Universitetet i Agder

Master

Fra avvik til normalitet

En studie av elevers og læreres erfaringer ved en dysleksivennlig skole

SIMON SEBASTIAN SKAAR HANSEN

VEILEDER

Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Sammendrag

Bakgrunn for problemstilling:

Som fremtidig lærer har det lenge vært av interesse for meg å lære mer om de fremtidige elevene jeg kan få. Blant disse er elever med dysleksi. Jeg mener dyslektikere kan ses på som en gruppe i samfunnet som man generelt sett ikke vet nok om, noe som er en stor del av grunnen bak denne oppgaven. Etter mange forsøk på å vinkle dysleksi som tema for denne oppgaven, fant jeg ut av jeg var interessert i å skrive en oppgave basert på hvordan elever med dysleksi ble behandlet i skolen. Problemstillingen ble som følger:

> Kan fokus på dysleksivennlige tiltak og tilpasset opplæring påvirke i hvilken grad dysleksi oppleves og oppfattes som et avvik?

Problemstillingen innebærer to vinklinger, da fra elev og lærer-perspektivet, på både hvordan dysleksivennlige skoler og deres tilpassing påvirker dysleksi og i hvilken grad dysleksi oppfattes som et avvik.

Metode:

Intensjonen med oppgaven er å få et innblikk i hvordan lærere og elever opplever deres skolehverdag knyttet til dysleksi. Jeg ønsker dermed å vite hvilke erfaringer, tanker, refleksjoner og følelser de hadde knyttet til temaet. For å kunne svare best mulig på oppgavens problemstilling, velger jeg derfor å anvende en kvalitativ forskningsmetode som involverer semistrukturerte intervjuer. Dette innebærer at jeg møtte informantene for intervju og tok lydopptak av intervjuene. På denne måten kunne jeg forsikre meg om at sitatene var presise, og at jeg ikke feilpresenterte noen av deres erfaringer, tanker eller refleksjoner. Dette gjaldt for alle informantene som valgte å delta i oppgaven. Det var 4 lærere og 2 elever som valgte å delta.

Resultat og Konklusjon:

Med utgangspunkt i intervjuer med elever og lærere ved en dysleksivennlig skole ble det skapt et innblikk i deres realitet og møte med dysleksi. Elevene, Josefine og Kaja, opplever ikke dysleksi som et hinder, men heller som et gode. Ifølge tidligere forskning kan dette baseres på elevenes lærte metoder for å overkomme diagnosen og opplevd mestring. Dette viser seg å kunne være relevant for både Josefine og Kaja da begge opplever en relativt høy grad av mestring i skolen. Elevene er stort sett fornøyde med skolens undervisning, og mener de ikke kunne nådd de karakterene de har i dag uten den tilpassingen og tilrettelegging skolen gir dem.

Lærerne er fornøyde med skolens overordnete system for å systematisere elevenes vansker slik at det skapes en oversikt over hvordan elevene skal tilrettelegges for. Det blir brukt en vid form for tilpasset opplæring som bidrar til å normalisere ulike vansker, i dette tilfellet dysleksi. Dette gjøres ved å for eksempel anvende dysleksivennlige metoder på hele klasser slik at dyslektikere ikke skilles ut og dermed ikke opplever situasjoner hvor de kan bli stigmatisert eller bli stemplet som avvikere.

Til tross for de positive resultatene elevinformantene gir gjennom intervjuene, vises det også til andre elever som ikke deler deres syn rundt dysleksi. Det er elever ved skolen som føler skam rundt deres diagnose og ikke ønsker tilrettelegging i frykt for å bli stigmatisert. Josefine og Kaja ønsker derfor et større fokus på diskresjon av den fremtidige lærer, slik at elever som frykter stigmatisering og annerledesgjøring ikke opplever situasjoner hvor dette kan være tilfelle. Lærerne mener i denne konteksten at det er viktig med en god relasjon med alle elever, spesielt i tilfeller hvor det er skolerelaterte vansker til stede, for å kunne tilrettelegge slik at eleven er komfortabel med både seg selv og tilretteleggingen.

Forord

Universitet i Agder og Kristiansand har vært snille mot meg disse 5 årene det har tatt å fullføre en lektorutdanning. Disse årene har blitt tilbragt med gode venner og folk som nå står meg veldig nær. Jeg vil rette en spesiell takk til mine klassekamerater fra studiet. Dette semesteret har nok ikke vært like lett for alle, men det ble litt lettere ved å dele et masterom med dårlig luft sammen med dere. I denne sammenhengen føler jeg også at det må rettes en takk til mitt kollektiv som hjalp masse med å motivere.

Jeg vil takke skolen og informantene som valgte å delta i oppgaven. Dere ønsker jeg lykke til videre. En stor takk til Anne som hjalp meg med å korrekturlese. Dette hadde jeg definitivt ikke klart på egenhånd, så tusen takk. En takk må også gis til Markus og Cathrine. Dere har gjort mye for meg i form av både gjennomlesing, sørge for at en ikke blir gal og gitt meg nok oppmerksomhet. Takk til dere! Jeg vil til slutt også gi en god takk til mine veiledere. Tusen takk!

