringen i lesing. Tradisjonelt er det to hovedretninger som har preget leseopplæringen. Den ene retningen er den analytiske metoden - «Whole language», også kalt hel ords metoden, hvor en er opptatt av å bruke meningsfulle helheter i opplæringen. En ser på lesing som en språklig meningssøkende prosess. Leseferdighetene blir sett på som en naturlig prosess, som utvikling av talespråket.

Goodman var en sentral forsker innen «Whole language» (Bråten, 2007). Han så på lesing som en naturlig språklig prosess, hvor det å søke mening i teksten drev leseren framover. Leseforståelsen ble stående helt sentralt. Han mente at det var viktig at elevene opplevde at leseopplæringen var meningsfull, avkoding og forståelse utviklet seg parallelt. For å forstå en tekst blir alle nivåer i leseprosessen involvert. Det er viktig å jobbe med meningsfulle tekster slik at opplæringen ikke blir en terping på delferdigheter elevene ikke skjønner nødvendigheten av. Barnets oppvekstmiljø er viktig for elevens utvikling av leseferdigheter. Det er viktig for eleven å være i miljøer der lesing blir sett på som en verdifull aktivitet.

Den andre tradisjonen er syntetisk metode «Phonics». Her er synet på lesing at det er en menneskeskapt, konstruert ferdighet. Lesing er en språklig ferdighet som må læres. Fonembevissthet er avgjørende for å bygge opp sikre bokstav og lydrelasjoner, og er en forutsetning for innholdsforståelse. Hovedvekten i arbeidet legges på syntese. Eleven lærer seg grafem-fonem-forbindelsen, og trekker sammen lydene til ordet som står skrevet. Tekstene elevene arbeider med er laget med tanke på hvilke bokstaver elevene har lært seg. Når elevene har lært seg å avkode, kan en jobbe med forståelsen. Begynneropplæringen i denne tradisjonen er preget av konkrete, systematiske metoder som er lettfattelige og instruktive.

Pressley (2006) tar til orde for balansert leseopplæring. Han er opptatt av at en skal bruke det beste fra begge tradisjoner i opplæringen. Forskning viser at å lære seg å avkode avhenger av fonologisk bevissthet, eleven må skjønne sammenhengen mellom bokstaven og lyden

bokstaven står for. (Pressley, 2006) Lydmetoden («phonics») må brukes for sikre en systematisk opplæring i leseopplæringen.

Lesing er en av de to grunnleggende ferdigheter som belyses i denne oppgaven. Den andre grunnleggende ferdigheten er skriving.

2.1.2: Skriving

Lesing og skriving går hånd i hånd. Vårt skriftsystem bygger på det alfabetiske prinsippet (Høigård, 2013, s. 256). Hver bokstav (grafem) representerer en språklyd (et fonem) i det talte språket. Dette innebærer at en må påse at barna skjønner denne koblingen mellom lyd og språk. Språket vi snakker brytes ned til lyder, og disse lydene presenteres skriftlig som bokstaver. Høigård (Høigård, 2013) bruker følgende bilde på dette: «... talespråket og skriftspråket er som to fjell, adskilt av en dyp kløft». Hun skriver videre at vi må gå over brua mellom fonem og grafem (Høigård, 2013, s. 257).

De fleste elever kommer til skolen med erfaringer om skriftspråket, de har blitt lest for, og mange har lekt med bokstaver og lyder. Pressley (Pressley, 2006) skriver at literacy forskning viser til at barn starter sin språklige utvikling ved fødsel, det er mange muligheter for å opparbeide språklig bevissthet allerede før skolestart. Det er varierende i hvilken grad hjemmet har benyttet disse mulighetene, og barn kommer derfor med ulike erfaringer og forkunnskap til skolen. Lese- og skriveopplæringen skal bygge på de erfaringer eleven har, hva de kan fra før. Dette krever kartlegging og observasjon for å gi den enkelte elev opplæring ut fra sitt ståsted.

Skriving er en sammensatt ferdighet. En kan grovt sett si at skriving er en kombinasjon av å beherske en teknikk, og det å kunne uttrykke en mening (Bråten I. , 2003). Utvikling av gode skriveferdigheter er en krevende prosess hvor en må jobbe på ulike nivåer samtidig, prosessene følger ikke en bestemt rekkefølge. En må kunne planlegge teksten en vil skrive, formulere setninger, velge ordbruk, en må også kunne revurdere teksten en skriver. Samtidig må en forholde seg til skriftforming, staving og tegnsetting. Det skjer mye på en gang i skriveprosessen, det foregår ikke linjert, en del av prosessene foregår mer eller mindre samtidig. En kan skille grovt mellom skriveteknikk og det å konstruere mening. (Bråten I. , 2003)

Staving er en oversettelse fra talespråkets ord, til skrevne ord. Bråten (Bråten I. , 2003) beskriver «*staving som en prosess i utvikling; en utvikling som følger en bestemt rekkefølge av stadier eller trinn som barna gjennomgår før de behersker norsk rettskriving*» (Bråten I. , 2003, s. 52).

Skrivingens meningskonstruksjon innebærer at en ønsker å komme med et budskap ut fra sine forkunnskaper eller fra andre informasjonskilder. Skrivning er en aktiv prosess hvor en kontinuerlig er i dialog med teksten som skrives. Det å lære seg å skrive krever gode oppmerksomhetsressurser. En skal klare å holde orden på det budskapet en ønsker å formidle, samtidig som en skal klare å holde oversikt over det skrivetekniske: staving, skriftforming og tegnsetting. En må kunne ha et metaperspektiv, kunne se teksten «utenfra», dette innebærer å kunne se om teksten er forståelig for andre, om den formidler det en ønsker å formidle.

Det er ulike syn på hvordan en skal lære seg å benytte skriftspråket. «Leseveien» (Befring, 2009), hvor en tenker at barnet skal følge utviklingen; tale – lese – skrive. Her er det sentralt at eleven lærer å omkode bokstavene fra tegn til språklyd først. Språklydene settes sammen til ord, og ordet knyttes til mening.

En annen vei er «Skriveveien» (Befring, 2009): tale – skrive – lese. Denne retningen stimulerer barnet tidlig til å begynne å skrive. Eksperimentering med skrivning ved å leke skrive, barnet behøver ikke skjønne sammenhengen mellom skriftegn og språklyder. En tenker seg at barnet skriver seg inn i lesingen ut fra egne premisser.

Disse to retningene er langt fra hverandre teoretisk, blant annet i synet på rettskriving. Å lære å lese før en lærer å skrive, bygger på ønsket om at eleven skal lære å skrive ordene riktig fra starten av. En anser skrivning som vanskeligere enn lesing. Å lære å skrive før en begynner å lese, er erfaringsmessig generelt lettere tilgjengelig. Dette forutsetter at eleven får lære i eget tempo. Det viktig med kartlegging og observasjon for bedre å treffe elevens proximale sone.

Lesing og skrivning krever begge ferdigheter i avkoding. Avkoding gjør leseren i stand til å gjenkjenne, uttale og få adgang til ordets mening. (Høien T, 2000, s. 41)

2.1.3: Avkoding

Avkoding er en viktig komponent i lesingen. For å bli en god leser er det nødvendig med gode avkodingsferdigheter. De fleste teoretikere innen lesing er enige om at lesing ikke er en naturlig utviklet ferdighet, den er kulturelt betinget. Dette innebærer at en må lære å lese

eksplisitt. Grunnlaget for å forstå skriftspråket er talespråk, kommunikasjon og språkforståelse. Elevene må skjønne at skrift er «kode» eller symboler for noe. En må kunne gå fra et «her og nå» perspektiv, til et «der og da» perspektiv. En snakker her om språklig bevissthet, med dette mener en evnen til å flytte oppmerksomheten fra ordenes innhold eller betydning til hvordan ordenes form er, hvordan de er oppbygd eller høres ut. (Høien T, 2000)

«Når et barn skal lære seg å lese, må det bli bevisst fonologien, dette språklige underverket som fungerer så fint i talespråket uten at barnet vet om det.» (Høien T, 2000, s. 115)

Fonologiens funksjon er å lage ord ved å kombinere små, meningsløse og abstrakte fonemsegmenter. En må forstå at det alfabetiske system, forstå at ordene kan skilles fra hverandre gjennom den fonologiske strukturen som alfabetisk skrift representerer. Det å oppdage det alfabetiske prinsipp kommer nødvendigvis ikke naturlig som en følge av et barns vanlige erfaringer med det talte ord. Å dele opp ord i segmenter er ikke et spørsmål om å lytte, men om gradvis å forstå, å oppdage og bli bevisst. Denne bevisstheten kalles fonemisk bevissthet. Skriftspråket forutsetter fonemisk bevissthet. (Høien T, 2000).

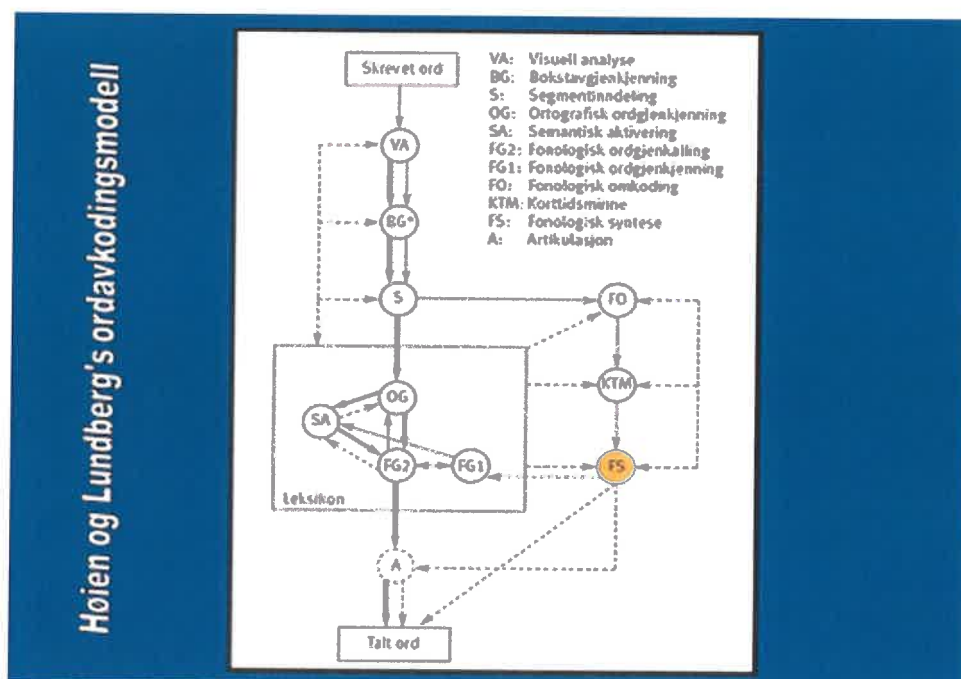
Lesing er en språklig ferdighet som bygger på avkodings- og forståelsesprosesser. Avkoding er lesingens tekniske side, omkodingsprosessen omfatter lydering, bokstavering og stavelseslesing. I avkodingsprosessen blir leseren i stand til å gjenkjenne, uttale og få tilgang til meningen med den skrevne teksten (Høien T. , 2012). For uerfarne og dårlige lesere er dette en tidkrevende og møysommelig prosess. For å mestre avkoding, må eleven ha kunnskap om grafem-fonem-omkodingen, og forstå synteseprosessen. Det å tilegne seg en automatisert grafem-fonem- assosiasjon kan være en stor utfordring i forbindelse med bokstavinnlæring. Når en for eksempel er usikker på enkeltbokstaver og deres respektive språklyder, vil det skape store vansker i ordavkodingen. (Heiervang, 2011) Når en sitter og leser en og en grafem, og ikke er sikker på lyden, blir det lett feil i lesingen, og en står i fare for å glemme noen av språklydene underveis i avkodingen. Gode lesere avkoder ved å gjenkjenne de fleste av ordene i teksten, ordavkodingen er automatisert. Eleven kan bruke sine kognitive ressurser på forståelsesprosessen. Effektiv lesing forutsetter at eleven kan avkode hele ord hurtig og korrekt. (Heiervang, 2011)

Høien og Lundberg har utviklet en ordavkodingsmodell som delvis tar utgangspunkt i dual-route-teorien til Morton (Høien, 2000). Den viser de psykologiske prosessene som aktiviseres ved avkoding av enkeltord. Det skilles mellom to måter å avkode på: den direkte veien

(ortografisk lesing, markert med tykke piler) og den indirekte veien (fonologisk lesing, markert med tynne piler).

Ved ortografisk lesing, avkoder leseren ord umiddelbart, en går rett fra ordets grafemiske representasjonsform til ordets fonologi og mening. Det forutsetter at leseren har sett ordet mange ganger og etablert en ortografisk identitet for ordet i langtidsminnet. Ortografisk identitet er det indre minnebildet av ordets stavemåte. En nødvendig forutsetning for ortografisk strategi er en sikker bokstavkunnskap. Ortografisk lesing som gir adgang til leksikon, er effektiv strategi, og gir gode vilkår for god forståelse. (Høien, 2000)

Den indirekte veien (fonologisk lesing) brukes når leseren skal avkode et ukjent ord eller nonord. Ordet blir avkodet ved å ta utgangspunkt i mindre bokstavsegmenter. Segmentene omkodes lydmessig, og lydene bindes sammen til en lydmessig helhet. Dette gir holdepunkter for en korrekt gjenkjenning av ordet. (Høien, 2000) Fonologisk lesing vil være mer tidkrevende, og faren for at en mister noe av informasjonen under avkodingen kan vanskeliggjøre god forståelse. (Høien, 2000)



Kilde: Logometrica AS

Det er nær sammenheng mellom avkoding og leseforståelse. Presis og automatisert avkoding er avgjørende for god leseforståelse. (Høien T, 2000)

2.1.4: Leseforståelse.

Lesing er en meningssøkende aktivitet (Bråten, 2007). Dette innebærer at det å kunne avkode en tekst, ikke er tilstrekkelig for å kalles en god leser. Avkodingen er grunnleggende, det å kunne identifisere rekkefølgen av skriftegn som ord, og aktivere hukommelsen for å få fram ordets lyd og mening. En må kunne knytte det en leser til egne erfaringer og forkunnskaper, trekke slutninger og tolke innholdet.

Bråten (2007) definerer leseforståelse på følgende måte:

«Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst.» (Bråten, 2007, s. 11)

For å forstå en tekst, må en lete seg fram til og hente ut meningen tekstforfatter har lagt inn i teksten. Leseren ivaretar tekstens bokstavelige mening. For å få en dypere forståelse av teksten, må leser kunne skape mening med utgangspunkt i teksten. Leseren må kunne gi teksten mening ut fra egen forkunnskap. En må kunne konstruere ny mening basert på egen kunnskap og erfaring. Leseforståelse krever interaksjon mellom leser og tekst. I denne samhandlingen mellom leser og tekst, er det en rekke komponenter som er viktige for å få god leseforståelse: språk, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. (Bråten, 2007)

Elevens forkunnskaper er en av de viktigste enkeltfaktorene for leseforståelsen (Bråten, 2007). Hva en forstår og husker, er avhengig av forkunnskapene en har. Det er to typer forkunnskap, bredde kunnskap og dybde kunnskap. Det er viktig at eleven organiserer forkunnskapen, eleven må ha klart for seg sammenhengen mellom informasjon og ideer, ellers vil forkunnskapen kunne bli fragmentert, det vil si isolerte informasjonsbiter og ideer. Gode lesere bruker forkunnskapen til å fortolke informasjon og trekke slutninger fra teksten ut fra forkunnskaper de har om innholdet i teksten. (Bråten, 2007) Dette innebærer at en må finne ut om elevene har nødvendig forkunnskap, og om de bruker denne kunnskapen aktivt i sitt læringsarbeid.

Leseforståelsesstrategier er mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse. (Bråten, 2007, s. 67)

Bråten deler strategiene i 4 hovedkategorier: Hukommelsesstrategi, organiseringsstrategi, elaboreringsstrategi og overvåkingsstrategi. Hukommelsesstrategier er enklest og mest overfladisk. Organisering, elaborering og overvåking er dype leseforståelsesstrategier, disse har sammenheng med bedre forståelse av det en leser (Bråten, 2007). Bruken av leseforståelsesstrategier avhenger av formålet med lesingen. Gode leser bruker strategiene fleksibelt ut fra formålet med lesingen.

Fra 2000 har en innen medlemslandene i OECD hatt et samarbeid hvor en har gjennomført en internasjonal undersøkelse hvor målet har vært å studere skolesystemene i ulike land. PISA (Programme for International Student Assessment) undersøkelsen i 2009 (Kjærnsli, 2010) viser at norske elever skårer så vidt over gjennomsnittet når det gjelder lesekompetanse. Elevene klarer fint å hente ut hovedbudskapet teksten, finner også svar på oppgaver når informasjonen er plassert tidlig i teksten. Norske elever skårer dårligere på «kjedelige» tekster, og tekster som krever at en leser nøyaktig.

Leseforståelse ble for alvor satt på den pedagogiske dagsorden etter PISA undersøkelsen i 2000 (Bråten, 2007). Jay Rasmussen (Bråten, 2007) gjorde en undersøkelse hvor han konkluderte med at norsk lesepedagogikk la forholdsvis liten vekt på forståelse, det ble gjort lite for å fremme lesekompetanse når elevene hadde tilegnet seg avkodingsferdigheter. Undervisning i lesestrategier ble forsømt, og elevene var ikke opplært til å jobbe målrettet for å forstå tekstene de leste. Rasmussen fant i sin undersøkelse at lærere, skoleledere og forskere som deltok, mente at lærerutdanningen ikke ga god nok opplæring i leseundervisning, spesielt i forhold til leseforståelsesstrategier.

Lærerens kompetanse er avgjørende for å få til god undervisning i lesing. Ordavkoding, forkunnskaper og forståelsesstrategier er viktig for leseforståelsen. Godt tilrettelagt undervisning, med vekt på å fremme forståelsesstrategier og forkunnskaper, vil trolig kunne hjelpe en del elever med lese- og skrivevansker til kompensering av vanskene sine. (Bråten, 2007) Det er viktig at lærere har kunnskap om komponentene i leseutviklingen for å kunne gi individtilpasset undervisning i leseforståelse. En må kunne vurdere den enkelte elevs svakheter og styrker, og planlegge og iverksette undervisning som passer den enkelte elev.

Leseforståelse er en helt avgjørende kompetanse med tanke på utdanning og fullverdig deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Lesing er en aktivitet som krever en viss anstrengelse og energi. (Bråten, 2007) For å få elever til å velge å lese, er motivasjon viktig.

2.1.5: Lesemotivasjon.

Selvtillit og motivasjon er en viktig drivkraft i læringsprosessen. Den amerikanske psykologen A. Bandura (Manger, 2012) var opptatt av det å ha tro på egen mestring og forventning til suksess (self-efficacy). Han framhevet viktigheten av omgivelsenes påvirkning på læring. Å ha tro på egen framgang samt å utvikle og bevare selvtillit. (Spurkeland, 2012) Dette innebærer at mennesker kan gjøre hverandre gode ved å ville hverandre vel. Elever og lærere som knytter seg til hverandre vil kunne utvikle seg sammen.

Bråten (Bråten, 2007) skriver at motivasjon handler om hvorfor mennesker gjør det de gjør. En kan si at motivasjon er det som setter i gang handling, det som gjør at vi føler at vi må eller har lyst til å gjøre noe. Motivasjon handler om å velge og gjøre noe framfor noe annet.

«Motivasjon er definert som faktorer som igangsetter, gir retning til og opprettholder atferd, og er en viktig faktor når man skal vurdere hva slags behandlingstilbud som passer eller ikke passer.» (Helsedirektoratet, Motivasjon og mestring, 2014)

Motivasjon deles opp i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er en indre interesse for en aktivitet, den er lystbetont. Ytre motivasjon er rettet mot aktivitetens instrumentelle verdi.

Spurkeland (Spurkeland, 2012) skriver om pull-strategier og push-strategier. Pull-strategier innebærer at eleven frivillig følger læreren. Lærer er rollemodell som gir intelligent motivasjon, som har naturlig autoritet og har tillitt og god relasjon med sine elever. Pull-strategier er indre motivasjons strategier hvor frivillighet og lyst er sentralt.

Push-strategier handler om å dytte i gang eller sette press for å få til handling. En kan da bruke belønning eller straff som sanksjon, også kalt ytre motivasjon Dette stiller krav til formell autoritet og posisjon. (Spurkeland, 2012)

Deci og Ryan (Helsedirektoratet, 2015, s. 9-10) har utviklet selvbestemmelsesteorien, mennesket har i seg en grunnleggende driv til å være nysgjerrig og sosial, en ønsker å forstå sine omgivelser og seg selv. Denne driven gjør at en ønsker å lære og tilegne seg kunnskap. Ønsket om vekst og utvikling er betinget av aktiv støtte og oppmuntring fra omgivelsene. Dette innebærer at menneskets utvikling og vekst kan fremmes eller hemmes av det sosiale miljøet en er en del av. Teorien bygger på tre iboende psykologiske behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet. (Helsedirektoratet, Trivsel i skolen, 2015). Det er viktig at skolen

sikrer disse tre grunnleggende behovene for at elevene skal sikres optimal utvikling. Sikres ikke disse behovene, vil elevenes trivsel kunne svekkes.

En kjent teoretiker innen pedagogisk filosofi og læringspsykologi, Jerome Bruner (Manger T, 2012) fremhevet betydningen av nysgjerrighet, interesse og oppdagelse som viktige virkemidler i læring. Han mente at det er mulig å gi ethvert barn på ethvert utviklingstrinn adekvat opplæring på sitt intellektuelle nivå. Barn som opplever gleden ved å bli oppslukt i et problem, som lykkes i å løse det, vil oppleve at det å anstrenge seg kan være lønnsomt. Denne flytsonen (Csikszentmihalyi i Manger T. , 2012 s.16) eller trivselssonen er viktig for å få til en balanse mellom utfordringen eleven får, og kompetansen eleven har.