Kristiansand, November 2019

Simon Hansen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning og begrunnelse for valg av tema 4
1.1 Oppgavens problemstilling 5
1.2 Personlig bakgrunn for oppgaven 6
1.3 Fra utviklingshemmet til dyslektiker. 6
1.4 Frafallsproblematikk i skolen 7
1.4.1 Spesialundervisning og frafall fra skolen 7
1.4.2 Dysleksivennlige skoler, spesialundervisning og fellesskap 9
2. Teori og begrepsavklaring 11
2.1 Tidligere forskning 11
2.2 Hva er dysleksi? 13
2.2.1 Dysleksi, lesing og skriving 14
2.3 Tilpasset opplæring 15
2.3.1 Smal og vid TPO 15
2.3.2 Rettferdighet og sjanselikhet 17
2.4 Samfunnsfaglige teorier 18
2.4.1 Sosiale belastninger for elever med lese- og skrivevansker 18
2.4.2 Hva er et avvik? 19
2.4.3 Dysleksi som et medisinsk avvik? 20
2.4.4 Avvik og dysleksi 21
2.4.5 Stigma og dysleksi 23
2.4.6 Begrepene «avvik» og «avvikere» om dysleksi og dyslektikere 25
3. Metode 26
3.1 Problemstilling 26
3.2 Betydningen av at utvalget er fra en dysleksivennlig skole 27
3.3 Kvalitativ metode og intervju som grunnlag for empiri 27
3.4 Informantene 28
3.5 Hvordan datainnsamlingen foregikk 29
3.6 Hvordan anvendes datagrunnlaget 30
3.7 Reliabilitet og validitet innen denne kvalitative forskningen 30
3.8 Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata 32
4. Presentasjon av datagrunnlaget 33
4.1 Elevenes hverdag med dysleksi 33

4.1.1 Josefines hverdag med dysleksi ... 33
4.1.2 Kajas hverdag med dysleksi ... 36
4.2 Lærernes møte med dysleksi ... 38
4.2.1 Lærers møte med dysleksi: Anne ... 38
4.2.2 Lærers møte med dysleksi: Tonje ... 41
4.2.3 Lærers møte med dysleksi: Ingrid ... 44
4.2.4 Lærers møte med dysleksi: Thea ... 47
5. Drøfting av forskningsspørsmål ... 50
5.1.1 Fra elevenes perspektiv: hvordan undervises elevene med dysleksi? ... 51
5.1.2 Hva mener lærerne er viktig når de underviser elever med dysleksi? ... 53
5.2 Opplever elevene med dysleksi at deres diagnose skiller dem ut fra «de vanlige»? ... 57
5.2.1 Opplever lærerne at skolens tiltak og deres pedagogikk er med på å normalisere dysleksi? ... 60
5.3 Hva mener elevene og lærerne er viktig for den fremtidige lærer i forbindelse med å sikre elever med dysleksi en god opplæring? ... 64
6. Oppsummering av funn og konklusjon ... 67
6.1 Oppsummering av oppgavens hovedfunn ... 67
6.1.1 Elevenes oppfatning av skolens undervisning ... 67
6.1.2 Hva mener lærerne er viktig i forhold til tilpasset opplæring? ... 68
6.1.3 Opplever elevene at de skilles ut? ... 69
6.1.4 Opplever lærerne at skolen og deres egen pedagogikk bidrar til å normalisere dysleksi? ... 70
6.2 Konklusjon ... 72
6.2.1 Opplever elevene at skolens og lærernes tiltak som dysleksivennlige? ... 72
6.2.2 Opplever elevene dysleksi som avvik? ... 73
6.2.3 En vid tilnærming til TPO og punktene for en dysleksivennlig skole ... 73
6.2.4 Normalisering av dysleksi på skole- og lærernivå ... 74
6.2.5 Mørketall og skjulte avvikere ... 75
7. Avslutning ... 76
8. Veien videre ... 77

Litteraturliste

Vedlegg 1. Intervjuguide: Elever

Vedlegg 2. Intervjuguide: Lærere

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4. Informasjonsskriv med Samtykkeskjema

Vedlegg 5. Komplett liste av punktene for en dysleksivennlig skole (Solem, 2015, s. 106)

1. Innledning og begrunnelse for valg av tema

I et samfunn under stadig utvikling har betydningen av evnen til å lese og skrive kun blitt viktigere. Det er ikke bare skolehverdagen som preges av lesing og skriving, men også den sosiale hverdagen som i mange tilfeller utspiller seg gjennom sosiale medier og andre tekstbaserte medier. Dysleksi kan påvirke hvordan en oppfatter lest tekst og hvordan en skriver. Dette påvirker i hvilken grad moderne ungdom blir sett av jevnaldrende og resten av samfunnet. Hva skjer om en ungdom ikke er komfortabel nok til å anvende eller ta del i sosiale medier? Gjennom intervjuet med Thea, en av oppgavens lærerinformanter, ble det forklart en situasjon som tar for seg nettopp dette:

Thea: Også hu da, da hun var yngre og ble sosialt isolert med snapping (Snapchat) og sånt. Hun kunne jo det ikke, de bruker jo tekst mye mer enn at de ringer til hverandre, så det er jo ikke bare positivt, hvis du har sterk grad av dysleksi så er ikke det dødskult. Det vil jo være et hinder.

Det er i situasjoner som dette hvor dysleksi, som Thea påpeker, blir et tydelig hinder.

Dysleksi Norge er en organisasjon stiftet i 1976 som arbeider for å bedre hverdagen for alle med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker. På deres nettsider presenteres det statistikk som lyder slik: «Mellom 5 og 10 % av Norges befolkning har spesifikke lese- og skrivevansker, kalt dysleksi. Dette er så mye som opp til tre i hver klasse, eller hver tiende person i samfunnet generelt» (Dysleksi Norge, 2016). Videre presenteres også dette: «Så mange som 20 % av de som går ut av skolen har generelle lesevansker. Dette er over en million nordmenn» og «50 % av de som står utenfor arbeidslivet har lesevansker» (Dysleksi Norge, u.å.).

Sett fra et samfunnsperspektiv betyr dette at dyslektikere kan ses på som en egen samfunnsgruppe med jevn vekst. Derfor vil det alltid være aktuelt å se hvordan denne samfunnsgruppen blir behandlet. Dermed oppstår det to relevante tilnærminger til dysleksi sett fra et samfunnsperspektiv: i hvilken grad skilles dyslektikere fra de «normale» og hvilke tiltak gjøres for å normalisere diagnosen? Dette vil bli tatt opp i større grad i neste delkapittel som tar for seg oppgavens problemstilling.

1.1 Oppgavens problemstilling

I denne oppgaven skal jeg presentere og analysere intervjuer med både lærere og elever ved en dysleksivennlig videregående skole. Målet med oppgaven er å oppdage i hvilken grad og på hvilken måte skolen og lærerne tilpasser opplæringen for elever med dysleksi, og i hvilken grad dette kan bidra til å normalisere dysleksi. Dette innebærer å se på om lærerne utøver det Bachmann & Haug (2006) kaller for en smal eller vid forståelse av tilpasset opplæring, og i hvilken grad dette kan relateres til punktene for hva en dysleksivennlig skole står for. I tillegg fokuserer jeg på om elevene føler og opplever at skolen som institusjon, sammen med lærerne, arbeider med å forhindre stigmatisering og stempling av elever med dysleksi. Sett fra et elev- og lærerperspektiv vil det være interessant å se hvordan dyslektikere som sosial gruppe ved en skole blir behandlet. På bakgrunn av dette er problemstillingen formulert slik:

> Kan fokus på dysleksivennlige tiltak og tilpasset opplæring påvirke i hvilken grad dysleksi oppleves og oppfattes som et avvik?

Problemstillingen tar for seg to ulike perspektiver på temaet. For å gjøre besvarelsen så oversiktlig som mulig valgte jeg derfor å lage fem forskningsspørsmål. Disse er som følger:

1. Fra et elevperspektiv: hvordan undervises elevene med dysleksi?
2. Hva mener lærerne er viktig når de underviser elever med dysleksi?
3. Opplever elevene med dysleksi at deres diagnose skiller dem ut fra «de vanlige»?
4. Opplever lærerne at skolens tiltak og deres pedagogikk er med på å normalisere dysleksi?
5. Hva mener elevene og lærerne er viktig for den fremtidige lærer i forhold til å sikre elevene med dysleksi en god skolehverdag med god læring?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene legger føringer for to ulike teoretiske tilnærminger som vil bli tatt i bruk. Først tar den for seg det pedagogiske grunnlaget for undervisningen av dyslektikere. I denne forbindelse ønsker jeg å analysere skolens samlede tilnærming til dyslektikere i lys av hva som definerer en smal eller vid tilnærming av tilpasset opplæring. Deretter legger problemstillingen opp til å analysere i hvilken grad elevene og lærerne oppfatter dysleksi som avvik. For å besvare dette vil intervjuene bli analysert i lys av sosiologiske teorier om avvik, stempling og stigmatisering.

1.2 Personlig bakgrunn for oppgaven

Oppgavens bakgrunn er basert på mitt eget ønske om å få en bedre forståelse av elever med lærevansker, i dette tilfellet dysleksi, som jeg vil møte i min hverdag som fremtidig lærer. Mitt mål er å ikke bare forstå hvordan jeg best mulig kan undervise elever med dysleksi, men også forstå deres hverdag som dyslektikere. Alle mennesker er forskjellige, noe som også gjelder elever med og uten dysleksi. På tross av disse forskjellene mener jeg det er mulig og allerede nå sette meg inn mine fremtidige elevers skolehverdag ved å orientere meg rundt elevers potensielle skolevansker, men også vansker relatert til det sosiale. Som resultat av denne oppgaven ønsker jeg å oppnå en bedre kompetanse i det å undervise, men også gi meg selv muligheten til å kunne veilede unge mennesker med dysleksi slik at de best mulig kan håndtere de stegene som følger etter skolen. Dette mener jeg er en del av mitt samfunnsmandat som lærer (Utdanningsforbundet, 2012).