Både indre og ytre motivasjon er viktig når en skal undervise elever. Kunnskap om motivasjon er viktig for at lærere skal tilrettelegge for et best mulig læringsutbytte for elevene. For å skape motivasjon er relasjonen mellom elever og lærere er viktig, elevens opplevelse av at læreren ser den enkelte. Hattie (2012) har i sin metastudie funnet at i samspillet mellom elev og lærer er følgende viktig: læreren må kunne rose og belønne prestasjoner, kunne identifisere hva elevene skal jobbe med og kunne gi gode tilbakemeldinger til de små trinnene i læringsprosessene. Videre er det viktig at læreren er faglig flink og kan skape et godt og trygt læringsmiljø.

Når det gjelder lesemotivasjon er det forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål som er spesielt aktuelle (Bråten, 2007). Eleven har en forventning om å mestre ut fra vurdering av egen lesekompetanse. For elever med dårlige erfaringer med lesing er det viktig med gode tilbakemeldinger og oppmuntring fra lærer og foresatte. Videre er det viktig med oppgaver eleven har forutsetning for å mestre. Vygotsky var opptatt av barnets nærmeste utviklingszone, ved å bruke elevenes forkunnskap vil en kunne skape interesse. Når elever har en indre motivasjon for lesing, leser de fordi de har lyst til å lese, og fordi lesing interesserer dem. Lesing er noe en gjør frivillig.

Bråten (Bråten, 2007) skriver om lesemotivasjonsmønster. Det å ha et optimalt lesemotivasjonsmønster vil si at eleven har høye forventninger til mestring av lese oppgaver, har en indre motivasjon når det gjelder lesing. Videre har eleven kompetanseøkning og egenutvikling som overordnede mål for skolearbeidet sitt. Andre elever sliter med å motivere seg for lesing, det er et ork, noe de ikke kan slippe unna. De fleste elever ligger midt mellom disse ytterpunktene. Det å skape motivasjon for å lese, skape gode lesemotivasjonsmønstre, er en viktig undervisningsoppgave.

Opplæring i lesing og skriving er to av skolens viktigste oppgaver. For elever med dysleksi er disse to områdene hovedvanskene de vil slite med.

2.2: Dysleksi

Lese- og skrivevansker er vansker knyttet til det å lære seg å lese og skrive. Begrepene lese- og skrivevansker og dysleksi blir i en del sammenhenger bruk om hverandre. Dysleksi betegner store og vedvarende lesevansker, mens lese- og skrivevansker kan skyldes andre vansker enn dysleksi. Det kan være vansker med begrepsforståelse, minnefunksjon, bearbeidingssevne, muntlig og skriftlig formuleringsevne og oppmerksomhets-, konsentrasjonsvansker. (Statped, 2015)

Det er vanlig å skille mellom generelle lese- og skrivevansker, og spesifikke lese- og skrivevansker. Generelle lese- og skrivevansker kan skyldes konsentrasjonsvansker, mangelfull opplæring, problemer i oppvekstmiljøet eller generelle lærevansker. Spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi brukes ofte synonymt, og betegner en språkbasert lærevanske.

Dysleksi betyr vansker med skrevne ord (dys = vansker, lexia = ord). Begrepet dysleksi blir av Lundberg (Høien T, 2000) brukt for å betegne store og vedvarende lesevansker. Innenfor spesialpedagogisk og medisinsk forskning har det vært vanlig praksis å bruke dysleksi om personer der det er et klart avvik mellom leseprestasjoner og generelt evnenivå. (Høien T. , 2008). En har brukt diskrepansteori, definisjoner på dysleksi har ofte fortalt mer om hva dysleksi ikke er, enn hva det er. Dysleksi har blitt definert ut fra diskrepans mellom lese- og skriveferdigheter og evnemessig utrustning. Bak denne teorien ligger det en antagelse om at personer med normal evnemessig utrustning bør ha normal leseferdighet. Dysleksi blir da fremstilt som en diagnose for intelligente elever. Dette har ikke forskningsmessig belegg, da variasjonen i kognitive evner forklarer om lag 10 – 15 % av variasjonen i ordavkodingsferdigheten (Høien T. , 2008). En forventer derfor å kunne finne dysleksi på ulike intelligensnivåer.

Høien og Lundberg har følgende definisjon på dysleksi:

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

også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder.» (Høien T, 2000, s. 24)

Ut fra dette mener Høien og Lundberg (Høien T, 2000) at de primære symptomene ved dysleksi er ordavkodings- og rettskrivingsvansker. Denne teorien støttes opp av flere forskere innen dysleksi (IDA, 2002, Vellution, 2004). Lyon og Shaywitz (Shaywitz, 2007) har sammen med flere vært medlem av en arbeidsgruppe fra «The International Dyslexia Association». De har laget følgende arbeidsdefinisjon på dysleksi:

«Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifest by variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling.» (Shaywitz, 2007, s. 3)

Begge definisjonene sier at dysleksi er en språkvanske, av fonologisk art. En peker på vansker med ordavkodning, lesing og skriving. Den siste definisjonen sier at dysleksi er medfødt, og trekker inn at vansken er uventet i forhold til alder og kognitive og akademiske evner.

Arbeid med elever med dysleksi viser klart at dyslektikere ikke er en homogen gruppe. Noen leser hurtig, og gjetter på ord, andre leser sakte og møysommelig. En har forsøkt å gruppere dysleksi i undergrupper med ulike årsaksfaktorer. Det er i hovedsak blitt operert med tre undergrupper: auditiv dysleksi, visuell dysleksi og audiovisuell dysleksi. Dette har vist seg vanskelig, fordi det er store individuelle forskjeller dyslektikere imellom. Hensikten har vært å prøve å finne homogene undergrupper for å kunne tilpasse pedagogisk opplegg på en hensiktsmessig måte. Dette har gjort at antall undergrupper blir betydelig hvis en skal ta hensyn til de individuelle forskjellene. En alternativ framgangsmåte er å kartlegge elevenes ferdigheter i avkodning i en lesemodell ved diagnostisering av dyslektikere. Denne

framgangsmåten (prosessanalytisk diagnostisering) gir viktige opplysninger om enkelt elevers ferdigheter når det gjelder sentrale delkomponenter i ordavkodningen. (Høien, 2000. s.38-39)

Frith og Morton (Helland, 2008) mener at enhver utviklingsforstyrrelse analyseres på ulike nivåer. På symptomnivå, hvor en finner observerbare, typiske trekk ved en utviklingsforstyrrelse. For eksempel atferdsvansker ved ADHD. Videre på det kognitive nivå, hvor vansken ikke er åpenbar og synlig nødvendigvis. Eksempler er: oppmerksomhet, hukommelse, eksekutivfunksjonen eller ulike språklige funksjoner. På det biologiske nivået er biologiske avvik som; avvik/funksjoner i hjernen, arvelighet, genetikk, kjønn, motorikk og somatikk. Det siste nivået, miljøet, virker inn på de tre andre nivåene på ulikt vis (Helland, 2008, s. 59). Morton og Frith bruker denne modellen til å skille mellom «ekte dysleksi» og «uekte dysleksi». «Ekte dysleksi» er en medfødt vanske, på kognitivt og biologisk nivå. «Uekte dysleksi» er generelle lese- og skrivevansker som forekommer uten at det er en medfødt vanske. Lese- og skrivevanskene kan skyldes konsentrasjonsvansker, mangelfull opplæring, problemer i oppvekstmiljøet eller generelle lærevansker.

Dysleksi er en omdiskutert diagnose. Dette gjelder i forhold til definisjon, og om dysleksi er en reell diagnose eller om det er en sosial konstruksjon. Solvang (Solvang, 2008) mener at dysleksi er et uttrykk for samfunnet og skolesystemets behov for å sortere, diagnostisere. Han peker videre på at mange med dysleksidiagnose klarer seg tross sine vansker, og at det å få en diagnose kan virke stigmatiserende. Han mener dysleksi er en omstridt diagnose på to nivåer, Han mener ulike posisjoner jobber for og imot diagnosen. Det første er uenigheten mange spørsmål knyttet til diagnostiseringen. Han mener en kan oppnå diagnosen ved iherdig innsats, at interesseorganisasjoner med foreldre, lærere og psykologer, ivrer etter å få en annerkjennelse av diagnosen dysleksi. Videre mener Solvang at «*diagnosen gir løfte om behandling og annerkjennelse i velferdsstatens fordelingsapparat.*» (Solvang, 2008, s. 220). På den andre siden har en de som protesterer mot det de mener er en hyppig bruk av diagnosen, de gjør motstand mot det de mener er en sykelliggjøring av barndommen. Fokus rettes mot individet som bærer av problemet. Dette kan være til hinder for normaliserings- og integreringspedagogikk.

Mange elever med store lese- og skrivevansker opplever det å få en diagnose som en forklaring på hvorfor de strever. For dyslektiske elever tar ofte skolearbeid mye tid og energi, dette krever motivasjon og ønske om å mestre. Dersom elevene ikke får nødvendig oppfølging, vil det lett kunne føre til mister motivasjonen for skolearbeidet. Aina Sætre

(Sætre, 2009) skriver i sin doktoravhandling at «flere undersøkelser tyder på at personer med dysleksi har dårligere selvoppfatning enn personer uten»

(Edwards 1994, Morgan & Klein, 2000 i Sætre, 2009, s.135) Tro på egne ressurser er en viktig forutsetning for å mestre skolehverdagen. I studien «Poor Readers – Good Learners» (Bråten I. A., 2010) hvor en undersøkte hvordan elever som presenterte høy måloppnåelse til tross for sin dysleksi, fant en at elevene brukte sine personlige, sosiale og teknologiske ressurser for å kompensere for sine vansker.

For elever med dysleksi kan lesing bli anstrengende og tungt, som å sykle i motvind (Høien T, 2000, s. 231). Lesing er en sammensatt og kompleks ferdighet, for elever som har vansker vil det være en tidkrevende og møysommelig prosess. Å oppnå et funksjonelt lese- og skrivenivå vil kunne kreve betydelig innsats og utholdenhet.

Å leve med dysleksi kan være krevende. Skolearbeidet blir mer krevende, og selv om en legger ned mye innsats kan en mislykkes i sitt læringsarbeid. Det er derfor viktig at lærere har kjennskap til hvilke typer belastninger dyslektikere har.

2.2.1: Primærvansker ved dysleksi.

Ordavkodning, store vansker med nonord og vedvarende rettskriving er primære vansker ved dysleksi. En må få en lingvistisk innsikt i talespråkets lydsystem. Fonologiske vansker fører til at dyslektikere får diffuse forestillinger om ordenes lydstruktur, uklar artikkelasjon, vansker med å dele ord inn i lyder, vansker med å binde lyder sammen til ord og vansker med nonsensord. (Shaywitz, 2004)

I kapitlet om avkodning, er ordavkodningsmodellen til Høien og Lundberg avbildet. Modellen viser de psykologiske prosessene som er i aktivitet under avkodning av enkeltord. (Høien, 2000) skriver at det ikke er uvanlig at dyslektikere bruker den logografiske strategien (indirekte veien), denne strategien strekker ikke til for å bli en god leser. Logografisk strategi brukes fordi ordavkodningen ikke er automatisert. Dette kan innebære lav lesehastighet og dårlig leseflyt. Disse vanskene kan igjen påvirke leseforståelsen. For dyslektikere som benytter den logografiske strategien, er spørsmålet om en kan bruke denne strategien som grunnlag for å utvikle ortografisk leseferdighet.

En annen hovedvanske er rettskriving. Skrivning som lesing går ifølge Høien og Lundberg(2000) enten gjennom ortografisk strategi, eller fonologisk strategi. Ortografisk

strategi brukes på ord eleven kjenner, hvor en kan gå rett i leksikon og hente ordet og skrive det. Fonologisk strategi brukes på ord som er ukjente, og derfor må lyderes fram, en følger ikke leksikal vei. Dyslektikere har mangler i leksikon, og dette gjør skriveprosessen vanskelig. Skriveproblemer hos dyslektikere oppstår dels som en konsekvens av problemer med håndskrift og rettskriving, og dels grunnet vansker med arbeidsminne og konsentrasjon. Prosesser som påvirkes er planlegging, utføring og redigering ved skriving. (Høien, 2000, s. 112)

Primærvanskene ved dysleksi gjør at eleven har utfordringer i lese- og skriveopplæringen. I tillegg til disse primære vanskene er det også en økt risiko for å utvikle sekundære vansker. (Heiervang, 2011)

2.2.2: Sekundærvansker ved dysleksi

Elever med dysleksi vil kunne føle at en konstant arbeider på grensen av sin kapasitet, likevel vil elevene kunne oppleve tilkortkomning i forhold til egne og omgivelsenes mål for skolearbeidet. (Bru, 2011, s. 136) Dette kan lede eleven inn i en ond sirkel av skyldfølelse, frustrasjon og lav selvfølelse. For å beskytte seg selv vil eleven også kunne tillegge skolearbeidet mindre verdi, for på den måten å slippe nederlagsfølelse.

Skolearbeidet kan være en stor utfordring for elever med dysleksi, det kreves betydelig fag, og det kan få eleven til å miste troen på sin evne til å lære. En har også indikasjoner på at elever med lese- og skrivevansker strever mer enn andre elever i sin relasjon til medelever og lærere. (Bru, 2011)

I følge Bru (Bru, 2011) er elever med lese- og skrivevansker mer utsatt for mobbing enn andre. Han viser til en britisk studie av Edwards (Edwards i Bru, 2011, s.136) hvor en mener at elever med lese- og skrivevansker kan oppfattes som mindre kompetente og annerledes. Det trengs mer forskning for finne ut hvorfor barn med lese- og skrivevansker er mer utsatt for samspillsvansker enn andre barn (Bru, 2011). Også i relasjonen til lærere strever elever med lese- og skrivevansker mer. De kan oppfattes som late, at de har mangelfull innsats fordi arbeidene deres kan virke uryddige. Dette kan gjøre at lærerne får et negativt inntrykk, og føre til negative tilbakemeldinger om skolearbeidet.

En undersøkelse gjort av Heiervang et al (Heiervang, 2011) i 2001, fant at barn med dysleksi hadde mer både internaliserte og eksternaliserte vansker enn andre barn. Konklusjonen var at

barn med store lesevansker som gruppe hadde høyere risiko for atferdsmessige og emosjonelle vansker. Disse vanskene kunne ikke forklares ut fra utviklingsforstyrrelser eller andre sosiale forhold. I 2002 startet undersøkelsen Barn i Bergen opp, lærere besvarte spørsmål om lese- og skrivevansker og psykiske problemer når elevene gikk i 2.-4.klasse, de ble spurt på nytt i 5.-7.klasse. (Heiervang, 2011, s. 99) Lese- og skrivevansker ble rapportert hos ca.5% av elevene, av disse var 2-3 så mange gutter som jenter. Det ble funnet en tydelig sammenheng mellom lese- og skrivevansker og ulike psykiske vansker hos elevene, og en fant at sammenhengen var svakere når man tok hensyn til ulik alder og kjønn mellom gruppene, samt om det forekom mer generelle lærevansker. (Heiervang, 2011) Enkelte av disse vanskene hadde en svakere sammenheng hos de eldste elevene enn hos de yngste. Elevene med tidlige og vedvarende lesevansker var de med mest psykiske problemer, vanskene økte for denne gruppen over tid. En fant at bedring av leseferdighetene over tid også bedret den psykiske helsen. Pedagogiske konsekvenser vil da være å sette inn nødvendig opplæring så tidlig som mulig for å forebygge mulige vansker hos utsatte elever.

Barn med lese- og skrivevansker har en forhøyet risiko for atferds- og følelsesmessige problemer. Det er ifølge Maughan og Langton funnet både gjennom studier av dysleksi og studier med representative utvalg av barnebefolkningen (Maughan, 2011, s. 111). Dette stemmer med undersøkelsen Barn i Bergen (Heiervang, 2011). En har videre funnet at ADHD er den tilstand som i barnealder vanligst ses i sammenheng med avkodingsvansker (Maughan, 2011, s. 114). Felles genetiske faktorer synes å være overlappingen mellom ADHD og lese- og skrivevansker. I tillegg til atferdsvansker, har en også funnet at det kan være mer angstproblemer hos barn med avkodingsvansker.

Elever med lese- og skrivevansker er ofte mer sårbare enn andre elever i møtet med skolens krav og forventninger. Dette kan innebære en økt risiko for å komme inn i et negativt utviklingsløp, både mentalt og faglig. Det å skape et utviklingsmiljø preget av varme og støttende relasjoner er viktig. Et læringsmiljø som legger vekt på å i møte elevenes grunnleggende behov for tilhørighet, kompetanse, autonomi og regulering. (Thuen, 2011)

Et utviklingsmiljø preget av varme og støttende relasjoner, leder rett inn i neste tema, relasjoner.

2.3: Relasjoner.

Skolen er en av de få institusjonene i samfunnet vårt som de fleste medlemmer har tilbrakt mye tid, de fleste av oss har gått på skole. Dette gjør at mange har meninger om skolen, og om de som jobber der. Vi har erfaringer om hva vi synes var bra, og hva vi kunne tenkt oss annerledes. Skolen har en viktig plass i sosialiseringen inn i samfunnet.

Det er også slik at for de fleste av oss har vi erfaring med «gode» lærere og «dårlige» lærere. Det er viktig for oss mennesker å oppleve aksept fra de vi omgås, spesielt signifikante andre. Forskning viser tydelig at kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer er avgjørende for kvaliteten på opplæringen (Drugli, 2012, s. 6). Dette støttes opp av forskning gjort av Sabol og Pianta (Sabol, 2011), de skriver at ungdoms følelsesmessige tilknytning til voksne, kanskje er den enkeltstående viktigste faktoren for å fremme positiv utvikling, dette gjelder blant annet engasjement, motivasjon og akademisk ytelse.

Ifølge Drugli (2012) viser forskning at det å skape gode relasjoner mellom elev og lærer fremmer læring og utvikling hos elevene. Kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever henger nøye sammen med elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen. Utvikling av kvaliteten på relasjonen vil bli preget av hva slags møte som finner sted mellom lærer og elev. Samtidig vil relasjonen være en vesentlig påvirkningsfaktor for samhandling og kommunikasjon. Dette innebærer at det å være lærer i skolen er mer enn å ha fag- og metodikk kunnskap. En må kunne vise klokskap og bruke faglig skjønn, samt ha interesse for å bli kjent med den enkelte elev.

Relasjoner handler om hvordan vi omgås våre medmennesker. Det vi er, og det vi gjør, står i forhold til hverandre, med dette mener jeg at en må kjenne seg selv for å kunne kjenne andre. Vår selvoppfatning er bygget på hva vi mener om oss selv. Når en skal jobbe med mennesker er det viktig at en har forståelse for kommunikasjon, samhandling og relasjoner. (Spurkeland, 2012)

Menneskeinteresse er avgjørende for å bygge gode relasjoner. I følge Spurkeland beskriver menneskeinteresse en menneskeorientert atferd og evne til å interessere seg for å bli kjent med mennesker. (Spurkeland, 2012, s. 17). Han mener videre at denne menneskeinteressen er grunnleggende for å bygge relasjoner, uten denne interessen blir det mindre grunnlag for å komme videre inn på dybden av relasjonen. For å bli kjent med et menneske, er det viktig at

en er generelt positiv nysgjerrig på mennesker, har aktivt engasjement i andre mennesker, har sosial intelligens og evne til å vise positive følelser for andre. (Spurkeland, 2012, s. 24)

For å forstå hvordan elev- lærer- relasjonen påvirkes av omgivelsene, kan transaksjonsmodellen være nyttig.

2.3.1: Transaksjonsmodellen

Elever kommer til skolen med ulikt utgangspunkt. For å forstå hvordan elever påvirker og blir påvirket av sine omgivelser kan transaksjonsmodellen kan være nyttig. Transaksjonsmodellen kan hjelpe til med å se hvordan små og store systemer rundt eleven henger sammen og påvirker hverandre over tid. (Drugli, 2012). Eleven og miljøet rundt er i kontinuerlig endring og de vil regulere seg i forhold til hverandre. Denne påvirkningen fra omgivelsene oppleves og bearbeides ulikt fra elev til elev. Utvikling skjer ved at eleven selv aktivt organiserer erfaringene sine og dermed bidrar i sin egen utviklingsprosess. Hvordan eleven utvikler seg er basert på hvordan eleven fungerer her og nå. Utviklingen kan preges av kontinuitet eller diskontinuitet. Kunnskap om hva som påvirker eleven er viktig spesielt i møte med elever med ulike vansker. Det å sikre elevens læringsmiljø ved å sette i gang ulike tiltak for å sikre eleven et bedre utviklingsløp er viktig for sårbare elever. Et slik tiltak er å sikre gode lærer-elev-relasjoner. (Drugli, 2012) Hvordan relasjonen mellom lærer og elev fungerer, henger sammen med andre deler av elevens utviklingsmiljø. Erfaringer eleven har med enkelte lærere vil virke inn på hvordan eleven forholder seg til andre lærere. Likeledes vil måten eleven har blitt møtt i sitt oppvekstmiljø påvirke forholdet til skolen.

Forståelse av risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i og rundt eleven er en del av transaksjonsmodellen. En bør finne ut om det er risikofaktorer i eller rundt elevens miljø som øker sjansene for negativ utvikling (Drugli, 2012, s. 18). Det å ha en diagnose som dysleksi kan være en risikofaktor, en annen risikofaktor er dårlig relasjon lærer-elev.

Beskyttelsesfaktorer bidrar til å minske effekten av risikofaktorer, er derfor spesielt viktig for sårbare elever. Det å bruke transaksjonsmodellen for skaffe seg en helhetlig forståelse av forholdene rundt eleven, kan være nyttig for hvordan en skal møte den enkelte elev på en best mulig måte. God relasjon mellom lærer og elev er en beskyttelsesfaktor (Federici, 2013, Drugli, 2012).

I møte med elever kan det være nyttig å ha kunnskap for tilknytning- og sosialiseringsteori. Dette er spesielt nyttig ved relasjonsproblemer, det å forstå at løsning på vansken være negative tilknytninger, og at løsningen kan være i å forstå og forholde seg til disse. (Drugli, 2012)

Sosialisering og tilknytning er grunnleggende for etablering av relasjoner. Hvordan vi er sosialisert inn i samfunnet er med å påvirker hvordan vi fungerer i samfunnet.