1.3 Fra utviklingshemmet til dyslektiker.

I årene før 1960 ble dysleksi sett på som enkelttilfeller hos barn eller voksne som ikke hadde egenskapene eller ferdighetene til å lære å lese; de led av «ordblindhet». Frem til 1960-tallet var det heller ikke uvanlig å stemple barn med «ordblindhet» som utviklingshemmet, dumme, evneveike og/eller ikke verdt å bruke tid på når det gjaldt utdanning (Helland, 2019 s. 88). Samtidig som pedagogikken og vitenskapen utviklet seg skjedde det også en videreutvikling i synet på «ordblindhet». En gikk vekk fra å tro at "ordblindhet" hadde noe med synet å gjøre.

Heldigvis er det ikke lenger slik at dysleksi er ensbetydende med det å være det en før kunne beskrevet som *evneveik*. Her kan Erna Solberg brukes som et eksempel på noen som ikke lot diagnosen være et hinder for å nå høyt i karrierelivet. Synet på dysleksi har vært i stadig utvikling helt siden Rudolf Berlin først brukte ordet dysleksi i beskrivelsen av mennesker, uten noen intellektuelle begrensninger, som slet med det å kunne lese (Helland, 2019, s.88). Med et større fokus på hva dysleksi er og hvordan det fungerer gikk forskningen mer og mer vekk fra å være medisinsk, til å bli pedagogisk. Spørsmålet ble dermed i mindre grad «*hva er galt med disse menneskene?*», men heller «*hvordan kan vi tilpasse undervisningen for disse menneskene?*».

1.4 Frafallsproblematikk i skolen

For elevene som går i dagens skole er det bra at synet på læring har forandret seg. For mange vil det være en selvfølge at det å tilpasse undervisningen for elever med blant annet dysleksi er noe de har krav på. Skolen er en institusjon som skal hjelpe alle elever, med eller uten lærevansker, mot en bedre framtid (Utdanningsdirektoratet, 2015). Til tross for dette er det mange elever som sliter med skolehverdagen hvor enkelte har såpass store problemer at de velger å «droppe ut» av skolen.

Det er ikke sjeldent en ser overskrifter, videoer og andre former for oppslag i mediene som tar for seg den norske skolen og hvordan den ikke inkluderer elever med ulike vansker godt nok (Ali, 2018**)**. Ofte trekkes det en linje videre til den nasjonale frafallsproblematikken. Til tross for at de nyeste tallene viser en positiv utvikling, fokuseres det fortsatt på hva samfunnet, politikere og skoler kan gjøre for de elevene som ikke makter å fullføre skolegangen. Tallene viser at omkring 75% av de som startet videregående utdanning i 2012 fullførte utdanningen sin i løpet av 5 år, noe som er en økning på 1,4% fra 2011-kullet (Statistisk sentralbyrå, 2018). Dette betyr at av de ca. 66.000 elevene som startet en videregående utdanning, var det nesten 50.000 elever som fullførte. Selv om dette på ett vis er positive tall, betyr det at over 16.000 elever ikke fullførte.

1.4.1 Spesialundervisning og frafall fra skolen

Selv om statistikken som er presentert i delkapitlet over har en positiv kurve, vil det fortsatt være viktig å se på potensielle grunner bak det eksisterende frafallet. Det er mange nyhetssaker, debatter, artikler og ikke minst rapporter som tar for seg ulike mulige grunner for hvorfor enkelte elever ikke fullfører skolegangen. I 2017 ble det etablert en ekspertgruppe som skulle, etter forespørsel fra Kunnskapsdepartementet, gi en vurdering av rutinene som ligger til grunn for hvordan spesialundervisning blir gjennomført i landet. I denne rapporten, «Inkluderende felleskap for barn og unge» skrevet av Thomas Nordahl med flere, kom de frem til at praksisen i den norske skole ikke er god nok (Nordahl, 2018). Rapporten viser til at om lag to tredjedeler av spesialundervisning gitt i Norge foregår i regi av ufaglærte og at ca. 40% av de som trenger spesialundervisning ikke får det (Nordahl, 2008). På bakgrunn av denne rapporten og den presenterte statistikken foreslår ekspertgruppen at spesialundervisningen skal kuttes og at andre metoder skal innføres. En artikkel i Aftenposten

tok for seg det at regjeringen skulle vurdere forslag om å fjerne eller kutte kraftig ned på elevenes rett til spesialundervisning (Ali, 2018). Leder i FFO, Lilly Ann Elvestad sier at: "Å fjerne retten til spesialundervisning vil si det samme som at politikerne har gitt opp sårbare barn. Det vil være et gigantisk svik" (Ali, 2018). Til dette svarer Nordahl:

> Jeg forstår kritikken fra FFO, og at det å frata rettigheter alltid vil oppleves som et svik, men vi må se dette opp mot hva rettighetene bidrar til. Systemet har vi hatt i 42 år, og forskningen viser at det ikke fungerer. Da må vi gjøre noe. (Ali, 2018)

Ut fra sitatene kan en se to ulike tankeganger som mest sannsynlig har blitt påvirket av to ulike opplevelser rundt spesialundervisning. Sitatene nevnt ovenfor er fra en artikkel skrevet i 2018, men det har skjedd mye i ettertid. De sårbare barna som Elvestad viser til, blir igjen satt i fokus ett år senere i en artikkel fra NRK hvor vi nå får høre at barn på en skole i Trøndelag har mistet sin spesialundervisning (Egge & Alisubh, 2019). I saken, publisert av NRK i 2019, kan vi lese om blant annet mødrenes ergrelse og bekymring rundt barnas nye skolesituasjon med de nylig fratatte spesialundervisningstimene. En bekymret mor sier: "I verste fall kan dette føre til at barn får skolevegring, og i siste instans kan vi få tapere i samfunnet" (Egge & Alisubh, 2019).

Artikkelen fortsetter med å poengtere hvordan elever i skolen og samfunnet er forskjellige; det er et mangfold i samfunnet som en må ta hensyn til. De neste to sitatene beskriver nettopp dette, og hvordan det å tenke at alle kan undervises på lik måte er feil. Sitatene av Marthe Uthus, som har skrevet en doktorgrad i spesialundervisning, viser til noen av de samme bekymringene som flere av mødrene (Egge & Alisubh, 2019):

> Mangfold vil alltid være realiteten i en norsk offentlig grunnskole. Det betyr at det også alltid vil være store variasjoner i hva elever trenger for å kunne ta del i fellesskapet. Ressurser til spesialundervisning er altså helt nødvendig for å få til lik rett til utdanning for alle.

Hun fortsetter med å si:

> I Norge har vi i over 40 år tenkt at inkludering betyr at alle elever skal få sin opplæring i fellesskapet, innenfor skolens ordinære undervisning. Samtidig har vi tenkt at spesialundervisningen har vært individ- og vanskeorientert, og at den derfor har utgjort en trussel for inkludering.

Uthus velger her å fokusere på hva inkludering egentlig skal stå for. Spørsmålet som kan stilles til dette er hvordan eleven skal inkluderes i klassen og på hvilken bekostning.

I samme fylke har Halsen ungdomsskole i Stjørdal redusert antall timer med spesialundervisning kraftig (Kringstad & Toftaker, 2019). Denne skolen har innført noe som

kan defineres som en vid form for tilpasset opplæring, noe som blir viet et eget delkapittel senere (2.3.1). Her var målet å fjerne noe som for enkelte elever kunne oppfattes som en stigmatiserende praksis, som å bli tatt ut av klassen for å få undervisning på egenhånd. De har med dette blitt en skole som prøver å inkludere hele klassen i undervisningen slik at ingen blir utelatt. Dette prinsippet ser en igjen i det rektoren ved skolen, Anita Grimsrud, forteller til NRK: "Elevene går glipp av mye når de tas ut av fellesskapet. Målet vårt er at alle skal bli en del av det faglige og sosiale" (Kringstad & Toftaker, 2019).

1.4.2 Dysleksivennlige skoler, spesialundervisning og fellesskap

I delkapitlet ovenfor avsluttes det med en skole hvor prinsippet er å skape et fellesskap for læring (Kringstad & Toftaker, 2019). Dette er også et av hovedprinsippene bak «dysleksivennlige skoler», i tillegg til et ekstra fokus på inkludering av elever med lese- og skrivevansker. Skolene har som mål å sørge for at elever med lese- og skrivevansker og andre læringsvansker blir både inkludert og tatt vare på i skolen (Solem, 2015). Dette er også noe som gjenspeiles i de 10 kriteriene som står til grunn for å kunne bli en dysleksivennlig skole. Kriterielisten er laget for å være en del av kvalitetsstempelet for hva en dysleksivennlig skole skal være (Solem, 2015, s.107). De 10 punktene er å finne blant annet i boken skrevet av Caroline Solem, «Dysleksivennlig skole – et brukerperspektiv på god skole», med Dysleksi Norge som utgiver. Jeg har forkortet punktene for å tydeliggjøre essensen av dem (for en fullstendig gjengivelse se vedlegg 5.):

1. Skoleledelsen og lærerne må ha en visjon om å bli en dysleksivennlig skole.
2. Skolen har planer om å sikre kompetanse innen lese- og skrivevansker og IKT-hjelpemidler.
3. Skolen sikrer et bredt læremiddeltilbud for alle elever. Dette innebærer blant annet IKT og lydbøker.
4. Et godt læringsmiljø.
5. Gode rutiner for kartlegging og oppfølging av elevene.
6. At det er prosedyrer for elever som ligger bak i lesing og skriving.
7. At skolen har et fokus på dysleksivennlige pedagogiske metoder.
8. Tilpassing for elever med lese- og skrivevansker i prøve- og eksamenssituasjoner.
9. Skolen har fokus og rutiner rettet mot det psykososiale miljøet.