2.3.2: Sosialisering og tilknytning

Relasjoner er nært knyttet opp mot tilknytningsteori. Alle mennesker har behov for å inngå nære relasjoner til andre. Tilknytningsteorien til Ainsworth og Bowlby (Drugli, 2012) er sentral når det gjelder relasjoner, det handler om emosjonelle bånd mellom personer. Teorien gir oss rammeverket for grunnleggende forståelse av barns arbeidsmodeller i tilknytningssammenheng. Hvordan elever forholder seg til lærer er basert på erfaringer med tidligere omsorgspersoner. (Sabol, 2011) Når barn har en trygg tilknytning til signifikante voksenpersoner vil de lettere kunne utvikle seg på en positiv måte. Det å skape et læringsmiljø som er tuftet på grunnleggende behov for tilhørighet, trygghet og trivsel er viktig (Helsedirektoratet, 2015). Videre er det viktig at elevene er trygge på de voksne de omgås, dette frigjør elevenes energi til læring og utforsking. Tilknytning er også et viktig grunnlag for sosialisering. Elevens sosiale fungering henger sammen med tidligere erfaringer i tilknytningssituasjoner, dette gjelder også fungering i forhold til læringsituasjoner (Drugli, 2012).

Sosialisering handler om å tilegne oss kunnskap vi trenger for å fungere i samfunnet rundt oss. Dette er en livslang prosess, som starter i det øyeblikket vi blir født. En deler sosialisering i primærsosialisering og sekundærsosialisering. I hjemmet får elevene opplæring i grunnleggende normer og verdier, dette kalles primærsosialisering. Hjemmet spiller en viktig rolle når barnet skal sosialiseres, en bygger her opp tilkynningsrelasjoner.

Sekundærsosialisering er blant annet barnehage og skole, venner og nærmiljø. Relasjoner utvikler seg ved at en kommuniserer og samhandler over tid. Både hjemmet og skolen spiller en viktig rolle i elevens sosialisering. Hvordan elevene blir møtt vil spille en avgjørende rolle for hvordan de viser omsorg og mottar omsorg. Samhandling i skolen bør preges av anerkjennelse og respekt for den enkelte (Drugli, 2012). Dette gjelder både i læringsaktiviteter og i skolens sosiale liv. Lærere bør her gå foran som gode modeller, vise evne til å lytte,

forstå, akseptere, tolerere og bekrefte elevenes ytringer. Lærer må kunne ha øye for den enkelte, og fellesskapet. Dette vil danne grunnlaget for trivsel og tilhørighet hos den enkelte elev.

Elever som trives på skolen, lærer mer. Det gjør også elever som opplever en god og støttende relasjon til sin lærer (Drugli, 2012, Hattie, 2012). Omsorg er et viktig anliggende i relasjonsarbeid, dette gjelder spesielt for de elevene som for eksempel sliter med vanskelige tilknytninger. Det å ha en lærer som er omsorgsfull, og forstår eleven er viktig for elevens utvikling og trivsel.

2.3.3: Omsorg

Jeg skrev om pedagogisk omsorg i begynnelsen av denne oppgaven, i forbindelse med tema for oppgaven. Med pedagogisk omsorg mener jeg lærerens evne til å skape en relasjon med elevene som gjør at elevene opplever en støttende relasjon i læringsaktivitetene. Støttende relasjon er en relasjon hvor læreren ser den enkelte elev, og ut fra det gir nødvendig støtte slik at eleven opplever mestring i læringssituasjonene. Det handler om relasjonskompetanse, det som gjør at en får kontakt og kan samhandle. Det å kunne kommunisere, skape relasjoner (Spurkeland, 2012)

Et viktig anliggende innen relasjonskompetanse er omsorg. Spurkeland skriver om emosjonell modenhet, om empati og emosjonell intelligens (Spurkeland, 2012). Han mener at en må kjenne seg selv for å forstå andre mennesker. Omsorg handler om holdninger og atferd. Lærerens holdning og atferd har med lærerens relasjonskompetanse å gjøre. Det viktig at lærere viser emosjonell modenhet. *«Øyne og ører er våre instrumenter for å oppdage det emosjonelle klimaet.»* (Spurkeland, 2012, s. 262)

Som lærer må en være observant, kunne se den enkelte elev. Omsorg er å bry seg om andre, vår følelse av ansvar overfor hverandre. Det handler både om å gi omsorg og å ta imot omsorg.

«Omsorg har med forståelse for andre å gjøre, en forståelse, som jeg tilegner meg ved å gjøre ting for og sammen med andre. Vi utvikler felles erfaringer, og det er de situasjonene vi har erfaring fra, vi kan forstå. Slik vil jeg kunne forstå andre på måten han forholder seg til sin situasjon på.» (K. Martinsen, 1990 i Eide, 2007, s.40. oversatt av meg)

Det å ha omsorg for andre er å vise aktelse for livet, og handle til andres beste (Austgard, 2010). Omsorg oppstår i spontane, konkrete situasjoner. Dette gjør at omsorg ikke kan gjøres til noe mekanisk og regelstyrt. En viktig pedagogisk oppgave er å skape et læringsmiljø som er preget av omsorg, varme og innlevelse. Lærers møte med elevene påvirker deres læringsmiljø, og dermed deres livsmuligheter. Det å være profesjonell i relasjonsarbeid innebærer å kunne holde oversikt over det relasjonelle terrenget, kunne se muligheter og vansker. En må være opptatt av elevene, og deres behov. En må vise pedagogisk omsorg.

Nel Noddings (Andresen, 2000) skiller mellom naturlig omsorg og etisk omsorg. Naturlig omsorg hvor motivet for å utøve omsorg oppstår av seg selv. Etisk omsorg må mobiliseres, det oppstår mer som en plikt, noe en bør gjøre. Omsorg oppstår utfra et behov for hjelp og et ønske om å hjelpe. Det å vise omsorg for andre er en naturlig handling for de fleste av oss, både barn og voksne. Vår opplæring bygger på grunnleggende verdier i kristen og humanetisk arv. Dette innebærer blant annet at respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet og likeverd står sentralt i opplæringen (Opplæringsloven § 1.1). Menneskeinteresse bygger på naturlig omsorg for den enkelte elev. En profesjonell lærer er opptatt av emosjonelle aspektet ved opplæringen, hva som kan bidra til læring og utvikling. Å skape et læringsmiljø preget av anerkjennelse og tillit er viktig i når en vil skape gode relasjoner. Elevene bør oppleve lærere som samhandler med sine elever, som bryr seg om dem.

Å ha omsorg for andre innebærer å kunne ta et annet menneskes perspektiv. Målet med omsorgen må sees i sammenheng med situasjonen og mottakeren. Omsorg er avhengig av relasjonen mellom omsorgsgiver og omsorgstaker. Hvordan omsorgen mottas av «omsorgsmottaker» er vesentlig, opplever mottaker at en får omsorg? Omsorgen ligger ikke utelukkende holdninger og intensjoner, men en må også være opptatt av virkningene hos mottaker (Austgard, 2010). Det hjelper ikke at en har de beste intensjoner, dersom den som mottar omsorgen ikke føler seg ivaretatt. Ansvar for at relasjonen er tilstede hviler hos begge parter i en omsorgsrelasjon. I forholdet mellom elev og lærer er omsorgsrelasjonen som nevnt over asymmetrisk, fordi lærer har makt i kraft av å være en profesjonell voksen. Denne asymmetriske dyaden krever at lærer har et hovedansvar for at eleven føler seg ivaretatt. Anerkjennelse forutsetter et gjensidig og likeverdig forhold. Elev og lærer har ulike roller, men begge har rett til sin egen opplevelse av det som skjer. (Drugli, 2012)

Omsorgsbegrepet inneholder flere dimensjoner; det omhandler det arbeidet som blir gjort, relasjonen mellom involverte parter og kvaliteten på det arbeidet som blir utført. Omsorg

handler om et møte mellom mennesker der grunnleggende verdier og kyndighet settes på prøve. (NOU, 2011:11) Dette fordrer at en som lærer tar seg tid til å bli godt kjent med den enkelte elev, for å kunne møte eleven på en god måte. Det handler om å være opptatt av det enkelte individ.

Spurkeland (2012) opptatt av ledelse handler om å gjøre andre gode. For å lykkes med dette må du investere i relasjoner til dem, vise omsorg. For læreren handler dette om hvordan en forstår seg selv og sin rolle som lærer. Kvaliteten på undervisningen preges av relasjonen vi har til våre elever. For å få til gode relasjoner er det viktig at elevene opplever tilhørighet, at de er betydningsfulle for fellesskapet. Anne-Lise Arnesen (Arnesen, 2004) skriver om pedagogisk nærvær, om viktigheten av lærere som er nærværende, tydelige og oppmerksomme for å få til en inkluderende skole. Hun beskriver læreren som krumtappen i skolen.

I følge Noddings (Andresen, 2000) er det å lære seg å ha omsorg for seg selv og andre det første steget i den moralske dannelsen. Hun mener det er viktig at barnet erfarer å få omsorg og gi omsorg i sin oppdragelse både i hjemmet og på skolen. Uten dette grunnlaget blir det vanskelig for barnet å selv kunne vise omsorg for andre.

Omsorg er et viktig anliggende i skolehverdagen. For at omsorgen skal bli best mulig, er det viktig å ha kjennskap til hvilke faktorer som påvirker lærer-elev-relasjonen.

2.3.4: Faktorer som påvirker lærer-elev-relasjonen

Et viktig mål i skolen er å sørge for å bidra til faglig, sosial og personlig læring og utvikling for den enkelte elev. Samspillet mellom elev og lærer er betydningsfull for å kunne forstå og utvikle læringsmiljøet. Med dette mener jeg at en må kunne bygge positive lærer-elev-relasjoner, preget av at både lærer og elev har en positiv innstilling og forventning til hverandre. (Drugli, 2012)

For å skape et godt læringsmiljø, er en avhengig av mange omkringliggende faktorer. En av de viktigste er skolekulturen, skolens mer overordnede kultur. Den omfatter hvilke tradisjoner, verdier og holdninger den enkelte skole har utviklet. En positiv skolekultur, preget av lærere og elever som bryr seg om hverandre er viktig for å skape gode relasjoner. Rektor bør være støttende og involvert i læringsarbeidet, videre bør han være opptatt av

kompetanseheving og veiledning. For å få til et positivt skolemiljø bør alle i skolen jobbe sammen mot samme mål, en bør ha en felles forståelse for verdier, normer og mål (Drugli, 2012). Lærerens relasjonskompetanse er viktig når en fokuserer på læringsmiljøet. Evnen til å møte forskjellige elever ut fra deres behov og forutsetninger er vesentlig for å få til relasjonsbygging. Læreren må ha en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev. Relasjonen bør være preget av varme, emosjonell støtte og sensitivitet. Sentrale elementer når det gjelder holdninger læreren bør ha er: tillit, verdsetting og anerkjennelse. Et godt samspill mellom lærer og elev, og mellom elevene er viktig for å få til et godt læringsmiljø. Det er viktig at lærere har et bevisst forhold til seg selv som rollemodeller.

I skolen er klassen det som betyr mest for elevens daglige erfaringer. Klassemiljøet har innvirkning på elevenes trivsel, læring og utvikling. Det som skjer i klassen har også innvirkning på hvordan læreren opplever å mestre jobben sin. (Drugli, 2012) Lærers lederstil og væremåte påvirker klimaet i klassen, og læringsmiljøet vil derfor preges av dette. Klasseledelse handler om å være tydelig voksen, samtidig som en er interessert i, og har et nært og godt forhold til elevene. Lærer bør motivere elevene til arbeidsinnsats og ha forutsigbarhet i undervisningen. Måten lærer leder klassen på, vil fremme eller hemme utvikling av relasjonen til den enkelte elev og lærer. (Drugli, 2012) Klasseledelse og personlig væremåte henger nøye sammen, lærer skal kunne møte elevene på en profesjonell måte. Lærere skal ha kunnskap om relasjoner, og kunne bruke det bevisst i sitt arbeid med å skape gode relasjoner til sine elever. Noen elever får en bedre relasjon til enn andre elever. I relasjonen mellom lærer og elev, er relasjonen interpersonlig, et dyadisk system der 2 parter inngår. Relasjonen innvirker i stor grad på partenes fungering. (Eide, 2007) Denne dyaden er asymmetrisk, det vil si at den ene parten har makt over den andre. I elev og lærer relasjonen, vil læreren ha faglig autoritet som gir makt. Denne maktposisjonen gjør at det er læreren som har hovedansvaret for hva slags relasjon det er i forholdet. Læreren er den profesjonelle voksne som har størst mulighet til å påvirke og endre en relasjon i ønsket retning. I en god relasjon har elevene og læreren tillit til hverandre.

Elevenes hjemmeforhold spiller en viktig rolle for hvordan relasjonen til lærer er. Relasjonen lærer-elev synes å være påvirket av foreldrenes utdanningsnivå, foreldre som stimulerer og støtter opp under barnets mestring og læring utvikler lettere positive relasjoner til sine lærere (Drugli, 2012). Samarbeidet mellom skole og hjem er også positivt for relasjonen mellom elev og lærer.

Eleven er selv en aktiv del av relasjonen mellom lærer og elev. Eleven bringer med seg holdninger og væremåter som vil være med på å påvirke relasjonen til lærerne. Elever har forskjellig utgangspunkt, opplevelser fra møter med andre omsorgspersoner som for eksempel lærere, vil kunne gjøre noe med hvordan eleven møter andre lærere. Det er en viktig oppgave å se til at alle elever har det bra, trives på skolen. Grunnlaget for å trives, er å finne seg til rette(well-being) (Helsedirektoratet, 2015). Det å trives henger nøye sammen med elevens selvoppfatning. Selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (Helsedirektoratet, 2015) peker på at grunnlaget for positiv utvikling og vekst, at individets grunnleggende behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet blir tilfredstilt (Helsedirektoratet, 2015 s.10). Selvtillit er en viktig faktor når vi arbeider med trivsel, det er viktig at elevene føler at de blir akseptert og verdsatt. Alle mennesker har behov for å inngå nære relasjoner til andre ifølge tilknytningsteorien til Ainsworth og Bowlby (Drugli, 2015). Hvordan en forholder seg til andre er basert på erfaringer med tidligere omsorgspersoner (Sabol, 2011).

Det viktig at elevene skal føle tilhørighet til skolemiljøet, medelever spiller her en viktig rolle. Å være en del av klassemiljøet er viktig, da elever tilbringer mye tid i klassen. Det er det nivået i skolen som betyr mest for elevens daglige skoleerfaringer. (Drugli, 2012) Det å føle tilhørighet, danne vennskap og være i samhandling med jevnaldrende er viktig for utvikling av tilhørighet. En trenger å føle seg inkludert i felleskapet. Skolen er en arena hvor elevene treffer, og er sammen med venner. For mange er nettopp det å treffe venner motivasjon for å gå på skolen. Det å få til god samhandling og integrering fremmer læring hos elevene. Det å føle seg som en del av klassemiljøet, et felleskap, har betydning både for trivsel og læringsmotivasjon. (Drugli, 2012)

Fungerer relasjonen mellom elev og lærer godt, har eleven gode muligheter for å lykkes i skolen. Forskning viser at læreren er en signifikant voksen for elevene (Hamre, 2005, Hattie, 2011) Det er skrevet mye om lærers betydning for den enkelte elevs læring og utvikling. Når en vet at elever med ulike former for tilpasset opplæring viser seg oftere å ha mer negative relasjoner enn sine medelever. (Drugli, 2012), blir det ekstra viktig at en jobber med relasjonen. Elever med spesielle behov trenger gode relasjoner til lærer som en beskyttelsesfaktor.

«Dersom disse elevene får etablert positive lærerrelasjoner vil de bli utstyrt med en meget potent beskyttelsesfaktor som kan få stor positiv betydning for dem på kort og lang sikt.»
(Drugli, 2012, s. 44)

Hun peker videre på viktigheten av at det jobbes iherdig og målrettet for å få dette til. Det må være i fokus hos alle som arbeider med barn med spesielle behov. For elever med dysleksi er det spesielt viktig med en god relasjon, at de opplever å få pedagogisk omsorg fra læreren. Elever med vansker kan ha en utviklingsprosess som er preget av diskontinuitet. Det er viktig at lærer har kunnskap om risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer.

En av de viktigste beskyttelsesfaktorene i skolen er læreren. Lærere som evner å bygge gode relasjoner til sine elever vil kunne hjelpe elevene til å trives bedre og lærer mer.

2.3.5: Relasjonen lærer-elev

Drugli (2012) har gjort et kvalitativt studie om lærer-elev relasjonen. Hun mener lærers kompetanse og væremåte har betydning for elevene, både på kort og lang sikt. Med dette mener Drugli (2012) at gode relasjoner mellom lærer og elev vil kunne få elever til å yte større faglig innsats og elevene samarbeider bedre med sin lærer. Lærer vil kunne oppleve at undervisningen går lettere fordi elevene viser interesse for det lærer formidler. Dette vil kunne fremme godt samspill i klassen, hvor både lærer og elever bidrar i de faglige prosessene. Dette gjelder i særdeleshet elever har vansker på skolen eller på andre områder i livet sitt. Positive lærer- elev- relasjoner er et viktig anliggende for å skape et godt læringsmiljø, relasjoner preget av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene. Slike relasjoner vil føre til generell trivsel på skolen og læring hos elevene. (Drugli, 2012, s. 48).

Federici og Skaalvik (2013) viser til en analyse av internasjonal forskning hvor en har funnet at lærer-elev-relasjonen er en sentral faktor for elevenes motivasjon og læring. Relasjonen har stor betydning for elevenes læringsutbytte og helhetlige opplevelse av skolen. Dette stemmer godt med det Drugli (2012) har funnet i sin forskning. Federici og Skaalvik (2013) har sett på forskning på lærer- elev- relasjoner knyttet opp mot motivasjon. De har hatt fokus på elevenes opplevelse av sosial støtte fra lærerne, og elevenes følelse av tilhørighet til skolemiljøet. De skiller mellom to typer støtte: emosjonell støtte og instrumentell støtte. Med emosjonell støtte menes i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, og om de føler seg trygge sammen med dem. Instrumentell støtte er elevenes opplevelse av det å få konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet. Emosjonell- og instrumentell støtte henger sammen med hverandre. Elever som opplever emosjonell støtte fra lærerne tenderer også til å oppleve dem som instrumentell støttende. Federici og Skaalvik (2013) mener videre at positive lærer-elev-relasjoner kan få gode vekstvilkår i klasserom hvor

læreren viser elevene emosjonell støtte i kombinasjon med instrumentell støtte. Som i undersøkelsen til Drugli (2012) viser forskningen at elevene som opplever emosjonell støtte fra lærerne sine, er mer engasjert i undervisningen og har høyere mål. I tillegg fant en at elevene tok mer initiativ, høyere forventning om å mestre skolearbeidet, bedre faglig selvoppfatning og høyere faglig og sosial kompetanse. (Federici, 2013)

Å skape gode relasjoner handler om hvordan man møter andre mennesker (Udir, 2013). Det å være en god lærer stiller krav til hvordan en samhandler med andre. Spurkeland (Spurkeland, 2012) skriver at relasjonskompetanse er det vi gjør som gjør at vi får kontakt og kan samhandle. Relasjonskompetanse defineres som: *«ferdigheter og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparer relasjoner mellom mennesker»* (Spurkeland, 2012, s. 17)

Han mener at relasjonskompetanse er kjernekompetansen for å fungere godt i vårt moderne samfunn. Det handler om å gjøre hverandre gode. *«Relasjonskompetanse er veien å gå for å kjenne folk og lede dem ved interesse og kjærlighet for deres person og for deres bidrag til din organisasjon.»* (Spurkeland, 2012, s. 13)

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevens læring, innsats, trivsel og atferd i skolen (Drugli, 2012). Elever som trives på skolen, som liker sine lærere, lærer mer. Trivsel skaper en god læringsspiral, hvor elevene vil kunne få en bedre skolehverdag, dette vil kunne føre til bedre motivasjon til læring, og at elevene utviser positiv atferd (Drugli, 2012). Når elevene trives på skolen vil dette kunne bidra til at lærerne opplever en mer positiv skolehverdag ved at elevene er positivt innstilte til undervisningen.

I arbeide med å lage en forskningsrapport, er både teori og metode viktig. Metoden skal vise veien til målet, det vil si vise oppgavens hvorfor, hva og hvordan. (Høien T, 2000)

3.0: Metode.

Metode er den fremgangsmåten en vil bruke for å belyse en problemstilling. Tradisjonelt er det to hovedretninger innen vitenskapelig forskning; kvalitativ eller kvantitativ metode.

Kvantitativ metode hvor informasjonen kan tallfestes eller uttrykkes i form av tall. Metoden forholder seg til kvantifiserbare størrelser, disse blir systematisert ved å bruke ulike statistiske metoder. Tallene og statistikkene fortolkes, og utvalget bør være forholdsvis stort for å la seg generalisere. (Kleven, 2011)

Kvalitativ metode måler informasjon som ikke lar seg tallfeste. Metoden brukes for å beskrive og undersøke menneskers erfaringer og opplevelser. En går dypere ned i konteksten, forsøker å avdekke mønster i forståelsen vår. Finne ut noe om hvordan ting henger sammen, hva slags dynamikk som opererer. Beskrivelsene kan være basert på lydbåndopptak av intervju eller forskers nedtegning av observasjon. (Kleven, 2011)

Metode er en systematisk prosedyre, som kan være mer eller mindre regelbasert. Den har til hensikt å iaktta og analysere data. (Kleven, 2011) Valg av metode styres av formålet med undersøkelsen. Mitt valg av forskningsmetode styres av problemstillingen:

På hvilken måte opplever elever med dysleksi i videregående skole at relasjonen til lærer bidrar til trivsel i skolehverdagen?