10. Samarbeid med hjemmet.

Solem (2015, s. 107) påpeker at en skole som ønsker å få stempelet som «dysleksivennlig skole» først må starte med å sende inn en søknad til Dysleksi Norge. Det forventes ikke at alle punktene er eller blir oppfylt, men at skolen aktivt jobber mot å nå disse målene. Et av Dysleksi Norges hovedmål med sertifiseringen av dysleksivennlige skoler er å få innført en praksis, på nasjonal basis, som er mer inkluderende for de elevene som lider av lese- og skrivevansker, dysleksi eller andre former for lærevansker.

I oppgavens teoridel vil det bli gjort rede for hva tilpasset opplæring er. Her kan en se at flere av punktene som skal til for å oppnå status som en dysleksivennlig skole i stor grad baseres på offentlige definisjoner for hva tilpasset opplæring skal innebære. Dette kommer jeg tilbake til i delkapitlene som tar for seg tilpasset opplæring og ulike måter å gjennomføre tilpasset opplæring på.

2. Teori og begrepsavklaring

Oppgavens teoretiske grunnlag er firedelt, hvor av den første omhandler tidligere forskning. Deretter skal jeg redegjøre for hva dysleksi er, hvordan det påvirker både lesing og skriving og hva det innebærer å være en dysleksivennlig skole. Dette blir etterfulgt av en kort redegjørelse for ulike perspektiver på tilpasset opplæring. Det siste hovedfeltet for teorien baseres på ulike samfunnsrelevante og sosiologiske teorier. Her vil jeg redegjøre for teorier om sosial belastning, avvik, stigma og stempling.

Dette kapitlet vil være en presentasjon og beskrivelse av teorier som skal vektlegges i oppgavens drøfting. Jeg har dermed forsøkt å presentere og forklare de teoretiske aspektene på en måte som vil skape et oversiktlig grunnlag for både meg selv og leseren i forbindelse med en avsluttende drøfting og diskusjon.

2.1 Tidligere forskning

Det har blitt forsket mye på dysleksi. Det finnes for eksempel studier som tar for seg det biologiske aspektet, det genetiske aspektet, samtidig som det har blitt forsket på ulike former av dysleksi med tanke på lesehastighet og skriving. Disse studiene er interessante, men ikke av den høyeste relevans for denne oppgaven. Det er viktig å ha en god forståelse av dysleksi for å kunne forske på emnet, men det er ikke forskningen på hva dysleksi i seg selv innebærer som er viktig for denne oppgaven, men heller hvordan dysleksi påvirker individets liv. Med dette som grunnlag ønsker jeg å presentere to studier med ulike vinklinger som tar for seg hvordan dysleksi kan påvirke elevenes liv.

Det er dessverre lite forskning som har tatt opp tematikken som jeg har valgt for denne oppgaven. Et unntak fra dette er Ingessons (2007) doktoravhandling som, blant annet, tar for seg hvordan barn i ulike aldre håndterer det psykososiale aspektet ved det å ha dysleksi. Videre følger en kort sammenfatning av de mest relevante punktene fra Ingessons (2007) doktoravhandling, «Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors». Hennes forskning tar utgangspunkt i tre ulike studier, hvor det har blitt gjort ulike tester på 75 informanter i en alder mellom 14 og 25 som forteller om sine liv som dyslektikere. Forskningen er basert på hvordan de 75 informantene opplevde å ha dysleksi.

Mange av hennes informanter kunne fortelle om en følelse av skam relatert til dysleksi fra en alder mellom 7 og 13. Det viser seg at elevene med tid lærer å leve med diagnosen og ofte gjør det beste ut av situasjonen (Ingesson, 2007, s. 61). Dette henger sammen med at de unge barna ofte følte at de ikke var like smarte som de andre, samt at de følte seg annerledes. Ved hjelp av informasjon om diagnosen, læring og mestring startet utviklingen med å se på dysleksi, ikke som et hinder, men noe de «bare lever med» (Ingesson, 2007, s. 61).

Ingessons (2007) forskning viser også til at et flertall av barn med dysleksi søker seg inn på praktiske videregående linjer, hvor det kan være enklere å sette seg selv i et bedre lys med praktisk kontra akademisk arbeid. Hun viser også til eksempler hvor de som velger å ikke studere etter skolen, og som har jobb, er mer optimistiske til livet som dyslektiker enn de som fortsatt studerer Ingesson, 2007). De personene det her er snakk om, ser tilbake på skolegangen som en form for forlenget tortur og påpeker selv hvor mye bedre deres liv er nå i fast arbeid (Ingesson, 2007, s.62).