Jeg ønsker å undersøke hvordan elever med dysleksi opplever hverdagen på skolen. Om de trives og om de opplever at skolen og læreren evner å gi dem støtte som gjør dem i stand til å mestre skolehverdagen til tross for deres lese- og skrivevanske? For å finne ut noe om elevenes livsverden vil jeg møte informantene og snakke med dem. (Kvale, 2010) Gjennom en intervjusamtale ønsker jeg å utvikle forståelse av fenomener knyttet opp mot opplevd relasjon til lærer og dysleksi. Det blir elevenes subjektive opplevelser jeg ønsker å finne ut noe om. Innen samfunnsforskning har en begrepet dobbel hermeneutikk, dette har med hvordan en møter problemer og fortolkning. Som samfunnsforsker må en forholde seg til en verden som er fortolket av andre. Mennesker (aktører) kommer inn i sosiale arenaer med egne meninger og tanker om hvordan ting henger sammen. En har oppfatninger om hvordan samfunnet deres er, og hvordan det bør være. Dette gjør objektivitet vanskelig, en må være bevisst sine egne holdninger og verdier. Meningsfulle fenomener er forståelige i den konteksten de forekommer (Grimen, 1993), det blir derfor viktig for forskeren å gi en tykk beskrivelse av sammenhengen, slik at det blir forståelig for leseren.

Jeg ønsker å innhente beskrivelser av elevenes opplevde relasjon til lærer. Utgangspunktet mitt er å forsøke å forstå verden ut fra elevens synspunkt. Jeg ønsker å ha et aktørperspektiv, det vil si å ha fokuset på den enkelte aktør. I en intervjusamtale stiller forsker spørsmål om og lytter til hva folk selv forteller om livsverden sin. (Kvale, 2010, s. 19). Dette gir meg som forsker mulighet til å lære noe om informantens drømmer, frykt og håp, og jeg kan få et innblikk i intervjupersonenes tanker om det å ha dysleksi. På hvilken måte de opplever at relasjonen til lærer bidrar til trivsel i skolehverdagen.

Jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode.

3.1: Kvalitativt forskningsintervju.

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål.» (Kvale, 2010, s. 21)

Et forskningsintervju er en interpersonlig situasjon, to parter har en samtale om et emne som begge har interesse for. En skaper kunnskap når intervjueren og den intervjuede kommer med synspunkter. Denne intervjusituasjonen gjør at en har personlig kontakt, og at en kontinuerlig kan få innsikt i intervjupersonens livsverden. (Kvale, 2010)

Kvalitativt intervju gir meg mulighet til å gå i dybden og høre om elevens egne opplevelser. Ved direkte kontakt med informantene får jeg mulighet til å snakke med elevene om deres opplevelse av relasjon til lærere, og om hvordan de opplever skolehverdagen.

Det var viktig for meg å få til en intervjusituasjon hvor jeg får kunnskap som gjør det mulig for meg å svare på mine forskningsspørsmål. (Kvale, 2010) Jeg har fokus på relasjoner i denne undersøkelsen, dette vil også være i viktig under intervjuet. Dette krever at jeg har fokus på informanten og hans livsverden. Jeg må ha god bakgrunnskunnskap om de emnene vi skal snakke om. I mitt tilfelle er det dysleksi og relasjoner som er sentrale kunnskapsområder. Videre er det viktig for meg å være godt forberedt på hva jeg vil at samtalen skal fokusere på. For å få til dette har jeg laget en intervjuguide. Denne intervjuguiden er ment som en støtte og hjelp for å holde «tråden» i samtalen.

Forskningsintervjuet er mer enn en samtale om dagliglivet, det er profesjonell samtale. Hensikten er å konstruere kunnskap i samspill mellom intervjuer og intervjuobjektet. Dette krever at intervjuet har en viss struktur og hensikt. Tilnærmingen i forskningsintervjuet er spørre- og lytteorientert. Det er viktig at jeg som forsker er klar over maktfordelingen i intervjuet, det er jeg som definerer og kontrollerer samtalen. (Kvale, 2010) Dette krever sensitivitet og varsomhet fra min side. Jeg ønsker å få frem elevenes livsverden, for å få til dette bør jeg være bevisst min forforståelse og bakgrunnskunnskap. Mayo framhever viktigheten av å kunne lytte, ikke avbryte eller gi gode råd, unngå alt som kan stoppe den enkeltes frie uttrykk. (Kvale, 2010). Kvalitativt forskningsintervju er en strukturert samtale om et tema. Denne samtalen bør ifølge (Kvale, 2010): *«- bidra tematisk til produksjon av*

kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjusituasjon.» Kvale(2010) er opptatt av iscenesettelse av intervjuet, de første minuttene er avgjørende for intervjuet, da får informanten gjerne et bilde av intervjueren. Jeg må tenke godt gjennom intervjuets gang. Innlede med spørsmål som skaper kontakt mellom intervjuer og intervjuperson.

Jeg vil bruke et semistrukturert intervju, det er åpenhet for endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene. Intervjuet kan på denne måten forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene som intervjupersonene forteller. (Kvale, 2010)

For å få til et strukturert intervju, vil jeg utarbeide en intervjuguide som kan hjelpe med å få med spørsmål til temaene jeg ønsker å belyse.

3.2: Intervjuguide.

En intervjuguide er et manuskript for å strukturere intervjuforløpet. Jeg skal utføre et semistrukturert intervju, og vil i guiden ha en oversikt over emner som skal dekkes, og under hvert emne vil jeg ha forslag til spørsmål. (Kvale, 2010) I utarbeiding av intervjuguiden må spørsmålene jeg stiller vurderes opp mot det temaet jeg ønsker å belyse: lærer-elev-relasjoner og opplevelse av trivsel i skolehverdagen.

Kvale(2010) anbefaler å starte opp med en brifing, jeg definerer situasjonen for informanten, forteller kort om formålet med intervjuet og hva jeg skal bruke lydopptakeren til. Før selve intervjuet starter vil jeg høre om intervjupersonen har noen spørsmål. (Kvale, 2010).

Etter brifingen vil jeg begynner med noen spørsmål som jeg har samlet under emne: litt om eleven. Her spør jeg om når elevene skjønnte at de hadde lese- og skrivevansker, hvilke vansker de hadde, og når de fikk dysleksidiagnosen. Dysleksi er store og vedvarende lese- og skrivevansker (Høien T, 2000, Shaywitz L. &., 2007). Det å streve med lesing og skriving i skolen og i samfunnet ellers kan føre til store vansker både kunnskapsmessig (Andreassen, 2006, Høien T, 2000) og når det gjelder psykisk helse (Bru, 2011, Andreassen, 2006, Heiervang, 2011). Elever med dysleksi er sårbare for utvikling av vansker som samspillsvansker (Bru, 2011), problemer med selvoppfatning (Sætre, 2009), psykiske vansker (Bru, 2011) og tilkortkomning (Bru, 2011). Med dette som baktepper ønsker jeg å få et bilde av hvordan elevene selv opplever det å ha dysleksi. Når det gjelder når de fikk diagnosen, er bakgrunnen for spørsmålet er fokus på tidlig innsats (Helland, 2008), om elever med dysleksi

blir fanget opp tidlig, og får nødvendig hjelp. Det er kjent innen teori om dysleksi, at elever med denne vansken har utfordringer med lese- og skriveopplæringen. (Høien T, 2000) Jeg lurer også på hvordan de opplever det å ha dysleksi. Grunnet for dette er å få innblikk i om de har vansker med selvtillit (Sætre, 2009), følelse av tilkortkomning og hvilke styrker de har, hva de liker best å holde på med på skolen. Dette for å få et overblikk over elevens egen opplevelse av det å ha dysleksi. Jeg ønsker også høre om de oppfatter dysleksidiagnosen som et problem, dette ut fra Solvang (2008) artikkel om sykeliggjøring av barndommen.

Neste emne er opplevelse av skoledagene. Her begynner jeg litt generelt med hvordan skoledagene har vært fra skolestart i 1.klasse. Her var det temaer som trivsel og tilhørighet som var sentrale. Trivsel (Helsedirektoratet, 2015) på virker hele elevens skolesituasjon, både når det gjelder læring og utvikling (Drugli, 2012, Thuen, 2011, Hattie, 2012, Heiervang, 2011). Det er stor enighet i teorien om tilhørighet og trivsel. Jeg ønsker ved mine spørsmål å få et innblikk i informantenes opplevelse av dette.

Forhold til lærer og faglig oppfølging handler om relasjon mellom lærer og elev. Dette temaet blir også belyst under punktet før, opplevelse av skoledagen. Utgangspunktet er forskning rundt temaet lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012, Federici, 2013, Hamre, 2005, Hattie, 2012, Sabol, 2011, Spurkeland, 2012). Det er stor enighet om at relasjonen mellom lærer og elev har avgjørende betydning for elevenes læring og trivsel. Jeg ønsker med mine spørsmål å undersøke hvordan denne relasjonen oppleves fra elevene. Dette ut fra forskning som viser at elever med ulike vansker har dårligere relasjon til sine lærere (Bru, 2011, Drugli, 2012). Jeg har i intervjuguiden emne sosialt, her har jeg valgt å ta inn spørsmål rundt trivsel i klassen og litt mer oppfølging på lærer-elev-relasjonen. Dette ut fra et ønske om å få fram så gode beskrivelser som mulig. Det er oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg får den informasjonen jeg har behov for i mitt videre arbeide.

Siste emne i intervjuguiden er autonomi, dette ut fra mitt spørsmål om lærer tilrettelegger når de har behov for det? Jeg ønsker å få vite litt om hvilke hjelpemidler de har, og om de får nødvendig oppfølging. For at elever med vansker skal mestre sin skolehverdag, trenger de tilpassing (Andreassen, 2006, Bråten I. A., 2010, Hattie, 2012, Kunnskapsdepartementet, Lovdata, 2015). Innen forskning (Andreassen, 2006, Bråten I. A., 2010, Federici, 2013) om motivasjon og læring er det enighet om viktigheten av tilrettelegging og støtte fra lærerne for læring og utvikling.

For å få den informasjonen jeg trenger for denne oppgaven, må jeg ha informanter.

3.3: Utvelging av informanter.

Når jeg skal velge ut informanter er det noen kriterier som blir viktige, eleven må ha diagnosen dysleksi. Videre har jeg valgt at elevene ikke skal ha spesialundervisning ute av klassen, dette forutsetter at elevene er i klassen sin, og får undervisningen sin der. Det kriteriet er at de har klart å fullføre og bestå så langt i sin skolegang.

Jeg har valgt å ikke ha et tilfeldig utvalg (Kleven, 2011), da dette hadde vært lite hensiktsmessig for min undersøkelse. Ved å hente ut informanter ut fra gitte kriterier er det enklere å få svar på mine forskningsspørsmål.

Jeg hadde i utgangspunktet valgt ut 9.trinn på ungdomsskolen som informanter. Etter mange forsøk på mange forskjellige skoler, fant jeg ut at det ikke var mulig for meg å fortsette med den målgruppen. Jeg valgte derfor å henvende meg til videregående skoler. Her hadde jeg ingen krav til hvilken klasse de gikk i, eller hvilken studieretning de tok.

Elever fra videregående skole har sannsynligvis har erfaring med det å ha dysleksi, og hvordan de opplever relasjonen til lærerne sine.

3.4: Prosedyre ved innhenting av data.

Som nevnt over, var målgruppen min i utgangspunktet elever på 9.trinn. Jeg kontaktet mange skoler for å få til intervjuer, men til tross for mange telefoner og mailer, fikk jeg ingen respons. Jeg kontaktet derfor en videregående skole, og fikk raskt en positiv tilbakemelding angående muligheter for å intervjuer. Jeg kontaktet rektor på skolen for å få informanter til intervjuene, i videregående skole ble denne henvendelsen sendt videre til seksjonsleder for spesialundervisningen ved skolen. Jeg ringte for å høre om det var elever med dysleksi på skolen. Skolen ga beskjed om at de hadde elever med dysleksi, og at de var positive til å videresende min forespørsel til aktuelle elever. Jeg sendte en mail med opplysninger om prosjektet, jeg sendte også med skrivet med forespørsel til elev og foresatte. Informantene og foreldre ble spurt av skolen, slik at ikke jeg visste hvem de og foresatte var før de hadde samtykket til deltakelse.

Når samtykket var i orden kontaktet jeg skolen for å avtale tid og sted for intervjuet. Intervjuet fant sted på skolen, slik at eleven var i kjente omgivelser.

Jeg brukte bruke båndopptaker under intervjuet, hvert intervju varte ca.30 minutter. Data som innhentes ved intervju (skole, navn på lærer, elev og selve samtalen) ble anonymisert. Jeg er underlagt taushetsplikt, og all data vil bli behandlet konfidensielt. Det ble opplyst at det er frivillig å være med på intervjuet, og det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt, uten å oppgi grunn.

Intervjuene blir gjort med lydopptaker. Når intervjuet er ferdig må det transkriberes. Tale må bli til tekst. (Kvale, 2010)

3.5: Transkribering

Når intervjuet er ferdig, vil jeg nedtegne intervjuet. Intervjuet som er tatt opp som lyd, skal gjøres om til tekst. Dette krever et godt lydopptak, og tid til å gjennomføre arbeidet med å lytte og notere det som bli sagt. Jeg vil selv skrive ned og bearbeide materialet jeg har samlet inn. Dette vil gi meg en god mulighet til å bli godt kjent med materialet (Kvale, 2010). Rett etter intervjuet vil jeg skrive notater om ting jeg mener er viktig å få med i det videre arbeidet, f.eks.om noen av informantene kommer med opplysninger etter at opptaket er slått av.

Hensikten er ikke å få med alt ordrett i transkriberingen av mitt materiale. Jeg har valgt å ikke skrive ned stemning eller andre beskrivelser av samtalen. Det var en utfordring å skrive ned alt som ble sagt, jeg føler samtidig at jeg kom godt inn i materialet, dette har vært nyttig i arbeidet med analysen. Transkribering er oversetting av talespråk til skriftspråk (Kvale, 2010), for å få med seg meningen i det som blir sagt, er det nødvendig å spille av lydopptaket flere ganger. Underveis må en ta en rekke beslutninger og vurderinger for å få best mulig informasjon til det videre arbeidet med å analyse.

Analyse er å ordne data slik at en kan få frem mønster i dem, slik at det er mulig å fortolke dem.

3.6: Analyse

Å analysere er den prosessen hvor man ordner data slik at en får fram mønster i dem. Forskeren griper tak i og løfter fram sine funn (Repstad, 2014). Jeg har brukt tid på å finne en

hensiktsmessig måte å analysere dataene. Dette fordi utvalget i min undersøkelse lite, og det å bevare anonymiteten til informantene har vært viktig.

Forskerrollen innebærer å analysere og fortolke. Jeg har jobbet med å få datamaterialet til et fortolkende nivå ved å ha en fenomenologisk tilnærming. Jeg har som tidligere nevnt som utgangspunkt å forstå elevenes livsverden, og har prøvd å sette meg inn i deres livsverden.

Intervjuene er meningsfortettet, kodet og meningsfortolket (Kvale, 2010) for å få en oversikt over materialet. Kodingen av materialet er gjort ut fra en temabasert analyse (Repstad, 2014). Jeg bruker temaene for å få fram mening i dataene. Jeg har kodet ut fra det jeg mener er relevant for problemstillingen min. Jeg har hørt på opptak av intervjuene, og jeg har lest gjennom det transkriberte materialet mange ganger. Analysen er gjort ut fra et hermeneutisk prinsipp, jeg ønsker å finne allmenne trekk og sammenhenger i materialet mitt. En hermeneutisk prosess er en fortolkende prosess (Repstad, 2014), det vil si et forsøk på å forstå og fortolke det materialet jeg har samlet inn. Fortolkningsprosessen beskrives som den hermeneutiske sirkel eller spiral, en veksling mellom helhet og del for å forsøke å finne mening, en dypere forståelse av meningen. Jeg har forsøkt å gå i dialog med teksten, for å få en forståelse av det som ble sagt, ut fra de spørsmålene jeg har stilt.

Analysen av dataene er med tanke på om jeg kan finne svar på min problemstilling (Kvale, 2010). For å få til dette må intervjuene analyseres ut fra noen temaer jeg har arbeidet fram i forkant av intervjuet. Måten jeg har analysert intervjuene på, er i stor grad styrt av intervjuguiden jeg har utarbeidet. Ut fra denne har jeg sortert data etter mine forskningsspørsmål.

Intervju er en samtale mellom to parter, det er derfor viktig at jeg husker på i hvilken setting svaret ble formidlet. Under intervjuet vil det være nyttig å ha analysen med i tankene, med dette mener jeg å være observant med oppfølgingsspørsmål for å best mulig sikre at jeg har forstått intervjupersonens mening. (Kvale, 2010)

Etiske problemstillinger preger hele forløpet i intervjuundersøkelsen, en etisk protokoll utarbeides for å belyse etiske hensyn som må tas underveis i forskningsarbeidet.

3.7: Etisk protokoll

Det å gjøre en kvalitativ intervjuundersøkelse gjør det nødvendig å tenke gjennom hvilke etiske problemstillinger som kan oppstå underveis i prosjektet (Kvale, 2010). For meg har det vært viktig å forholde meg profesjonelt til intervjusituasjonen. Jeg ønsket at informantene skulle få tillitt til meg, slik at vi kunne få et best mulig utgangspunkt for intervjuet.

Jeg er klar over at intervjuundersøkelser er en moralsk undersøkelse. Det er knyttet moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og dens mål (Kvale, 2010, s. 79). Samspillet mellom intervjuperson og intervjuer, kunnskapen som produseres, alt dette påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Forskning hvor en intervjuer er fylt med moralske og etiske spørsmål. Maktforholdet i intervjusituasjonen er asymmetrisk, det er intervjueren definerer situasjonen. Temaet er bestemt på forhånd av den som intervjuer, en bestemmer retning i samtalen. Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse. (Kvale, 2010) Dette innebærer at det blir viktig for meg å si noe kort om hvorfor jeg gjør denne undersøkelsen, hva min rolle er i denne situasjonen.

I intervjuundersøkelsen er det viktig å være etisk bevisst. Etikk handler om hvordan vi skal leve i forhold til oss selv og andre, hva vi oppfatter som rette og gale handlinger ut fra vårt etiske grunnsyn. Grunnsynet vårt er videre forankret i virkelighetsoppfatning, menneskesyn og kunnskapssyn (Reindal, 2010). Mitt utgangspunkt er ønske om å lære mer om elevenes situasjon, hvordan de opplever skolerehverdagen. Det er imidlertid viktig å være tilstede i intervjuet, passe på balansegangen mellom å innhente nødvendig informasjon, og det å ta vare på informantens integritet.

For å ivareta de etiske hensynene i prosjektet vil jeg bruke «etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier» (Kvale, 2010, s. 80) som en hjelp. Her nevner de innhenting av informert samtykke, sikring av konfidensialitet og mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene. Videre er de opptatt av forskerens rolle, integritet. Som intervjuer er en selv det viktigste redskapet for innhenting av informasjon. Det stilles strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges frem. De anbefaler å bruke de 4 usikkerhetsområdene vedrørende informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle som ramme ved utarbeiding av etisk protokoll.

Jeg har innhentet godkjenning fra NSD for prosjektet. Utvalg av informanter har, som nevnt tidligere, ikke vært tilfeldig, fordi jeg ønsket å komme i kontakt med elever i videregående

skole med diagnosen dysleksi. Jeg valgte å ta kontakt med rektor på aktuelle skoler for at de kunne sette meg i kontakt med min målgruppe. For at ikke forespørselen skulle bli en av mange mail, ringte jeg skolene på forhånd for å undersøke om det kunne være interesse for å delta i prosjektet. Jeg sendte ut informasjon om undersøkelsen med et samtykkeskjema på mail. Først når skolen hadde kontaktet eleven og fått godkjenning på deltakelse, tok jeg kontakt for å avtale tid og sted for intervju. Elev og foresatte fikk informasjon om at de kunne trekke seg fra undersøkelsen uten å oppgi grunn. Videre ble de informert om at jeg skulle bruke lydopptak, om blir slettet når undersøkelsen er ferdig.

Elevene i undersøkelsen har blitt informert om at data som innhentes ved intervju (skole, navn på lærer, elev og selve samtalen) vil bli anonymisert. Jeg er underlagt taushetsplikt, og all data vil bli behandlet konfidensielt.

Jeg har i samtykkeskjemaet gitt en kort presentasjon av undersøkelsen. Alle 3 elever har underskrevet samtykkeskjemaet, jeg går da ut fra at de vil dette selv.

Før vi går i gang med selve intervjuet vil jeg kort snakke litt med elevene om min interesse for temaet. Jeg har selv en sønn med dysleksi, og mener at jeg vet noe om hvordan skolegangen kan være, jeg ønsker å forske på hva som kan være bakgrunnen for å trives på skolen. I innledningen til intervjuet vil jeg igjen informere kort om oppgavens formål, og deres rettigheter. Videre vil jeg fortelle at jeg bruker opptak, og at dette vil slettes når prosjektet er ferdig.

Jeg er klar over at dette kan være et sensitivt tema for informantene. Det blir derfor viktig å være fokusert og tilstede i intervjusituasjonen. Det er viktig at eleven føler seg trygg på situasjonen, og at en er klar på anonymitet slik at eleven kan snakke fritt.

Min rolle som forsker blir å være åpen for det eleven har å si. Jeg har en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. For at eleven skal fortelle sin historie, blir det viktig å lede samtalen inn på de områdene jeg vil belyse. Videre er det viktig at jeg er lydhør for hva eleven er opptatt av, at samtalen blir så åpen og flytende som mulig. Jeg ønsker en situasjon der eleven snakker, og jeg kommer med oppfølgingsspørsmål, slik at jeg unngår at eleven inntar en passiv rolle i intervjuet. Jeg er samtidig klar over balansegangen mellom intervju- og terapeutrollen. Det blir viktig at elevene opplever samtalen som god, samtidig som de skjønner at min rolle ikke er å gi svar, men å spørre.

Avslutningsvis vil jeg bruke litt tid på å spørre om det er noe informanten vil tilføye til samtalen, takke for at de tok seg tid til et intervju.

Når jeg skriver om funnene mine har jeg valgt å bruke et kjønn på alle 3 informanter. For å sikre anonymitet velger jeg et kjønn, og vil omtale alle 3 som han.

Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt, og for å få ny kunnskap. En viktig del av forskningen er at den er pålitelig og gyldig.