Ingesson (2007) baserte sin egen forskning på tidligere resultater av barn med dysleksi, hvor hun kun til dels var enig. Først oppstod det en reaksjon da forskeren ble gjort oppmerksom på hva definisjonen på dysleksi egentlig innebærer; at barn med dysleksi har en tendens til å henge etter kognitivt sammenlignet med jevnaldrende (Ingesson, 2007, s.39). Ingesson (2007) forklarer at forskning på feltet har bakgrunn i en oppfatning av at elever med dysleksi også har problemer med stress, avvikende oppførsel og lav selvtillit. Påstandene, eller tidligere forskning som ligger til grunn for Ingessons forskning på dette feltet, viser seg gjennom hennes studier å delvis være sanne, men om en ser på dyslektikere over tid vil en se utvikling i aksepten av ens egen situasjon som dyslektiker (Ingesson, 2007).

Jeg vil også trekke fram en artikkel skrevet av Nielsen (2011) som blir brukt under delkapitlet angående den sosiale belastningen elever med dysleksi kan oppleve (del: 2.4.1). Hennes bidrag til forskningsfeltet gir oss innsikt i hvordan elever med dysleksi kan oppleve, da på et følelsesmessig plan, hvordan det er å leve med dysleksi. Dette ble gjort ved å anvende en filosofisk vinkling på dysleksi.

Nielsens studie er basert på 9 informanter med læringsvansker relatert til dysleksi. Det er dermed en kvalitativ studie som det ikke er mulig å generalisere med, men som kan brukes som et referansepunkt i forskning for å bedre forståelse av andres livsverden. Et av Nielsens (2011) hovedfunn presenteres ved å legge vekt på individets trang til å bli sett på som først og

fremst et menneske, ikke et menneske med dysleksi. Hun forklarer det slik (Nielsen, 2011, s.562):

> It seems to be most important to be seen as a whole individual with strengths and weaknesses, interests and dreams, not just as a dyslectic. In this wholeness of the personality the reading and writing difficulties make up just one aspect among many others, and maybe not even the prominent one, not even in school.

Videre forklares det også hvor viktig det er for elever med dysleksi å ha lærere som har kunnskapen og metodene som skal til for å kunne skape et godt læringsmiljø. Viktig for dette miljøet er at alle elevene er inkludert i en felles læringsprosess, men hvor det også er rom for at individet skal kunne vokse (Nielsen, 2011, s. 563). Nielsen (2011, s.564) avslutter med å forklare at mennesker med dysleksi kan håndtere og mestre vanskene som kan oppstå, men at dette henger tett sammen med en lærer som kan gi dem den hjelpen som trengs.

2.2 Hva er dysleksi?

Det finnes flere ulike definisjoner på hva dysleksi er og hva det innebærer. I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i definisjonen som presenteres av Tønnessen & Heiervang (2008, s.21):

> Dysleksi er vedvarende forstyrrelser i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet.

Dysleksi er med andre ord noe som på grunn av denne «svikten i det fonologiske systemet» skaper vansker med å lese skriftspråk. Dette kan ofte føre til vansker med det å skrive.

Til tross for at jeg har valgt en relativt enkel definisjon av dysleksi som referanseramme for oppgaven, mener jeg at det er viktig å også presentere en mer presis definisjon. Dette gjør jeg for å kunne skape bedre vinklinger og presentasjoner av hva både teoretikere, lærere og elever forteller. En definisjon jeg mener passer til dette vil være denne fra artikkelen «A Definition of Dyslexia» (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, s.2):

> Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.

I denne definisjonen trekker Lyon (2003, s. 2) inn det biologiske som utgangspunkt for «forstyrrelsen» med avkoding av skriftspråket. Definisjonen beskriver også at mennesker med dysleksi ellers har normale kognitive ferdigheter. Som en sekundær virkning blir også påvirkningskraften dette kan ha på kunnskapsinnhentingen presentert. Ved at individet ikke får med seg, eller ikke klarer å lese det som skal leses, kan det potensielt oppstå en redusert innhenting av nytt og bedre vokabular, samt lest kunnskap.

2.2.1 Dysleksi, lesing og skriving

Dysleksi påvirker hvordan individet leser, og i mange tilfeller hvordan han eller hun skriver, derfor mener jeg det kan være en stor fordel å definere hva både lesing og skriving innebærer før jeg analyserer intervjuene med elevene og lærerne. På bakgrunn av dette ønsker jeg å se på disse begrepene opp mot dysleksi.

En av de mer kjente definisjonene av hva lesing er blir ofte presentert i en formel: Lesing = ordavkoding + forståelse (Hoover & Gough, 1990, s.128). Lesing består i hovedsak av disse to prosessene, avkoding og forståelse av det som leses. Disse to prosessene skjer ikke nødvendigvis samtidig, da en godt kan «lese» en tekst problemfritt høyt for klassen uten å ha fått med seg hva teksten egentlig handler om. Ordavkoding baserer seg på forståelsen av fonologiske regler (regler for hvordan lyder skal uttales) (Høien & Lundberg, 2012, s.21).