3.8.1: Validitet og reliabilitet.

Jeg har valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode, dette ut fra et ønske om å samtale med mine informanter. Temaet jeg ønsker å belyse er lærer-elev-relasjoner. For å få et best mulig bilde av elevenes opplevelser, var det viktig for meg å kunne få til en samtale om temaet. Kvale(2010) skriver *«hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?»*

I rollen som intervjuer er det viktig å reflektere over min rolle. Det å være tilstede i intervjuet selv om jeg er utrent i denne rollen. Informanten bør føle at jeg er tilstede, har en aktiv lyttende holdning, at jeg er interessert i å høre hans historie. Det at det er et forskningsintervju, gjør at jeg må holde tak i samtalen på en måte som gjør at jeg får svar på det jeg ønsker å undersøke. Samtidig ønsker jeg i størst mulig grad at informanten skal fortelle, dette for å unngå at det blir mer som et forhør. (Kvale, 2010)

Teorien jeg har lest om dysleksi og relasjoner preger mitt forhold til intervjupersonene. Det er viktig at jeg klarer å holde på et forskerperspektiv under intervjuet, og ikke går i dialog med informantene på situasjoner jeg måtte reagere på under intervjuet. Min rolle er å være så objektiv som mulig, slik at ikke informantene preges av mine meninger om temaet. Under intervjuet er det viktig at jeg validerer det informanten sier, slik at jeg forstår det informanten formidler til meg.

Å validere er å kontrollere om en har målt det en ønsker å måle. Om det er samsvar mellom forskningsspørsmål og den informasjonen som trekkes i konklusjonene (Repstad, 2014). At det har faglig styrke, at de empiriske undersøkelsene kaster lys over problemstillingen jeg ønsker å belyse. Det handler om hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det en ønsker

undersøke. Validiteten handler om kvaliteten på forskningshåndverket gjennom hele intervjuundersøkelsen. (Kvale, 2010) Dette innebærer at validitet er en kontinuerlig prosess.

For å belyse begrepsvaliditeten i denne undersøkelsen må jeg se på om det er samsvar mellom begrepet slik det er presentert teoretisk og begrepet slik jeg har lyktes å operasjonalisere det (Kleven, 2011). Definisjoner av sentrale begreper i undersøkelsen er presentert for å gi leseren en forståelse av undersøkelsens teorigrunnlag. Jeg har deretter bruk disse i min operasjonalisering av målingene mine. Operasjonaliseringen klarer vanligvis ikke å få med seg hele meningsfylden i begrepet, dette gjør begreper vanskelig å måle. I dette ligger det en fare for et skjevt bilde av det begrepet vi måler, en kan få målingsfeil. Disse målingsfeilene er reliabilitetsproblemer (Kleven, 2011).

Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene i undersøkelsen er (Kvale, 2010). Har jeg klart å gjennomføre undersøkelsen uten feil og mangler? Jeg har prøvd å være så objektiv som mulig i intervjusituasjonen. Det kan imidlertid tenkes at informantene ønsker å framstå som mer «vellykkede» enn de er, at de forteller mer hvordan de vil det skal være enn hvordan det faktisk er (Kleven, 2011). Jeg har prøvd å stille spørsmålene på en måte som gjør at intervjupersonen svarer ut fra temaene vi tar opp, ikke stille ledende spørsmål og tenke gjennom hvilke ord jeg bruker. Kleiven(2011) anbefaler å stille spørsmål om sammen tema på forskjellige måte(triangulere). Dette vil forbedre validiteten gjennom økte antall spørsmål med forskjellige vinkling som utdyper forståelsen av det informanten svarer. Det har vært viktig for meg å ha en bevist holdning til intervjusituasjonen.

Muligheten for at resultatet av undersøkelsen kan gjentas på andre tidspunkter av andre forskere, har med reliabiliteten å gjøre. Jeg ønsker å gjøre denne undersøkelsen mest mulig gjennomiktig, med det mener jeg å redegjøre grundig for valg av metode og vurderinger underveis. Generaliserbarheten i denne undersøkelsen er noe begrenset (Kvale, 2010). Dette fordi utvalget mitt ikke er tilfeldig, jeg har valgt å spørre elever med dysleksi. Videre er utvalget mitt lite, jeg har gjort 3 intervjuer. Det blir derfor vanskelig å generalisere dette til å gjelde andre dyslektikere.

Metoden jeg har brukt er kvalitativt intervju. Jeg vil nå presentere funnene jeg har opp mot den teorien jeg har valgt å bruke i denne oppgaven.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn.

Her vil jeg belyse mine funn og drøfte dem i forhold til aktuell teori. Utgangspunktet for analysen er problemstillingen:

På hvilken måte opplever elever med dysleksi i videregående skole at relasjonen til lærer bidrar til at trivsel i skolehverdagen?

Det er informantenes opplevelser som er i fokus. Informantene var engasjerte i temaet mitt, og jeg opplevde at vi fikk til gode samtaler hvor de delte sine opplevelser med meg. Alle 3 har møt på mange ulike utfordringer i løpet av sin skolegang. Det er viktig for meg å presisere at historiene som fortelles er ut fra elevenes opplevelse av situasjonen, slik de husker det. Meningen med denne undersøkelsen er å få erfaringer sett fra et elevperspektiv, fra elevens livsverden. I analysedelen vil jeg bruke forskningsmålene og problemstillingen for å få en oversikt over dataene jeg har samlet inn.

- Hvordan oppleves det for eleven å ha dysleksi?
- Hvordan opplever de relasjonen til læreren?
- Opplever elevene at læreren tilrettelegger for dem når de har behov for det?
- Hvordan føler elevene at skoledagen er?
- Opplever de trivsel i skolehverdagen?

Jeg har i dette arbeidet brukt meningsfortetting (Kvale, 2010), for å få oversikt over hvert enkelt intervju. Dette hjalp meg videre med å kode det jeg fant hensiktsmessig for den videre analysen. Til meningstolkningen brukte jeg nettverkskart for å få oversikt over alle 3 intervjuene. Ut fra dette arbeidet fant jeg temaer for det videre arbeidet:

- Forhold til egen diagnose
- Trivsel
- Opplevelse av skolehverdagen
- Relasjon til lærerne

4.1: Forhold til egen diagnose.

Jeg har valgt å innledningsvis skrive litt om elevene og deres opplevelse av å ha dysleksi. Trivsel, opplevelse av skoledagen og relasjon til lærerne vil kunne påvirkes av hvordan eleven ser på seg selv i forhold til sin diagnose (Heiervang, 2011, Sætre, 2009, Høien T, 2000, Solvang, 2008). Med dette som bakteppe blir denne delen viktig for det videre arbeidet med analysen.

I begynnelsen av intervjuet spurte jeg informantene om hvordan det oppleves å ha dysleksi?

En av informantene svarte: *«Det er helt normalt for meg. Jeg vet ikke hvordan det er å ikke ha det.»*

Eleven som svarte dette fikk diagnosen dysleksi ved skolestart. Videre forteller han at det å få vite hvorfor det var så vanskelig å lære seg å lese, har vært helt avgjørende for han. Tidlig innsats er viktig for elever med dysleksi (Helland, 2008), dette for å kunne forbygge vansker med lesing og skriving. Siden dysleksi er en vanske med språk (Høien T, 2000, Shaywitz L. &., 2007), har en sett gode resultater når en arbeider med fonologisk bevissthet i begynneropplæringen (Høien T, 2000).

Eleven jeg siterte over forteller at han har vært redd for å bli oppfattet som dum. *«Ja, jeg har tenkt på mye på meg selv som dum. Tenkt mye at jeg har vært dum. Tenkt mye at det, jeg ha'kke dysleksi, jeg er bare dum. Det er 'ke, det fins ikke»*

Han forteller om det å føle seg dum fordi en ikke får til det samme som sine medelever. Aina Sætre (Sætre, 2009) skriver i sin doktoravhandling at «flere undersøkelser tyder på at personer med dysleksi har dårligere selvoppfatning enn personer uten» (Edwards 1994, Morgan & Klein, 2000 i Sætre, 2009, s.135)

Det å leve med dysleksi kan for enkelte være en belastning som kan forårsake emosjonelle vansker. (Bru, 2011) Vår oppfatning av oss selv, påvirkes av det vi tror, føler og vet om oss selv. Selvoppfatningen vår får betydning for vår læring og utvikling. For denne eleven har det derfor vært viktig med støttende relasjoner, omgivelser som har gitt eleven god tilbakemeldinger når det har vært vanskelig.

Det å ha diagnosen dysleksi øker risikoen for å få internaliserte og eksternaliserte vansker (Heiervang, 2011). En bør derfor sette inn nødvendig hjelp tidlig for at elevene skal oppleve mestring. Selvtillit og motivasjon er en viktig drivkraft i læringsprosessen. Bråten (Bråten,

2007) skriver at motivasjon handler om hvorfor mennesker gjør det de gjør. Det er avgjørende at elever kommer inn i gode læringsspiraler. Den amerikanske psykologen A. Bandura (Manger, 2012) var opptatt av det å ha tro på egen mestring og forventning til suksess (self-efficacy). Det forventes at alle i vårt samfunn skal beherske lesing og skriving.

Tilkortkomming på disse områdene kan føre til stress og følelse av mislykkethet. Informanten forteller at selvbildet er bra, men det er avhengig av hvilken situasjon han er i. Det skal ifølge informanten lite til før han føler seg dum.

En annen informant svarte følgende på spørsmålet om hvordan det oppleves å ha dysleksi: *«Det var ikke noe sånn veldig spesielt. Jeg hadde en følelse av at jeg hadde det når jeg begynte å ta de testene, så det kom ikke som noen overraskelse.»*

Denne informanten har ikke hatt diagnosen lenge, han opplever ikke det å ha dysleksi som noe problem. Eleven har klart lesing greit, og hans vansker ble ikke tydelige før han begynte å skrive litt større oppgaver. Da opplevde eleven at det ble mye feil, og at han ikke forsto hvorfor.

Eleven melder ikke om noen spesielle vansker på barneskolen. Han sier selv at han hjemmefra har fått mye boklig kunnskap. Han opplevde derfor at han kunne mye om forskjellige emner som skolen jobbet med, han snakker om gode forkunnskaper. Han forteller også om et god hukommelse, som har hjulpet han. Han trenger ikke lese mange ganger for å huske det han har lest.

For denne eleven kom vanskene med rettskrivingen. Høien og Lundberg (Høien T, 2000) skriver at godt tilrettelagt leseopplæring kan avhjelpe lesevanskene til dyslektikere. Jeg har ikke i mitt materiale noen forklaring på hvorfor eleven har klart leseopplæringen uten opplevde vansker. Det kan være at begynneropplæringen har vært god for eleven, og at han har fått nødvendig hjelp for å overvinne sine lesevansker. Eleven sier i intervjuet at hjemmet har vært opptatt av bøker, og en kan anta at han har fått god oppfølging fra hjemmet. Høien og Lundberg (Høien T, 2000) skriver videre at forskning viser at rettskrivingsvanskene er betydelig mer resistente enn lesevanskene. Studien «Poor Readers-Good Learners» (Bråten I. A., 2010) viser at elever med dysleksi kan kompensere for sine vansker ved å ta i bruk et spekter av personlig, sosiale og teknologiske ressurser i læring både hjemme og på skolen. Eleven mener selv at det å ha dysleksi ikke er noe spesielt, han sier at hele tiden kan gjøre ting bedre.

Den siste informanten forteller om vansker med konsentrasjon fra andre klasse «*og lesingen og gikk rett vest.*» For dyslektiske elever tar ofte skolearbeid mye tid og energi, dette krever motivasjon og ønske om å mestre. Å tro på egen mestring hjelper elever med dysleksi (Andreassen, 2006). Dersom elevene ikke får nødvendig oppfølging, vil det lett kunne føre til mister motivasjonen for skolearbeidet. Å ha tro på egen mestring og forventning til suksess (self-efficacy) er sentralt ifølge Bandura (Manger T. , 2012). Han peker videre på omgivelsenes påvirkning. Omgivelser som bygger opp under elevens tro på seg selv, er en beskyttelsesfaktor for eleven. Signifikante mennesker som gir eleven motivasjon til å stå på selv om det kan være vanskelig. Spurkeland (Spurkeland, 2012) er opptatt av det å ha tro på framgang, samt å utvikle og bevare selvtillit. Det handler om samspill og samhandling, om mennesker som gjør hverandre gode.

Eleven forteller videre at lærer merket vanskene i 3.klasse – «*læreren min som merka at jeg hang, jeg hang på en måte ikke etter, men jeg brukte så mye lenger tid med sånne enkle ord, og bytta sånne ord som var helt opplagte. Og som jeg fikk ICA maxi til å bli IKEA*»

Lesing forutsetter god avkoding, vansker med avkodingen vil gjøre leseprosessen tidkrevende og omhyggelig. (Høien, 2000) For denne eleven har lesingen vært vanskelig. Han forteller at han fortsatt leser en del feil og misforstår det han leser. Høien(2012) viser til forskning som peker på at en presis og automatisert ordavkoding er nødvendig for en god leseferdighet. Videre vil en svikt i ordavkodingen hindre leseforståelse. God leseforståelse forutsetter at både forståelsen og ordavkodingen fungerer godt. Når det blir mange misforståelser og feil, vil eleven kunne velge bort lesing. En del elever opplever at de konstant arbeider helt på grensen av egen kapasitet, noen opplever at de likevel kommer til kort når det gjelder mål de setter for seg selv, eller mål omgivelsene setter for dem. Denne belastningen kan resultere i skyldfølelse, frustrasjon eller at de reduserer selvverdet sitt. For å beskytte seg vil enkelte tillegge skolearbeidet mindre verdi, for å slippe følelsen av tilkortkomming. (Bru, 2011).

Eleven har valgt en yrkesfaglig linje på videregående skole fordi han synes teoritimene er slitsomme. Han forteller om konsentrasjonsvansker og at når det er mye teori på skolen - «*Da er jeg jo dau når jeg kommer hjem, holdt jeg på å si*». Han forteller videre at han er flink praktisk, og i intervjuet velger han å fortelle om det han har fått til, og er lite fokusert på sine vansker.

Før jeg går over til et nytt tema, vil jeg knytte noen tanker til elevenes opplevelse av å ha diagnosen dysleksi. Informantene i denne undersøkelsen ga uttrykk for å ha et godt selvbylde,

de hadde tro på at de kunne få til det de ville. Fokuset var på det de var gode på og hva de måtte jobbe med for å bli bedre.

Som nevnt i begynnelsen av analysen, vil elevenes eget syn på seg selv og sin diagnose ha betydning for hvordan de opplever skolen.

Problemstillingen min – på hvilken måte opplever elever med dysleksi i videregående skole at relasjonen til lærer bidrar til trivsel i skolehverdagen- tar oss rett inn i neste tema: Trivsel.

4.2: Trivsel

Ut fra ønsket om å lære mer om mine informanternes skoleopplevelser, var et av mine temaer trivsel. Jeg ønsket å høre elevens opplevelse av hvordan de har trivdes på skolen, fra de begynte på skolen i 1.klasse. Informantene fortalte om sine opplevelser, det var for det meste positive gode opplevelser. Det kom også fram enkelte opplevelser som informantene opplevde som vanskelige. Informantene oppgir at de har trivdes godt, både med lærere og medelever, de har hatt venner, og har vært inkludert i klassen sin. Det å få hjelp og støtte fra klassekamerater har vært viktig, at de har «*giddet å stille opp*» når de har blitt spurt.

En av informantene svarte følgende når jeg spurte hvordan han trives på skolen:

«Vi er så liten klasse så alle må på en måte- vi er som en svær familie. Egentlig er det den beste metoden å beskrive oss.»

Grunnlaget for å trives, er å finne seg til rette(well-being) (Helsedirektoratet, 2015). For å kunne trives sammen med andre, er det viktig at en trives med seg selv. Selvtillit er en viktig faktor når vi arbeider med trivsel. Elevene må føle at de blir akseptert og verdsatt. Alle mennesker har behov for å inngå nære relasjoner til andre ifølge tilknytningsteorien til Ainsworth og Bowlby (Drugli, 2012). Hvordan en forholder seg til andre er basert på erfaringer med tidligere omsorgspersoner (Sabol, 2011). Det å føle tilhørighet, danne vennskap og være i samhandling med jevnaldrende er viktig for utvikling av tilhørighet. En trenger å føle seg inkludert i felleskapet. Skolen er en arena hvor elevene treffer, og er sammen med venner. For mange er nettopp det å treffe venner motivasjon for å gå på skolen. Det å få til god samhandling og integrering fremmer læring hos elevene. Det å føle seg som en del av klassemiljøet, et felleskap, har betydning både for trivsel og læringsmotivasjon. (Drugli, 2012)

I mitt materiale kommer tydelig fram at trivsel for informantene bygger på det å være inkludert, føle tilhørighet til klassen sin. Vennskap og felles interesser er også viktig for informantene. De forteller også om det å føle seg akseptert for den en er, å kunne være seg selv.

«Jeg tror kanskje mange andre vil si det og da, men mange av de jeg går i klassen sammen med, har jeg kjent ganske lenge. Og de som jeg ikke kjente fra før vi begynte, ble jeg jo veldig fort kjent med. De som du går i klassen med her er jo ofte mennesker som liker mye av det samme som du gjør. Så det blir jo, det – du finner fort mange likheter da.»

Det å trives på skolen er en viktig faktor for læring. I dette legger jeg at elevene opplever skolen som et meningsfylt sted å være, at eleven føler seg inkludert i det psykososiale miljøet på skolen (Drugli, 2012, Spurkeland, 2012). I følge selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (Helsedirektoratet, 2015) er grunnlaget for positiv utvikling og vekst, at individets grunnleggende behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet blir tilfredstilt (Helsedirektoratet, 2015 s.10)

Skolens psykososiale miljø bidrar og støtter opp om elevenes trivsel. Miljøet bør være motiverende og dekke elevenes grunnleggende behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse. Å skape et god skolemiljø er et ansvar som skoleledelse, lærere og elever må ta sammen. Hvordan skolemiljøet blir, formes av de verdier og holdninger en vektlegger (Drugli, 2012). Skolens ledelsen har derfor et ansvar for å sørge for at det arbeides med verdier og holdninger som fremmer tilhørighet og samarbeid.

Tilhørighet til klassen var viktig for alle mine informanter. Opplevelsen av å høre til, og være en del av felleskapet har vært viktig. En informantene forteller om en episode fra tidligere skole hvor han ble tatt ut i gruppe for å jobbe med oppgaver, og at han hadde fått andre lekser enn de andre i klassen:

«Jeg hadde en periode hvor jeg hadde lettere lekser. Eh, det var på barneskolen. Eh- og da gjorde jeg leksene sånn, det eneste ble til at da hadde de andre lekser, så når de gikk opp, så kunne ikke jeg svare. Og hvis lærerne ikke hadde fått beskjed om det, så ble det liksom sånn: (elevens navn) - var sånn – eh – jeg har ikke gjort den lekse. Det var sånn: har du ikke lest? Og jeg: jo, men jeg har egne, og hvis ikke – det var sånn: det er ikke noe jeg har lyst å si høyt, at jeg ikke har samme lekser som de andre akkurat nå.»

Eleven opplevde at det var vanskelig å skulle forklare foran alle i klassen hvorfor han hadde andre lekser, selv om alle viste at han hadde dysleksi.

En annen var i liten gruppe helt til rundt 4.klasse, da ba han om å få slippe.

«Da var jeg mye i spesialgruppe, jeg var i spesialgruppe til 4.klasse... tror jeg.

Og da sa jeg til læreren men jeg vil ikke være her mer, for jeg fikk ikke noe ut av det.»

Som nevnt over er mye av grunnlaget for tilhørighet blant annet vennskap. Mange elever motiveres til å gå på skolen fordi de møter venner der. Miljøet på skolen og i klasserommet er viktig for trivsel og læring. Elever som opplever å bli likt av andre – medelever og lærere, blir tryggere i klassen og mer aktive i timene. Drugli viser til at god relasjon mellom lærer og elev har påvirkning på relasjonen elevene imellom (Drugli, 2012, s. 86). Evnen til å bygge et godt klassemiljø, hvor en støtter og hjelper hverandre, er viktig for læringsmiljøet til elevene. Et godt klassemiljø er avhengig av god klasseledelse fra lærerne. Lærere som er tydelige i sine verdier og holdninger. I tillegg bør lærer ha en god struktur på læringsøktene, gi støttende instruksjon og emosjonell støtte. Lærere som viser omsorg, som viser at de liker elevene, klarer i større grad å påvirke elevene til å like hverandre. Ved å vise interesse for elevene vil en være en god modell for sine elever (Drugli, 2012).

Den aller viktigste faktoren for at elevene skal føle tilhørighet til skolen er læreren (Drugli, 2012, Hattie, 2012). Det å oppleve at læreren bryr seg om dem, har tro på dem og verdsetter dem, er fundamentalt for utviklingen av positive relasjoner mellom lærer og elev. (Thuen, 2011, s. 175). Elever som liker lærerne sine lærer mer, og trives bedre på skolen. Det at elevene trives fremmer positiv atferd og samarbeidsorientering hos elevene. (Drugli, 2012) Erfaringer elever får på skolen påvirker deres tro på egne ressurser, deres forventning om mestring.

«Det var også en bra lærer jeg hadde, det var naturfag og mattelæreren min på ungdomsskolen. Hun er en av favorittlærerne mine, og hun er jeg så glad i. Hun var også veldig aksepterende på at jeg hadde dysleksi, og, ja, hun var også en lærer som motiverte meg mye.»

For elever som har utfordringer i sitt læringsarbeid er dette spesielt viktig. Elever med dysleksi er sårbare, med dette mener jeg at de er mer utsatt enn andre elever for å utvikle relasjonsvansker. De er også mer utsatt for utvikling av internaliserte og eksterne

vansker (Heiervang, 2011) De trenger derfor lærere som ser deres behov, og setter inn nødvendige tiltak.

Eleven jeg siterte over, forteller om et hjem som har bidratt mye, både foreldre og en tante som har stilt opp og hjulpet. Også de andre informantene trekker frem oppfølging fra hjemmet som viktig for deres trivsel på skolen.

Ut fra min problemstilling: «På hvilken måte opplever elever i videregående skole at relasjonen til lærer bidrar til trivsel skolehverdagen?», er det vanskelig å komme med et klart bilde av lærers bidrag når det gjelder trivsel ut fra svarene mine informanter kom med. De trakk i første rekke fram medelever og hjem som viktige for trivselen. Når jeg trekker fram teori om viktigheten av klasseledelse og relasjonsbygging, er dette fordi skolens holdninger og verdier er viktige for elevers trivsel.

Datamaterialet viser tydelig at elevene har hatt lærere de har hatt gode relasjoner til, som har gjort at de har trivdes på skolen. Neste tema er opplevelse av skoledagen.

4.3: Opplevelse av skolehverdagen

Opplevelse av skoledagen handler om hvordan skoledagene har vært for elevene. Det er 3 forskjellige skolehistorier som blir fortalt. Fra å få diagnosen dysleksi ved skolestart, til å få diagnosen i begynnelsen på videregående skole. Felles for alle 3 informanter er at de har et positivt forhold til skolen og sine muligheter videre i livet. Elevene har både positive og negative opplevelser av skolehverdagen.

Det å lykkes i skolehverdagen handler om hvordan en ser på seg selv som elev (Drugli, 2012). Enkelte elever er motiverte for skolearbeid, andre sliter med å motivere seg. En av informantene svarte dette når jeg spurte han om drivkraften i læringsarbeidet, om han hadde en indre motivasjon:

«Ja, jeg vil gjerne få det til. Jeg vil gjerne få til videregående. Jeg vil veldig gjerne få til alt, jeg skjønner at det er 'ke alt jeg kan få til, men jeg vil ikke på en måte la dysleksien hindre meg til at jeg kan gjøre det jeg vil da.»

Motivasjon er viktig for denne eleven, han har en indre driv for sitt læringsarbeid. Studien «Poor Readers-Good Learners» (Bråten I. A., 2010) viser at elever med dysleksi kan

kompensere for sine vansker ved å ta i bruk et spekter av personlig, sosiale og teknologiske ressurser i læring både hjemme og på skolen. Eleven forteller om hvordan hjemmet har støttet opp, og gitt han tro på seg selv. Ut fra elevens svar har både hjem og skole hjulpet eleven med å få et positivt selvbilde, og motivert eleven i læringsarbeidet. Bandura (Manger T. , 2012) skriver at selvtillit og motivasjon er drivkraften i læringsprosessen. Det pekes i teorien også på tro på egen mestring som et godt utgangspunkt for læring (Andreassen, 2006).

Et annet viktig moment som denne informanten har påpekt, er han gode forkunnskaper. Han forteller om gode boklige kunnskaper hjemmefra. Han mener dette har hjulpet han. Dette stemmer godt med forskning om leseforståelsen, og viktigheten av gode forkunnskaper. Gode lesere bruker forkunnskapen til å fortolke informasjon og trekke slutninger fra teksten ut fra forkunnskaper de har om innholdet i teksten. (Bråten, 2007)

For en av de andre elevene forteller om god hjelp og støtte både på barne- og ungdomsskole. Han forteller videre at han jobber mye med skolearbeidet. Dette har gjort at han har tro på at han klarer skole bare han jobber nok.

«Jeg jobber kanskje med lekser sånn i gjennomsnitt kanskje 1 ½ time til 2 timer hver eneste dag. Og da jobber jeg med lekser hele søndagen også. Jeg har en fridag i uka, og det er lørdag, og fredag kveld da, men jeg gjør lekser hver eneste søndag. Da øver jeg til prøver, da skriver jeg masse greier. Så øver jeg, også det jobber jeg mye med. Også er jeg som sagt mye muntlig aktiv i timene. Jeg gjør, jeg rekker opp hånda hvis jeg kan svare, for jeg vet at det gir meg en fordel der jeg ikke er så sterk, sånn som på skriftlige prøver. Så vet jeg at hvis jeg rekker opp hånda mye, og sier det jeg mener, og sier forskjellige ting, så får jeg da et ekstra pluss for det.»

Læringsutbytte til eleven er avhengig av elevens sosiale bakgrunn og evner, men også av elevens motivasjon og lærers kunnskap om motivasjon og mestring. Bråten (Bråten, 2007) skriver om lesemotivasjonsmønstre. Enkelte elever har et optimalt lesemotivasjonsmønster. Det vil si at eleven har høye forventninger til mestring av leseoppgaver, og at en har indre motivasjon når det gjelder lesing. Eleven har kompetanseøkning og egenutvikling som overordnede mål for skolearbeidet sitt. Sitatet over viser tydelig at eleven har dette motivasjonsmønsteret som Bråten er opptatt av. Eleven konkludere med at det er det som gjør at han får gode karakterer.

Når det å jobbe mye med skolearbeid gir positive resultater, får eleven opplevelsen av at det lønner seg å anstrenge seg. Selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan (Helsedirektoratet, 2015) er sentral også når det gjelder mestring av skolehverdagen. Den grunnleggende driven til å være nysgjerrig og sosial, ønsket om å forstå seg selv og sine omgivelser, driver også mennesket i ønsket om å lære og tilegne seg kunnskap. Eleven føler at han lykkes i skolehverdagen, og at han kan være seg selv. Opplever at han kan dra nytte av sine sterke sider, det å diskutere og være muntlig aktiv.

Lese- og konsentrasjonsvansker preger skolehverdagen til en av informantene. Han forteller om vansker med å følge med i teoritimene, at han bare blir sittende uten å få med seg det som blir sagt. Informanten går yrkesfaglig retning. I den forbindelse spurte jeg han om det var lettere å motivere seg når det var mer praktisk arbeid, dette fordi eleven hadde fortalt om vansker med å konsentrere seg i teorifag:

«Det hjelper i hvert fall at det ikke er så mye teori, at vi er mye og jobber istedenfor å sitte stille. For jeg lærer bedre når jeg gjør ting. Læreren kan stå å snakke som mye han vil, men det hjelper ikke ... jeg må gjøre det»

Informanten har valgt å fokusere på det han føler han er god på, og sier selv at han mestrer skolehverdagen. Ved å fokusere på det eleven mestrer har han klart å få tro på egen framgang, han har også klart å utvikle og bevare selvtillit (Spurkeland, 2012). Eleven har utviklet det Bandura (Manger T., 2012) kaller self-efficacy; forventning om mestring. Eleven er klar over sine begrensinger og sine sterke sider. Eleven forteller videre om lærere som har prøvd å hjelpe, men som har sluttet på skolen. Han har opplevd mange lærerbytter, og synes dette har vært vanskelig. Det er viktig for oss mennesker å oppleve aksept fra de vi omgås, spesielt signifikante andre. Forskning viser tydelig at kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer er avgjørende for kvaliteten på opplæringen (Drugli, 2012, s. 6). Dette støttes opp av forskning gjort av Sabol og Pianta (Sabol, 2011), de skriver at ungdoms følelsesmessige tilknytning til voksne, kanskje er den enkeltstående viktigste faktoren for å fremme positiv utvikling, dette gjelder blant annet engasjement, motivasjon og akademisk ytelse.

På spørsmål om eleven opplevde at han fikk den opplæringen han trengte svarte eleven:

«Nei, jeg har måttet klart det meste selv. Det at, for at det samme fungerer ikke på alt. Og det er flere ganger at jeg må bytte underveis, så det er liksom forskjellig.»

Eleven fikk PC og andre hjelpemidler, dette fikk eleven ingen opplæring i å bruke, PC-en ble brukt til å spille på i timene. Eleven føler at han har måttet klare seg selv, måtte finne ut av ting selv. Det å sette seg inn i de hjelpemidlene han fikk, ble for mye, så eleven har brukt stavekontroll i word. Bruk av PC i timen når ikke de andre brukte det opplevdes som forstyrrende. Å både skulle forholde seg til bok, tavle og PC ble for mye. Eleven mener at skoledagene har vært greie, men at det er enkelte ting eleven føler han kan har blitt «stoppet». Dette gjelder f.eks. mat og helse faget, her følte eleven at han var en ressurs for de andre, men på grunn av skrivevansker fikk han ikke den karakteren han mente han fortjente. Eleven oppfatter seg selv som «*litt for sta til å motta hjelp*», han vil gjerne klare seg selv. Det eleven liker best er praktiske fag, hvor han kan lære ved å gjøre ting selv.

Bråten (Bråten, 2007) mener at en tilrettelagt undervisning, med vekt på å fremme forståelsesstrategier og forkunnskaper, vil kunne hjelpe en del elever med lese- og skrivevansker til kompensering av vanskene sine. Det er viktig at lærere har kunnskap om komponentene i leseutviklingen for å kunne gi individtilpasset undervisning. En må kunne vurdere den enkelte elevs svakheter og styrker, og planlegge og iverksette undervisning som passer den enkelte elev. Læring skjer ved gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer, miljø og atferd. Vi påvirker selv vårt liv og våre omgivelser gjennom vår måte å tenke på. Som nevnt over, er det å ha tro på egen mestring og forvente å mestre (self-efficacy) viktig. Anne-Lise Arnesen (Arnesen, 2004) skriver om pedagogisk nærvær, om viktigheten av lærere som er nærværende, tydelige og oppmerksomme for å få til en inkluderende skole. Hun beskriver læreren som krumtappen i skolen.

Kunnskap om dysleksi og oppmerksomhetsvansker er viktig i arbeidet som lærer, det å kunne forebygge vansker for sårbare elever. Informanten i min undersøkelse har tross sine vansker klart å komme seg videre i sitt læringsarbeid. Tilrettelegging for elever med dysleksi er viktig for at elevene skal kunne ha nytte av skolegangen sin (Høien T, 2000).

Formålet med elevenes opplæring står klart i opplæringsloven §1.1 femte ledd:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng». (Kunnskapsdepartementet, Lovdata, 2015)

Elevene skal oppleve utvikling og vekst i skolen. For elever med lese- og skrivevansker kan skolearbeid bli en store utfordring, likevel vil en kunne stå i fare for å mislykkes (Bru, 2011).

En kjent teoretiker innen pedagogisk filosofi og læringspsykologi, Jerome Bruner (Manger T, 2012) fremhevet betydningen av nysgjerrighet, interesse og oppdagelse som viktige virkemidler i læring. Han mente at det er mulig å gi ethvert barn på ethvert utviklingstrinn adekvat opplæring på sitt intellektuelle nivå. Hvis det er slik at vi skal lykkes med målet om hvert enkelt menneske skal lykkes bedre, må skolen tilrettelegge for dette. Opplæringen til elevene skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (§1-3 i Opplæringsloven).

Informantene hadde opplevd noen negative opplevelser som de hadde vansker med å forstå. En av informantene forteller om en episode på skolen hvor lærer kom med tilbakemelding på en engelskoppgave. Eleven forteller at lærer mente at dette skulle han lært på barneskolen.

«Eh-, men da satt jeg der, så tenkte jeg: vet du hva, jeg vet ikke. Og det er vel også det at hun skylder også veldig på meg. Hun sier at det er min feil, at jeg ikke kan det, fordi det burde jeg lært på barneskolen. Også er det sånn, men jeg kan det ikke fordi jeg, at hjernen min fungerer ikke sånn. Jeg er ikke lagd for å kunne greie det, og det var vel sånn –»

Elever med dysleksi kan være mer sårbare når det gjelder krav og forventninger fra skolen. Hvordan lærer møter den enkelte elev kan ha stor betydning for elevens syn på sin egen læring og mestring. Et utviklingsfremmende læringsmiljø fremmer tilhørighet hos den enkelte elev. Støtte og omsorg er ekstra viktig for elever som sliter, Thuen (Thuen, 2011, s. 175) refererer til forskning som viser at elever med lese- og skrivevansker opplever mindre emosjonell støtte fra lærere enn andre elever. Hun påpeker videre at disse elevene på grunn av sine vansker lettere vil kunne gi opp eller bli frustrerte i vanskelige situasjoner. Det er viktig at læreren evner å se den enkelte elev, og viser nødvendig interesse og omsorg.

For dyslektiske elever tar ofte skolearbeid mye tid og energi, dette krever motivasjon og ønske om å mestre. Dersom elevene ikke får nødvendig oppfølging, vil det lett kunne føre til mister motivasjonen for skolearbeidet (Drugli, 2012). Eleven forteller at denne læreren har ødelagt faget engelsk helt for han.

Eleven som fikk diagnosen dette skoleåret framhever nytten av å lese mye, spesielt faglitteratur. Det å ha et hjem som er opptatt av dette har hjulpet eleven mye. Eleven opplever selv at han har god hukommelse, trenger ikke pugge til prøver og lignende. Husker det han har lest, og han har lært seg noen metoder han bruker til forberedelse av større oppgaver.

På spørsmål om eleven opplever at han får brukt evnene sine på skole svarer han:

«Jeg synes jeg får til det meste da. Det er jo alltid ting man må jobbe litt med, men ...»

Elevene framhever alle at de er sterke muntlig, og at dette har hjulpet dem i skolehverdagen. De forteller også om forkunnskaper som har gjort skoledagen enklere, det at en kan noe om det som gjennomgås på skolen. En av informantene framhever logisk tenking, at en kan noe, og kan bygge videre på det. En annen mener at forkunnskapene gjør det enklere å ta igjen det en ikke kan. Elevens forkunnskaper er en av de viktigste enkeltfaktorene for leseforståelsen. (Bråten, 2007) Hva en forstår og husker, er avhengig av forkunnskapene en har.

Forkunnskapene hjelper til med å lage en forståelsesramme for det en leser. Bruke egne erfaringer og forkunnskaper for å trekke slutninger og tolke innholdet i det en leser (Bråten, 2007).

På spørsmål om bruk av hjelpemidler, fortalte en av informantene at det å ha PC på barneskolen ikke var vanlig. Å bruke den følte eleven at han fikk en fordel han ikke ville ha:

«Det, jeg føler at jeg lærte mye av å ikke ha PC også, for jeg måtte på en måte tvinge meg selv til å Hvis jeg skjønnte at jeg skrev et ord riktig eller feil da, så måtte jeg på en måte gå gjennom med meg selv hvordan høres det ut egentlig, hvordan er s k j lyden, og hvordan er alle disse lydene? Hvordan skriver man det? Så jeg følte at jeg lærte også mye av det. Også det at jeg har vært sånn at jeg ikke vil ha noe spesialbehandling bare fordi jeg har dysleksi, jeg vil bare ha en forståelse for at jeg ikke får det til.»

Eleven er klar på dette med å øve til han får det til. Motivasjon er en viktig del av læringsarbeidet, det at elevene har tro på at de kan lære (Andreassen, 2006). Videre er eleven opptatt av å ikke få spesialbehandling, han vil i størst mulig grad være som de andre elevene i klassen. Det å få til god samhandling og integrering fremmer læring hos elevene. Det å føle seg som en del av klassemiljøet, et felleskap, har betydning både for trivsel og læringsmotivasjon. (Drugli, 2012)

Jeg spurte om de opplevde at lærerne var opptatt av at de skulle lykkes. En av informantene svarte: *«jeg får lov til å bruke det jeg er flink til, som er å være muntlig. Diskutere, eh. Ja, og jeg føler at jeg får lov til å være meg selv da. Selv om det betyr at jeg kanskje ikke er så flink i skriftlige ting, så føler jeg fortsatt at jeg får lov til å være meg selv.»*

Felles for alle 3 informanter var at lydbøker ikke var noe egnet hjelpemiddel for dem. De hadde alle en oppfatning av at det var for tungvint å finne fram til riktig sted, og at det tok for lang tid å finne fram til riktig side i lydboka. De valgte heller å bruke vanlig bok, dette tolker

jeg som et tegn på at alle 3 har klart å avkode tekst på en hensiktsmessig måte. Jeg har ikke spurt om lesehastighet, er mer opptatt av hva slags hjelpemidler de bruker.

2 av informantene bruker retteprogrammer når de skriver oppgaver, de opplever begge at dette er til stor hjelp. Den siste informanten har ikke tatt i bruk retteprogrammene han har fått, men har bruk retteprogrammet i word. På den videregående skolen disse elevene går, får alle elever låne PC til sitt skolearbeid. Dette gjør at bruk av PC ikke er noe spesielt, alle bruker PC både på skolen og til lekser. Opplevelsen av å være som alle andre, at det å bruke PC er greit gjør at det enklere å bruke hjelpemidler som avhjelper skrivevanskene.

På hvilken måte opplever elever med dysleksi at relasjonen til lærer bidrar til trivsel i skolehverdagen? Ut fra opplevelse av skolehverdagen, er det mange faktorer som virker inn, både positive og negative. Det jeg kan lese ut av dataene mine, er at informantene er opptatt av å være som de andre, de vil ikke ha noen særbehandling, de vil klare seg selv. Det handler om å få aksept for den en er.

Relasjoner er en vesentlig del av denne oppgaven, spesielt relasjonen lærer-elev.

4.4: Relasjon til lærerne

Forholdet elevene har til sine lærere er som jeg har skrevet om før, av avgjørende betydning for hvordan elevene trives på skolen og hvordan de opplever skoledagen sin. Drugli (Drugli, 2012) har som nevnt tidligere i oppgaven, gjort et kvalitativt studie om lærer-elev relasjonen, hun mener lærens kompetanse og væremåte har betydning for elevene læreren har, både på kort og lang sikt. Dette gjelder i spesielt elever har vansker på skolen eller på andre områder i livet sitt (Bru, 2011). Positive lærer- elev- relasjoner er et viktig for å skape et godt læringsmiljø. Relasjoner preget av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene. (Drugli, 2012, s. 48). Hvordan elevene blir møt får betydning for deres faglige utvikling og deres trivsel på skolen. Med dette som utgangspunkt har jeg spurt elevene om hvordan de har opplevd forholdet til sine lærere. Dette spørsmålet gjaldt ikke bare for den skolen de går på nå, men deres opplevelser slik de husker at skolegangen har vært for dem.

Alle tre informantene forteller om en fin skolegang, med lærere de hadde et godt forhold til.

Informantene har hatt vansker med relasjonen til enkelte lærere opp igjennom. Det som i hovedsak skaper vansker for elevene er lærere som ikke har kunnskap om diagnosen, og som ikke skjønner hva diagnosen innebærer for elevene.

En av eleven opplevde at på grunnskolen viste lærerne om at han hadde dysleksi. *«Det var vel, på barneskolen hadde vi jo de samme lærerne i alt. Så da var det jo på en måte ikke noe problem.»* Det han sikter til her er at lærerne hadde den informasjonen de trengte, at de visste om elevens diagnose. Dette gjorde det lettere for eleven fordi han ikke behøvde å informere om sine vansker til lærerne. Det han uttrykker er et ønske om at nødvendig informasjon blir gitt til de lærerne eleven har. At lærerne vet om vanskene, og at de spør eleven hva han trenger av hjelp for å få til faget. Jeg har tidligere skrevet om hvor viktig det er med felles verdier og holdninger i hele skolemiljøet. (Drugli, 2012) Lærere må få nødvendige opplysninger og opplæring for å møte de utfordringene de har i klasserommet.

«Og det er vel det, skulle ønske at de, selv om jeg vet at det er veldig mange som på en måte, de må ha et møte om da, at det er ikke mer enn en liten mail som sier at I klassen din har dysleksi, bare så du vet det, lurer du mer kan du gå å spørre han. For det er ikke det at hvis en lærer hadde kommet til meg og sagt: vet du hva, at jeg fikk en mail av kontaktlæreren din om at du hadde dysleksi. Er det noe du lyst, mer du har lyst til å fortelle meg om det, så kunne jeg fortalt det. Det og det er det jeg sliter med, så kunne det vært en samtale der. Nå må på en måte jeg også opp og, så det er vel det eneste.»

For de fleste barn og unge, er det viktig å være som de andre, føle tilhørighet. Det å skulle fortelle om sine vansker kan for mange være en tilleggsbelastning. Det er derfor viktig at en sikrer at nødvendig informasjon kommer fram til de som trenger det. Skal en som lærer kunne se den enkelte elev, er det viktig at en kjenner til styrker og svakheter hos eleven. Videre blir relasjonen lærer har til eleven viktig, at eleven føler at læreren er interessert i bli kjent med eleven. Anne-Lise Arnesen (Arnesen, 2004) skriver om pedagogisk nærvær, om viktigheten av lærere som er nærværende, tydelige og oppmerksomme for å få til en inkluderende skole. Hun beskriver læreren som krumtappen i skolen. At lærer har omsorg, og vil tilrettelegge slik at eleven får et godt læringsmiljø, preget av anerkjennelse, trivsel og tilhørighet.

En annen informant svarte følgende om sitt forhold til lærerne:

«Lærerne på barneskolen var veldig flinke. Jeg hadde en norsklærer der som – eller hun var kontaktlæreren min tror jeg. Ho var, ho var veldig flink til å liksom hjelpe og det-. På ungdomsskolen så var det- da var de sløvere. Også nå på videregående, så er det egentlig samme som på barneskolen tror jeg.»

Mot slutten av barneskolen, begynnelsen av ungdomsskolen begynte denne eleven å oppleve vansker. Det var skrivevansker, når oppgavene ble større opplevde eleven at det ble mye feil, uten at han skjønnte hvorfor. Dyslektikere har mangler i leksikon, og dette gjør skriveprosessen vanskelig (Høien T, 2000). Skriveproblemer hos dyslektikere oppstår dels som en konsekvens av problemer med håndskrift og rettskriving, og dels grunnet vansker med arbeidsminne og konsentrasjon. Prosesser som påvirkes er planlegging, utføring og redigering ved skriving. (Høien, 2000, s. 112) Denne informanten fikk ikke diagnosen dysleksi før han begynte på videregående skole. Han forteller om vansker han ikke forsto, og ut fra mine data har han ikke fått hjelp for å kompensere for sine vansker i skolen før han begynte på videregående.

Han forteller at han er spesielt glad i naturfag, og at han liker alle fag bortsett fra norsk og engelsk.

«Eh- selve skolehverdagen – eh – det var det helt vanlige – det eneste var at jeg kanskje begynte å like ting som norsk og engelsk litt mindre. Det ble liksom, jeg synes det ble litt kjedelig og dumt da. På den tiden.»

Lærere må kunne se den enkelte elev, og ta tak i vansker som oppstår. Hattie (2012) har i sin metastudie funnet at i samspillet mellom elev og lærer er følgende viktig: læreren må kunne rose og belønne prestasjoner, kunne identifisere hva elevene skal jobbe med og kunne gi gode tilbakemeldinger til de små trinnene i læringsprosessene. Forskning viser tydelig at kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer er avgjørende for kvaliteten på opplæringen (Nordahl i Drugli, 2012). Dette støttes opp av forskning gjort av Sabol og Pianta (Sabol, 2011), de skriver at ungdoms følelsesmessige tilknytning til voksne, kanskje er den enkeltstående viktigste faktoren for å fremme positiv utvikling, dette gjelder blant annet engasjement, motivasjon og akademisk ytelse. Dette krever at lærerne har kjennskap til den enkelte elev, og vet hva de skal gjøre for å utvikle den enkelte elev. Hattie (Hattie, 2012) fant i sin studie at relasjonen mellom elev og lærer var viktig, lærer må se med elevens øyne. Lærere må jobbe med relasjonen til sine elever, og gi riktig støtte til den enkelte elev ut fra deres behov.

Eleven uttrykker at han ikke forsto hvorfor det ble så mye feil i skrivingen. Jeg spurte om han ikke hadde hatt disse vanskene før, på det svarte han: *«Nei, da betydde det ingenting, men jeg fikk jo til. Jeg gjorde det bra i alle fag, unntatt norsk og engelsk.»* Eleven har klart å kompensere for sine vansker ved å lese mye, og ved at han har god hukommelse. Han avsluttet intervjuet med å fortelle at han leste mye, og at det han leste var fagstoff. Han mente at det var viktig å lese fagbøker, ikke skjønnlitteratur. Han leste for å lære.

Den siste av informantene hadde stort sett et godt forhold til sine lærere. Informanten hadde opplevelsen av at det var en del lærere som ikke visste hva dysleksi var. Eleven mente at det var greit at lærerne ikke visste hva dysleksi innebar, så lenge de var villige til å hjelpe.

«Eh- de gjør så godt de kan.»

Eleven forteller om hyppige bytter av kontaktlærere, spesielt på et trinn. Dette opplevdes som vanskelig, fordi en da måtte informere lærerne om vanskene i forhold til dysleksi på «nytt og på nytt». Eleven har opplevd at lærere har vært urettferdige, eleven forteller om en norsklærer som mente at hun ikke kan få bedre enn 3, siden eleven har dysleksi. For elevens vedkommende førte dette til at det ikke ble jobbet særlig med det faget

- «Jeg gidder ikke sitte i 2 timer ekstra for å drive med rettskriving når det ikke kommer noen vei på en måte. Eh- så da slutta jeg egentlig med det.»

Eleven valgte andre aktiviteter enn lesing og rettskriving, fordi læreren ikke klarte å motivere eleven. Kjennskap til elevens utfordringer er viktig når arbeidet føles vanskelig og tungt. «Når elever har spesielle behov, vil gode relasjoner til lærer kunne virke som en svært sentral beskyttelsesfaktor for dem i skolen.» (Drugli, 2012, s. 44).

Det at eleven opplever at lærerne gjør så godt de kan, tyder på at eleven for det meste opplever å ha en god relasjon til sine lærere. Eleven opplever at de vil hjelpe, og at de er interesserte i han. For å gjøre en god jobb som lærer, er dette viktig. Læreren må kunne rose og belønne prestasjoner, gi tilbakemeldinger på de ulike trinnene i læringsprosessene (Hattie, 2012). Det er ikke nok å kunne skape gode relasjoner, en må også ha faglig kompetanse. En undersøkelse gjort av Heiervang et al (Heiervang, 2011) i 2001, fant at barn med dysleksi hadde mer både internaliserte og eksternaliserte vansker enn andre barn. En viktig pedagogisk oppgave er å skape et læringsmiljø som er preget av omsorg, varme og innlevelse. Lærers møte med elevene påvirker deres læringsmiljø, og dermed deres livsmuligheter. Det å være profesjonell i relasjonsarbeid innebærer å kunne holde oversikt over det relasjonelle terrenget, kunne se muligheter og vansker. En må være opptatt av elevene, og deres behov. En må vise pedagogisk omsorg. Dette innebærer å ha kunnskap om hva som er risikofaktorer og hva som er beskyttelsesfaktorer for utsatte elever.

For en av informantene var kontaktlæreren eleven hadde i norsk viktig, hun hjalp eleven på ungdomsskolen. Eleven kunne sende henne tekster, slik at hun gikk igjennom dem før

innlevering. Dette ble opplevd som god hjelp for eleven. Også en av de andre informantene nevnte norsklærer som arbeidet på denne måten som en god hjelp.

«Hun gjør meg motivert, fordi hun lar meg få lov til å skrive sånn som jeg vil. Hun lar meg, altså hun sier at eh, jeg skjønner hva du mener, men hvis du skriver det sånn isteden så blir det bedre. Jeg liker måten vi gjør oppgaver i klassen, selv om jeg ikke likte det i fjor. For vi skriver mye på skolen med henne.»

Utvikling av gode skriveferdigheter er en krevende prosess hvor en må jobbe på ulike nivåer samtidig, prosessene følger ikke en bestemt rekkefølge (Bråten, 2007). En må kunne planlegge teksten en vil skrive, formulere setninger, velge ordbruk, en må også kunne revurdere teksten en skriver. Samtidig må en forholde seg til skriftforming, staving og tegnsetting. Elevene beskriver hvordan prosessorientert skriving har vært en hjelp i skrivearbeidet. Å skrive en tekst, få tilbakemeldinger, for så å skrive om, er en god hjelp for mange elever som strever med skriving.

En informant opplevde å få god oppfølging både på barne- og ungdomsskolen. Eleven fikk diagnosen dysleksi på 1.trinn, og har opplevd at det å vite hva som har vært problemet har hjulpet. Eleven var ute i liten gruppe helt til 4.trinn, da ba eleven om å få slippe. Etter det har opplæringen vært i ordinær klasse. Eleven føler at de fleste lærere har hjulpet til slik at det har vært mulig å være i klassen, blant annet ved at eleven slipper å lese høyt, skrive på tavla og andre ting som eleven opplever som vanskelig.

Eleven har opplevd lærere som har stilt spørsmål ved diagnosen hans. Lærer fortalte om eget barn som hadde «vokst av seg» dysleksi.

«Og da ble jeg så sint inni meg, for det er som å si: «Hvis du virkelig vil, så får du det til» Nei, hvis jeg virkelig ville, hadde jeg ikke hatt dysleksi i det hele tatt, og det er det som, det gjør meg skikkelig sint og irritert. At hun på en måte»

Eleven forteller at denne læreren har ødelagt faget helt for henne. Eleven forteller om opplevelsen av å føle seg dum, følelse av at læreren ikke liker eleven:

«Eh- når hun spør om retteprogrammet mitt i det hele tatt funker. Hun skriver ganske stygge kommentarer, eller, eh, jeg skjønner at hun er sånn som person, men måten hun skriver kommentarer i Oppad. Altså der vi hvor vi får karakterer, det er ganske frekke kommentarer. Sånn som hun skriver, eh, norsk til meg, og engelsk til alle andre. Og jeg vet ikke om det er

bevisst fordi hun ikke tror jeg kan lese det. Eh, men da skriver hun, funker i det hele tatt retteprogrammet ditt? Og jeg trenger mye positiv tilbakemelding»

Det å oppleve at en signifikant voksen stiller spørsmål ved om eleven har dysleksi, er tydelig opprørende for informanten. En viktig del av relasjonskompetanse er å vise omsorg. Vite hva som skaper gode relasjoner, og hva som er ødeleggende for relasjonen. Spurkeland (2012) skriver om emosjonell modenhet, om empati og emosjonell intelligens. Han mener at en må kjenne seg selv for å forstå andre mennesker. Omsorg handler om holdninger og atferd. Lærers holdning og atferd har med lærers relasjonskompetanse å gjøre. Det viktig at lærere viser emosjonell modenhet. *«Øyne og ører er våre instrumenter for å oppdage det emosjonelle klimaet.»* (Spurkeland, 2012, s. 262) For en elev som sliter med faget, vil det å oppleve at lærer ikke støtter opp om læringsprosessen virke hemmende for videre utvikling.

Som nevnt over, er det mange utfordringer forbundet med det å ha dysleksi. Når lærer blir en risikofaktor istedenfor en beskyttelsesfaktor gjør dette elevenes situasjon vanskelig. En må samtidig huske at lærer har et spesielt ansvar i kraft av sin rolle som lærer. Maktforholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk, dette krever at lærer sin egen rolle bevisst. Eleven går så langt som å si at læreren har ødelagt faget for henne.

Eleven forteller om lærere som motiverer og hjelper til, om samfunnsfaglæreren som gir eleven gode tilbakemeldinger på muntlig framføring oppleves som positivt. Lærer har gitt tilbakemelding på at det skriftlige ikke holder til god karakter, men at med elevens vansker, blir det muntlige vektlagt.

Jeg ønsket også å få informasjon om informantenes opplevelse av faglig oppfølging. Her ble det snakket om bruk av hjelpemidler av forskjellige slag, opplæring i bruk av hjelpemidler, og hva elevene selv opplevde at de trengte hjelp til. Også her var utgangspunktet om elevene opplevde at relasjonen til lærerne bidro til at de mestret skolehverdagen.

Opplæringen til elevene skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (§1-3 i opplæringsloven). Skolen har læring og sosialisering som sentrale oppgaver, de har også et omsorgsansvar. Den skal stimulere til lærelyst, og bidra til samhandling som fremmer tillitt og respekt. Skolen er en viktig når det gjelder utvikling av elevers individuelle styrker, gjennom sitt arbeid skal en fremme medvirkning og tilby et sosialt støttende miljø. Elevene skal «finne seg til rette», trives på skolen. Med dette menes blant annet å oppleve gode relasjoner til

andre, fremgang, utfoldelse, muligheter og vekstvilkår. At lærere klarer å se den enkelte elev, og tilrettelegger på en måte som gjør det mulig for eleven å lykkes (Drugli, 2012).

En av informantene forteller om sin første opplevelse av motgang, at han møtte den i videregående skole. Dette skyldes først og fremst vansker med å få aksept for at eleven ville bruke et hjelpemiddel eleven behersket godt når det gjaldt skriving. Eleven hadde fått god opplæring i bruk av dette retteprogrammet. Skolen hadde andre retteprogram enn eleven, og det var vanskelig å få installert elevens retteprogram på skole PC.

«Jeg ber ikke om mye, jeg ber ikke om å få egen lærer som skal sitte med meg. Jeg ber om å få fritak fra nynorsk, en ekstra time på eksamen, og disse retteprogrammene, det er det eneste jeg ber om.»

Eleven hadde et ønske om å få benytte programmer han var trygg på at han mestret. Mestring og motivasjon er viktig for trivsel og utvikling. Et viktig aspekt i dette, er selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (Helsedirektoratet, 2015). Mennesket ønsker å lære og tilegne seg kunnskap. For å få til dette trenger en støtte og oppmuntring fra sine omgivelser. Elever i skolen kan fremmes eller hemmes i sin utvikling og vekst, ut fra hvilke relasjoner de har til menneskene rundt seg. Det er viktig at skolen møter elevenes iboende psykologiske behov for: tilhørighet, kompetanse og autonomi. Blir disse behovene truet, kan elevens trivsel svekkes (Helsedirektoratet, 2015). For elever med dysleksi, er det viktig at de får støtte og oppmuntring på det de mestrer. Det å oppleve mestring er viktig for selvtillit og ens eget selvbilde. Jeg ga uttrykk for at det virket som eleven var bestemt på hva han ville, til dette svarte eleven:

«Nei! For jeg måtte jo ha det programmet! For jeg hadde bestemt meg! Jeg skal ... jeg kan ikke, ikke ha det! Sånn som norsklæreren min, som var engelsklæreren min i fjor, jammen (elevens navn) når du har de programmene så kan jeg nesten ikke se at du har dysleksi.»

Informanten jeg skriver om her har hatt problemer med sitt eget selvbilde, har følt at han ikke mestrer og at han er dum. Eleven forteller videre at han har god selvtillit, men at han føler at den er ganske skjør, det skal lite til før han blir usikker, føler seg dum fortsatt.

«-å skrive foran alle i klassen på tavla, det er fortsatt vanskelig. Da spør jeg som regel den jeg sitter ved siden av: «har jeg skrevet det her riktig?» Og det er jo som regel riktig, men jeg bare, bare vet ikke hva jeg skulle gjort hvis det hadde vært feil. Selv om alle vet at jeg har

dysleksi, men så tenker jeg sånn ... men de tenker sikkert at jeg er dum, eller et eller annet sånn. Det kommer litt tilbake det der.»

Bruk av tekniske hjelpemidler var et som ble framstilt som vanskelig også for en av de andre informantene. Han var imidlertid mer opptatt av opplæring i å bruke hjelpemidlene. Han fikk flere forskjellige programmer, men husker ikke hva de het.

«Eh – ja, det var mange flere programmer og, men det ble bare sånn. Jeg gikk i 6. og var ukonsentrert fra før av, og skal sitte og drive med det, nei takk.»

Eleven hadde en opplevelse av at han måtte lære ting selv, han fikk ingen opplæring i hvordan han skulle ta i bruk de hjelpemidlene han hadde fått. På spørsmål om han føler at lærere har hjulpet til å finne en struktur som passer han svarte han nei.

For at elever skal oppleve mestring, må oppgavene de får tildelt være innenfor det eleven kan klare. For elever med dårlige erfaringer i lærings situasjoner, er det viktig med gode tilbakemeldinger og oppmuntring fra omgivelsene. Det er også viktig med oppgaver eleven har forutsetning for å mestre. Vygotsky (Manger T. , 2012) var opptatt av barnets nærmeste utviklings sone, en må påse at eleven har noe å strekke seg etter, samtidig som en gir eleven mestringsfølelse. For dyslektiske elever tar skolearbeid mye tid og energi, dette krever motivasjon og ønske om å mestre. Dersom elevene ikke får nødvendig oppfølging, vil det lett kunne føre til at de gir opp. Aina Sætre (Sætre, 2009) skriver i sin doktoravhandling at «flere undersøkelser tyder på at personer med dysleksi har dårligere selvoppfatning enn personer uten».

På spørsmål om forholdet til lærerne sine svarte eleven: *«Uhm – det har vært litt opp og ned.»* Eleven opplever at forholdet til lærerne er godt på videregående skole, og er godt fornøyd med lærerne sine.

På spørsmål om de har fått hjelp til å lære seg studieteknikk, svarte de at de hadde måtte finne ut av ting selv.

En av informantene husket at en lærer på barneskolen hadde snakket om det: *«Det er ting jeg bruker når jeg leser, som jeg lærte på barneskolen, tror jeg. Det er der hvor du – ja- pleier å lese – eh- se på sånn- bilder – også på undertekster og teksten hver for seg. Det spørs da, vanligvis så leser jeg hele teksten i kapitelet, så tar jeg bildene etterpå da. Og underteksten og sånn.»*

For å bli en god leser, er det viktig å beherske leseforståelsesstrategier.

Leseforståelsesstrategier er mentale prosesser som leseren bruker for å organisere og utdype informasjon fra tekster, strategiene hjelper også til med å overvåke og styre tekstforståelsen. For elever som bruker mye energi på lesing og leseforståelse er dette viktig kunnskap som bør læres. I følge Bråten (Bråten, 2007) kan godt tilrettelagt undervisning, med vekt på å fremme forståelsesstrategier og forkunnskaper, trolig hjelpe en del elever med lese- og skrivevansker til kompensering av vanskene sine. Han mener videre at det er viktig at lærere har kunnskap om komponentene i leseutviklingen for å kunne gi individtilpasset undervisning i leseforståelse. Leseforståelsesstrategier er et område som har vært lite vektlagt i norske skoler ifølge en undersøkelse gjort av Jay Rasmussen (Bråten, 2007). Elevene har ikke lært å jobbe målrettet med å forstå tekstene de leser. Undersøkelsen viser videre at dette er et område som er forsømt i lærerutdanningen. Dette stemmer godt med svarene mine informanter.

Under relasjon mellom lærer og elev har jeg også valg å ha med tilrettelegging. I den forbindelse spurte jeg informantene om de hadde noen hjelpemidler de brukte på skolen. Vi har allerede vært innom temaet når informantene fortalte om retteprogram de bruke i skolen.

Spørsmålet mitt var om hadde noen hjelpe midler, og hvilke det var. Ingen av informantene brukte andre hjelpemidler enn retteprogram på PC. Ingen av informantene brukte lydbøker, de var alle tydelige på at det ikke fungerer for dem.

*«Jeg har fått tilbud om lydbøker, men for meg, det er kanskje litt, det er ikke teit. Men jeg har lært meg at det er lettere å slå opp boka og lese selv, istedenfor å bruke lydbøker
For ellers hadde det tatt lang tid. Selv om jeg sitter på PC-en, så det liksom å hente opp lydbok, finne hvilken side det er, så det- nei»*

En annen beskriver det slik:

«Det eneste jeg ble så ukonsentrert. Det er liksom, du skal sitte å høre på, også skal du lese samtidig ikke sant? Det eneste, at da fikk jeg det ikke så bra inn i hode. Det som er greia er at når du, når jeg sitter og leser og så hopper ordene. Samtidig også hører jeg på en på siden der som kan teksten. Eh – og da blir jeg irritert når det ordet jeg faktisk, det ordet jeg ser, det kommer ikke opp på en måte.»

Opplevelsen til en informant var:

«Hvis du ikke er så sikker, eller vet sånn veldig mye om det, så kan du fort bruke et par minutter bare på å finne det kapitelet du er ute etter. Fordi da har du, da får du liksom 100 filer nedover, så må du bare finne det riktige.»

Alle 3 hadde forsøkt å bruke lydbøker, men konkluderte med at de ikke hadde noen nytte av dem. Et av argumentene var at innen en hadde funnet fram til riktig sted i lydboka, var resten av klassen et helt annet sted i boka. Spesielt vanskelig opplevde eleven med konsentrasjonsvansker det å bruke lydbok. Ikke bare tok det lang tid, men ordene han hørte stemte ikke med det han så i boka.

Informantene i min undersøkelse var opptatt av hva de mestret, hvor de hadde styrkene sine. Det å oppleve at en har styrker en kan bruke i sitt læringsarbeid er viktig for å kunne føle mestring. Spurkeland (Spurkeland, 2012) skriver om det å ha tro på egen framgang samt å utvikle og bevare selvtillit, dette synet deler også Bandura (Manger, 2012) i sin self-efficacy teori. For denne informanten var forkunnskaper og god hukommelse styrker han trakk fram.

«Skolen – jeg har veldig god hukommelse, så jeg, når vi har prøver – jeg trenger ikke å pugge så mye. Jeg bare leser, så husker jeg det.»

En annen av informantene svarer følgende når jeg spør om han føler han får brukt evnene sine på skolen:

«Jeg får lov til å bruke det jeg er flink til, som er å være muntlig. Diskutere, og jeg føler at jeg får lov til å være meg selv. Selv om det betyr at jeg kanskje ikke er så flink i skriftlige ting, så føler jeg fortsatt at jeg får lov til å være meg selv.»

Også siste informant er opptatt av å være muntlig aktiv, han sier at han ikke har noe problem med det.

«Jeg er bra muntlig. Eh – også er det som er, er at jeg er ganske, kan jeg det, for som regel, hvis jeg kan stoffet, så kan jeg på en måte tenke meg til det logiske. Eh – så hvis det er sånn, ting som er opplagt, går det å tenke seg til det. Jeg klarer å tenke såpass-»

Dette er noe alle 3 informanter har felles, det å være muntlig sterke. De mener at det har hjulpet dem med å kompensere for lese- og skrivevanskene. Motivasjon og selvtillit er viktig for å få til gode læringsprosesser. Motivasjon handler om hvorfor vi mennesker velger å gjøre noe framfor noe annet. Spurkeland (2012) skriver om push og pull strategier når det gjelder motivasjon. Når lærer gir naturlig motivasjon, har naturlig autoritet, har tillit og god relasjon

til elevene sine, vil eleven følge sin lærer frivillig. Dette kaller han pull strategi, og er en indre styrt motivasjon. Denne type motivasjon vil sette i gang frivillig handling. Push-strategier handler om å dytte i gang eller sette press for å få til handling. En kan da bruke belønning eller straff som sanksjon, også kalt ytre motivasjon. Dette stiller krav til formell autoritet og posisjon. (Spurkeland, 2012) Opplevelser elevene beskriver i sitatene over vil fremme elevenes motivasjon. Lærere som kjenner elevene sine, vet hva de skal gjøre for å fremme læring.

Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (Helsedirektoratet, 2015) går som tidligere nevnt ut på at mennesket har i seg en grunnleggende driv til å være nysgjerrig og sosial, en ønsker å forstå sine omgivelser og seg selv. Denne driven gjør at en ønsker å lære og tilegne seg kunnskap. Ønsket om vekst og utvikling er betinget av aktiv støtte og oppmuntring fra omgivelsene. Dette innebærer at menneskets utvikling og vekst kan fremmes eller hemmes av det sosiale miljøet en er en del av. Teorien bygger på tre iboende psykologiske behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet. (Helsedirektoratet, Trivsel i skolen, 2015). Det er viktig at skolen sikrer disse tre grunnleggende behovene for at elevene skal sikres optimal utvikling. Sikres ikke disse behovene, vil elevenes trivsel kunne svekkes.

I følge (Drugli, 2012, Federici, 2013, Hattie, 2012, Hamre, 2005, Sabol, 2011) er lærer –elev relasjonen av stor betydning for elevenes trivsel på skole. I det neste kapitlet vil jeg komme med mine funn i denne undersøkelsen.

5. Hovedkonklusjoner, resultater opp mot problemstillingen min.

Før jeg går i gang med å presentere hovedkonklusjonene mine, har jeg behov for å klargjøre hva jeg spurte om i problemstillingen min:

På hvilken måte opplever elever med dysleksi i videregående skole at relasjonen til lærer bidrar til trivsel i skolehverdagen?

Det første jeg har lyst til å se på er hva som menes med på hvilken måte elevene opplever. Slik jeg ser det er opplevelse en subjektiv tilstand, med det mener jeg at det bare er eleven selv som eier sannheten om opplevelsen sin. Ut fra mitt ønske om å forstå elevenes livsverden, skal jeg forsøke å gi noen tanker til hvordan jeg har forstått opplevelsene.

Videre har jeg tatt med elever med dysleksi. Etter mitt syn, er de først og fremst elever, i tillegg har de en diagnose som sier noe om deres vansker. Dysleksi er store og vedvarende

lese- og skrivevansker. Dette gjør at de kan ha noen vansker som gjør skolehverdagen utfordrende. Melder mine informanter med slike vansker?

Relasjonen til lærer handler om få kontakt og kunne samhandle. Jeg er opptatt pedagogisk omsorg, med det mener jeg lærerens evne til å skape en relasjon med elevene som gjør at elevene opplever en støttende relasjon i læringsaktivitetene. Støttende relasjon er en relasjon hvor læreren ser den enkelte elev, og ut fra det gir nødvendig støtte slik at eleven opplever mestring i lærings situasjonene. Det er ifølge forskning stor enighet om at lærer-elev-relasjonen har en avgjørende betydning for elevers læring og trivsel. Stemmer dette med funnene i min undersøkelse?

Videre i problemstillingen har jeg tatt inn ordet bidrar i forbindelse med trivsel. Hva menes med å bidra til trivsel? Ut fra mitt ståsted er det å bidra, å være med på. Det innebærer er en av flere som er med å fremme trivsel for elevene. Ut fra mitt valg teori, har jeg skrevet om hjemmemiljø og venner, tilhørighet i klassen og skolemiljøet. Dette er faktorer som teorien mener fremmer trivsel, bidrar til trivsel. Trivsel er videre knyttet opp mot trivsel i skolehverdagen. Grunnlaget for å trives, er å finne seg til rette(well-being) (Helsedirektoratet, 2015). For å kunne trives sammen med andre, er det viktig at en trives med seg selv. Selvtillit er en viktig faktor når vi arbeider med trivsel. Elevene må føle at de blir akseptert og verdsatt. Er dette opplevelser mine informanter snakker om?

Det første jeg ønsker å belyse er elevenes opplevelse av å ha diagnosen dysleksi. Her hadde jeg forventet at elevene skulle fortelle om hvilke vansker de hadde i skolehverdagen. Dette skjedde ikke. Elevene opplevde ikke dysleksidiagnosen som noe spesielt, det var som en av dem sa: *«det er helt normalt for meg»*. Elevene var opptatt av å fortelle om hva de mestret, hva de fikk til. Ikke å fortelle hva de strevde med. Alle tre var muntlig aktive, og brukte de styrkene de hadde i sitt læringsarbeidet. Det å kunne bruke sine styrker bidro til trivsel hos informantene. I teoridelen har jeg skrevet om motivasjon. I følge Bråten (2007) handler motivasjon om hvorfor mennesker gjøre det de gjør. Om hvorfor en velger noe framfor noe annet. Motivasjon er en viktig del av læringsarbeidet, det at elevene har tro på at de kan lære. Elevene var opptatt av self-efficacy (Bandura i Manger, 2012), de hadde tro på egen mestring og forventning om suksess. Dette funnet stemmer med teori om motivasjon og mestring (Andreassen, 2006, Spurkeland, 2012, Bråten, 2010) som er presentert i denne oppgaven.

Relasjonen til lærer- om denne bidro til trivsel, er andre tema. Elevene opplever at lærer er viktig for trivsel i skolehverdagen. Lærere som bryr seg om eleven, som er villige til å se på

løsninger som gjør skoledagen bedre ble framhevet. Det som imidlertid kom tydelig fram, var at enkelte lærere ikke bidro til trivsel. Dette var lærere elevene opplevde at gjorde skoledagene vanskelig. Lærere som ikke hadde kunnskap om dysleksidiagnosen, og som ikke var villige til å hjelpe, var en faktor som ikke bidro til trivsel. Det var først i møte med disse lærerne at elevene opplevde vansker med dysleksidiagnosen. Dette er også funn som blir bekreftet av teori om relasjoner. (Andreassen, 2006, Bru, 2011, Drugli, 2012, Federici, 2013, Hamre, 2005, Hattie, 2012). Kompetansen og væremåten til læreren får betydning for hver enkelt elev, både på kort og lang sikt. Størst betydning har relasjonen mellom elev og lærer for elever som har vansker på skolen eller med andre områder i sitt liv. (Drugli, 2012) Positive støttende relasjoner hvor både elev og lærer har en positiv innstilling og forventning til hverandre fremmer et positivt skolemiljø. Hattie (2012) at relasjonen mellom elev og lærerne er viktig, læreren er blant de sterkeste påvirkninger i læring. Lærere kan være en beskyttelsesfaktor når relasjonen er god, er relasjonen dårlig kan lærer være en risikofaktor. (Drugli, 2012, Federici, 2013)

Informantene var opptatt av hjemmemiljø og venner, tilhørighet i klassen og skolemiljøet som viktig for trivsel på skolen. De var opptatt av vennskap og tilhørighet, at venner støttet og hjalp. Hjemmet ble trukket fram som en viktig faktor for trivsel i skolen. Foreldre som stilte opp og hjalp til når det trengtes. Det viktigste under dette punktet var følelsen av å tilhøre klassen, være en del av klassemiljøet. Også dette er funn som har støtte i teorien. (Bråten, 2010, Bru, 2011, Drugli, 2012, Helsedirektoratet, 2015)

Skolen er en arena hvor elevene treffer, og er sammen med venner. For mange er nettopp det å treffe venner motivasjon for å gå på skolen. Det å få til god samhandling og integrering fremmer læring hos elevene. Det å føle seg som en del av klassemiljøet, et felleskap, har betydning både for trivsel og læringsmotivasjon. (Drugli, 2012)

På hvilken måte opplever elever med dysleksi i videregående skole at relasjonen til lærer bidrar til trivsel i skolehverdagen?

Det finnes ikke noe enkelt svar på dette spørsmålet, men ut fra det jeg har hørt av mine informanter er en av faktorene for trivsel i skole lærer-elev relasjonen.

6. Praktiske reformforslag.

I arbeidet med denne oppgaven ble jeg opptatt av hvor god kunnskap det er om dysleksi blant lærere i skolen. Dette er et område jeg mener det er viktig å se nærmere på.

Videre har jeg tenkt på at denne oppgaven kunne vært bedre dersom en tok inn flere variabler, som lærers opplevelse av å bidra til trivsel.

7. Avsluttende kommentar.

Denne oppgaven er min første forskningsoppgave. Det har vært en spennende og lærerik opplevelse, med mange oppturer og nedturer. Det som har gjort arbeidet interessant, er elevene og deres engasjement. Det at de villig stilte opp og delte sine erfaringer med meg har gitt meg et nytt perspektiv på dysleksi. Det behøver ikke være en vanske, hvis man ikke gjør det til en vanske. Hvordan vi velger å fokusere på vansker gjør noe med hvordan vi takler dem.

Litteraturliste.

- Aas, Å. (2012, 29 03). *Bingoskole*. Hentet fra Dysleksi Norge:
<http://www.dysleksinorge.no/no/?module=Search&action=publicSearch&qtype=Articles.Article&qroot=39&templatefolderid=39&pagesize=5&query=bingo>
- Andreassen, A. K. (2006, 01 10). *Resistant Readers 8 Months Later: Energizing the Student's Learning Milieu by Targeted Counselling*. Hentet 09 07, 2013 fra Wiley InterScience:
<http://ezproxy.hiof.no:2530/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a0f75d3c-df96-4128-ad6a-f0e81ce3fbc0%40sessionmgr198&vid=1&hid=124>
- Andresen, R. (. (2000). *Fellesskap og sammenhenger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Arnesen, A. (2004). *Det pedagogiske nærvær*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Austgard, K. (2010). *Omsorgsfilosofi i praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Befring, E. &. (2009). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Blystad, A. (2015, 10 10). *Dysleksi Norge*. Hentet fra Hva kjennetegner dysleksi?:
http://www.dysleksinorge.no/no/rettigheter+rad/dysleksi/Hva+kjennetegner+dysleksi%3F.b7C_wtfM07.ips
- Bru, E. (2011). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I E. (. Heiervang, *Lesevansker og livsvansker* (ss. 135 - 143). Stavanger : Hertervig Akademiske.
- Bråten. (2007). *Leseforståelse*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Bråten, I. (2003). Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I I. (. Austad, *Mening i tekst*. (ss. 52-66). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bråten, I. A. (2010). Poor Readers - Good Learners: A Study of Dyslexic Readers Learning With and Without Text. *Kompendium : Lese- og skrivevansker*, s. 21.
- Deci, E. &. (2000, 12 05). *Psychological Inquiry* . Hentet fra The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior:
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
- Drugli. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Drugli, M. (2015, 09 02). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet fra Udir.no:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/>
- Eide, T. E. (2007). *Kommunikasjon i praksis*. Århus: Forlaget Klim.
- Federici, A. &. (2013, 03 11). *Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring*. Hentet fra Utdanningsforbundet:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf

- Fredriksen, T. (2009, 06 04). *Se med elevens øyne*. Hentet fra Læringsmiljøsenderet i Stavanger: <https://lillegarden.wordpress.com/2009/06/04/elevenes-oyne/>
- Grimen, G. &. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hamre, B. o. (2005, 05 13). *Student - Teacher Relationships*. Hentet fra Pearweb.org: <http://www.pearweb.org/conferences/sixth/pdfs/NAS-CBIII-05-1001-005-hamre%20&%20Pianta%20proof.pdf>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge.
- Heiervang, E. (. (2011). *Lesevansker og livsvansker*. Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Helland, T. (2008). Tidlig diagnostisering av dysleksi. I E. (. Heiervang, *Lesevansker og livsvansker* (ss. 51 - 65). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2014, 04 30). Hentet 04 30, 2014 fra Motivasjon og mestring: <http://helsedirektoratet.no/psykisk-helse-og-rus/motiverende-samtale-mi/hva-er-motiverende-samtale/Sider/motivasjon-og-mestring.aspx>
- Helsedirektoratet. (2015, 06). Hentet fra Trivsel i skolen: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>
- Holterman, S. (2013, 04 12). Når læreren er den eneste. *Utdanning*, ss. 14 - 17.
- Høyen T, L. I. (2000). *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Høyen, T. (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I E. Heiervang, *Lesevansker og livsvansker- om dysleksi og psykisk helse* (ss. 19-49). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Høyen, T. (2012). *Håndbok til Logos*. Bryne: Logometrica as.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kjærnsli, M. &. (2010, 11 17). *udir.no*. Hentet 4 22, 2014 fra På rett spor: http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/pisa_2009/5/PISArapp_orten.pdf?epslanguage=no
- Kleven, T. H. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Knivsberg, D. A. (2014, 04 22). *Dysleksi - men ikke "bare" det*. Hentet fra Lesesenteret : <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/dysleksi-menikkebaredet.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011, 04 29). *Motivasjon Mestring Muligheter*. Hentet fra Meld.St.22: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 10 01). *Lovdata*. Hentet fra Opplæringslova: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

- Kvale, S. o. (2010). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyster, S. &. (2008). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. &. Befring, *Spesialpedagogikk* (ss. 250-277). Oslo: Cappelen Damm as.
- Løvoll, j. o. (2014). *Klasseledelse og relasjonsbygging*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Manger, A. o. (2011). Lese- og skrivevansker og atferdsvansker. I E. (. Heiervang, *Lesevansker og livsvansker* (ss. 121- 131). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Maughan, B. o. (2011). Leseferdigheter og psykiske vansker. I E. (. Heiervang, *Lesevansker og livsvansker*. (ss. 111 - 119). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Måsvær, L. (2006, 04 25). *Tro på egen mestring gir resultater*. Hentet fra Forskning.no:
<http://forskning.no/dysleksi-sprak-barn-og-ungdom/2008/02/tro-pa-egen-mestring-gir-resultater>
- PISA. (2014, 04 24). *PISA*. Hentet 04 24, 0214 fra Programme for International Student Assessment:
http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/lesing.html
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that WORKS*. New York: The Guilford Press.
- Reindal, S. o. (2010). *Spesialpedagogikk og etikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sabol, T. o. (2011, 04 13). Hentet fra Recent trends in research on teacher-child relationships.
- Schuengel, C. (2012, 03 08). *Teacher-child relationships as a developmental issue*. Hentet fra Routledge: <http://ezproxy.hiof.no:2378/doi/pdf/10.1080/14616734.2012.675639>
- Shaywitz. (2004, 03). *Reading Disability and the Brain*. Hentet fra Educationalleader:
http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_323_1.pdf
- Shaywitz, L. &. (2007, 06 18). *A definition of dyslexia*. Hentet fra Springer Link:
<http://link.springer.com/article/10.1007/s11881-003-0001-9#page-2>
- Solvang, P. (2008). Dysleksidiagnostisering som verdsatt sosial kraft eller tilsløring av sosiale forhold? Et sosiologisk perspektiv. I I. V. (red), *Språkvansker* (ss. 219 - 234). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.m.20. (2012-2013). *Kunnskap gir muligheter*. Hentet 08 31, 2013 fra På rett vei:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/1.html?id=717309>
- Statped. (2015, 03 13). *Lese- og skrivevansker*. Hentet fra Statped:
<http://www.statped.no/Tema/Sprak/Dysleksi/Lesing-og-lesevansker/>

- Sætre, A. (2009, 11 12). *Dysleksi og selvoppfarning*. Hentet fra Bibsys:
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/145838/AinaS%E6tre.pdf?sequence=1>
- Thuen, E.-M. (2011). Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker. I E. Heiervang, *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse* - (ss. 173-182). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Udir. (2013, 10 04). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Relasjoner i skolehverdagen:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 07 11). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Læreplaner:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

Endringsskjema

for endringer i forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per e-post til: personvernombudet@nsd.uib.no

1. PROSJEKT	
Navn på daglig ansvarlig: Ragnhild Andresen	Prosjektnummer: 36071
Evt. navn på student: Kari Bakke Tretteteig	

2. BESKRIV ENDRING(ENE)	
Endring av daglig ansvarlig/veileder: Rune Andreassen Har vært i kontakt med Høyskolen i Østfold. Rune Andreassen skulle ordne en bekreftelse på ny ansvarlig.	<i>Ved bytte av daglig ansvarlig må bekreftelse fra tidligere og ny daglig ansvarlig vedlegges. Dersom vedkommende har sluttet ved institusjonen, må bekreftelse fra representant på minimum instituttnivå vedlegges.</i>
Endring av dato for anonymisering av datamaterialet: 15.11.15	<i>Ved forlengelse på mer enn ett år utover det deltakerne er informert om, skal det fortrinnsvis gis ny informasjon til deltakerne.</i>
Gis det ny informasjon til utvalget? Ja: <input type="checkbox"/> Nei: <input checked="" type="checkbox"/> Hvis nei, begrunn: Jeg har intervjuet informantene i desember 2014.	
Endring av metode(r):	<i>Angi hvilke nye metoder som skal benyttes, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon, registerdata, osv.</i>
Endring av utvalg:	<i>Dersom det er snakk om små endringer i antall deltakere er endringsmelding som regel ikke nødvendig. Ta kontakt på telefon før du sender inn skjema dersom du er i tvil.</i>
Annet:	

3. TILLEGGSPPLYSNINGER

4. ANTALL VEDLEGG	
1. Bekreftelse på bytte av veileder	<i>Legg ved eventuelle nye vedlegg (informasjonsskriv, intervjuguide, spørreskjema, tillatelser, og liknende.)</i>

Forespørsel til elev og foresatte.

Forespørsel om å delta i en undersøkelse i forbindelse med en masteroppgave.

Mitt navn er Kari Bakke Tretteteig. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Jeg skal skrive en masteroppgave under veiledning av førsteamanuensis Ragnhild Andresen ved HIOF.

I den forbindelse sender jeg en forespørsel om å delta i et intervju.

Arbeidstittelen min er: Dysleksi og opplevd pedagogisk omsorg.

Prosjektets formål er å se på om relasjonen mellom elev og lærer fungerer godt, slik at elever med dysleksi har gode muligheter for å lykkes i skolen. Jeg ønsker å intervju elever om deres opplevelser av pedagogisk omsorg fra lærer. Her vil jeg ha fokus på støttende lærer-/elevrelasjoner - faglig støtte og emosjonell støtte og autonomistøtte(tro på egen mestring).

Jeg ønsker å intervju 3 elever i videregående skole som har diagnosen dysleksi. Jeg vil kontakte rektor på skolen for å få informanter til intervjuene. Informantene og foreldre vil bli spurt av skolen, slik at ikke jeg vet hvem de og foresatte er før de har samtykket til deltakelse.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater under intervjuet, hvert intervju vil ta ca.30 minutter. Vi blir enige om tid og sted for intervju.

Data som innhentes ved intervju (skole, navn på lærer, elev og selve samtalen) vil bli anonymisert. Jeg er underlagt taushetsplikt, og all data vil bli behandlet konfidensielt. Det er frivillig å være med på intervjuet, og det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt, uten å oppgi grunn.

Dato for prosjektslutt er 15.05.2015

Ta gjerne kontakt hvis dere lurer på noe: Email: kartre@ostfoldfk.no

Mobil: 41414203 (legg igjen beskjed på svarer og jeg ringer tilbake dersom jeg ikke kan svare)

Min veileder er: førsteamanuensis Ragnhild Andresen ved HIOF, Email: ragnhild.andresen@hiof.no

Mobil: 95181055

Med vennlig hilsen

Kari Bakke Tretteteig

Ole Vigs gt.18

1517 Moss.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon og gir mitt samtykke til at jeg (over 18 år) / min sønn/datter

kan delta i undersøkelsen.

Underskrift: _____

Tlf: _____

Intervjuguide

Innledende spørsmål:

Kan du fortelle litt om skolegangen din?

Hvilke fag liker du best?

Litt om eleven:

1. Husker du når skjønte at du hadde lese- og skrivevansker?
2. Husker du hvilke vansker du hadde?
3. Når fikk du diagnosen dysleksi?
4. Hvordan opplever du det å ha dysleksi?
5. Hvilke styrker har du, hva liker du best å holde på med på skolen?

Opplevelse av skoledagene:

6. Hvordan har skoledagene dine vært?
7. Har du trivdes på skolen? Kan du fortelle litt om dette?
8. Har du undervisningen i norsk i klassen, eller ute i gruppe? Hvordan liker du det?
9. Har du noen tanker om hvilke behov du har for at det skal bli mulig for deg å følge med i undervisningen? Har du fått hjelp til å finne fram til denne metoden av noen?

Forhold til læreren:

10. Hvordan opplever du at forholdet ditt til lærerne dine er/har vært?
11. Føler du at læreren din er opptatt av hvordan du har det? At hun/han bryr seg om hvordan du har det?

Faglig oppfølging:

12. Hvordan opplever du at læreren din er? Er hun/han opptatt av å komme gjennom det dere skal i timen, eller av at alle skal forstå det dere jobber med?
13. Synes du at norsklæreren din er opptatt av at du skal få den hjelpen du eventuelt trenger?
14. Får du de samme oppgavene som de andre, eller blir dine oppgaver tilpasset. Hvis de blir tilpasset, vet du hvor? Er det det greit?

Sosialt:

15. Hvordan synes du klassen og læreren din er? Trives du i klassen? Kan du si litt om hvorfor, hvorfor ikke?
16. Synes du læreren din er flink til å se hver enkelt elev? Er hun/han opptatt av hvordan dere har det på skolen?

Autonomi(selvutvikling):

17. Har du noen hjelpemidler? Eventuelt hvilke?
18. Er læreren din opptatt av at du skal mestre ting selv, eller får du andre oppgaver/enklere oppgaver enn de andre?
19. Føler du at du får brukt dine evner på skolen? At du lykkes i skolehverdagen? Fortell litt om dette.

Intervjuguide

Innledende spørsmål:

Kan du fortelle litt om skolegangen din?

Hvilke fag liker du best?

Litt om eleven:

1. Husker du når skjønte at du hadde lese- og skrivevansker?
2. Husker du hvilke vansker du hadde?
3. Når fikk du diagnosen dysleksi?
4. Hvordan opplever du det å ha dysleksi?
5. Hvilke styrker har du, hva liker du best å holde på med på skolen?

Opplevelse av skoledagene:

6. Hvordan har skoledagene dine vært?
7. Har du trivdes på skolen? Kan du fortelle litt om dette?
8. Har du undervisningen i norsk i klassen, eller ute i gruppe? Hvordan liker du det?
9. Har du noen tanker om hvilke behov du har for at det skal bli mulig for deg å følge med i undervisningen? Har du fått hjelp til å finne fram til denne metoden av noen?

Forhold til læreren:

10. Hvordan opplever du at forholdet ditt til lærerne dine er/har vært?
11. Føler du at læreren din er opptatt av hvordan du har det? At hun/han bryr seg om hvordan du har det?

Faglig oppfølging:

12. Hvordan opplever du at læreren din er? Er hun/han opptatt av å komme gjennom det dere skal i timen, eller av at alle skal forstå det dere jobber med?
13. Synes du at norsklæreren din er opptatt av at du skal få den hjelpen du eventuelt trenger?
14. Får du de samme oppgavene som de andre, eller blir dine oppgaver tilpasset. Hvis de blir tilpasset, vet du hvor? Er det det greit?

Sosialt:

15. Hvordan synes du klassen og læreren din er? Trives du i klassen? Kan du si litt om hvorfor, hvorfor ikke?
16. Synes du læreren din er flink til å se hver enkelt elev? Er hun/han opptatt av hvordan dere har det på skolen?

Autonomi(selvutvikling):

17. Har du noen hjelpemidler? Eventuelt hvilke?
18. Er læreren din opptatt av at du skal mestre ting selv, eller får du andre oppgaver/enklere oppgaver enn de andre?
19. Føler du at du får brukt dine evner på skolen? At du lykkes i skolehverdagen? Fortell litt om dette.