Til tross for at dysleksi i hovedsak påvirker lesing og leseferdigheter, er det også mange som rammes av vansker med det å skrive. Lærerinformantene fortalte om elever som slet med «å få det som er i hodet ned på papiret». Når en skal definere hva skriving innebærer i form av prosesser vil akkurat det å få tankene ned på papiret spille en rolle. Skriving innebærer ikke bare at en skriver ned et ord og beveger seg over til neste. Skriving består av å skrive en rekke med ord for så å skape en setning, avsnitt og tekster som ofte gjenspeiler det som foregår i tankene (Høien & Lundberg, 2012, s. 76).

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring (videre referert til som TPO) ble først offentlig introdusert for den norske skolen med mønsterplanen fra 1987 (M87). I M87 blir det viet to sider til hva og hvordan TPO skal fungere og hva det skal være godt for. Sett opp imot dagens prinsipper for hva en forventer at TPO skal innebære for elevene, så er ikke formuleringene fra 1987 noe som virker fjernt fra dagens formuleringer. Her er et sitat fra M87 (Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co (W. Nygaard) 1987, s. 26):

> Gjennomføringa av tilpassa opplæring krev allsidig og variert undervisning. Opplæringa må omfatte tiltak som stimulerer lysta til å lære, og som er meiningsfylte og utviklande for alle. Ho må ta utgangspunkt i læreføresetnadene til elevane og sikte mot å skape samanheng og heilskap i læringsarbeidet.

I en artikkel fra UDIR i 2018 ser vi at prinsippene fra M87 fremdeles er gjeldende, men at formuleringen i større grad omfavner et bredere spektrum av individer.

> God klasseledelse og et godt læringsmiljø som ivaretar arbeid med relasjoner i elevgruppen og mellom elever og lærere, er avgjørende for å kunne få til tilpasset opplæring. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.3)

Som nevnt under delkapitlet om dysleksivennlige skoler, ser en at deres 10 punkter i stor grad baseres på det denne definisjonen innebærer. Det legges stort fokus på klasseledelse og et godt læringsmiljø i begge tilfellene, samtidig som det er et fokus på at alle elever har krav på god tilpasset opplæring. Neste delkapittel skal ta for seg ulike former for TPO, hvor en vid form for TPO i stor grad kan sammenlignes med de punktene en dysleksivennlig skole skal følge.

2.3.1 Smal og vid TPO

Det finnes ulike tilnærminger til tilpasset opplæring. I denne sammenhengen vil jeg fokusere på to av disse synene; smal og vid forståelse av tilpasset opplæring (videre kalt smal og vid TPO) (Bachmann & Haug, 2006). Det er viktig å påpeke at smal og vid TPO kan ses på som endepunkter på en skala (Nordahl & Hausstätter, 2009). En skole og dens lærere vil aldri tippe helt over til en av sidene. Dermed kan en si at den ene ikke eksisterer uten den andre. Vedlagt er en tabell, laget av Nordahl og Hausstätter (2009, s.44-45), hvor det vises hva slags praksis som er vanlig for smal og vid TPO.

Smalt perspektiv på tilpasset opplæring	Bredt perspektiv på tilpasset opplæring
• Individualisering av opplæring ved individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner, læringsstiler, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, steg-ark, mappevurdering • Nivådifferensiering, spesialundervisning, segregering • Fokus rettes på den enkelte elev når eleven har problemer i skolen. • Fokus på indre motivasjon • Vektlegging av individet framfor fellesskapet. • Flertallet av lærere fortolker tilpasset opplæring smalt	• Vektlegging av inkludering og sosial deltagelse for alle elever • Fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning. • Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur • Elevenes problemer i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng der fokus rettes på læringsmiljøet og undervisningen • Fokus på både indre og ytre motivasjon. • Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen

Smal forståelse av tilpasset opplæring er ikke en motsetning til den vide forståelse av tilpasset opplæring (Nordahl & Hausstätter, 2009). Med smal TPO vil en som lærer fokusere på den enkelte elev. Dette innebærer at opplæringen blir individualisert med ulike metoder. Opplæringen vil til en viss grad vektlegge ansvar for egen læring, arbeidsplaner og fokus på læringsstiler (Nordahl & Hausstätter, 2009). Et annet kjennetegn ved smal TPO er et fokus på nivådifferensiering og spesialundervisning hvor Nordahl og Hausstätter (2009) argumenterer for at spesial- og en til en-undervisning kan anses som «den reneste arten av individorientert tilpassing» (Nordahl og Hausstätter, 2009). Dermed kan en hevde at det er fokus på individet og den enkelte elev.

I motsetning til smal TPO, fokuserer vid TPO på det kollektive og inkluderende knyttet opp mot elevenes læring. Tilnærmingen vil ta for seg individuell tilpassing i tillegg til at det skal være et fokus på hvordan elevene skal bli en del av et større fellesskap for læring. I tabellen som ble presentert innledningsvis i dette delkapitlet, kan en se at vid TPO også har fokus på et godt læringsmiljø, indre og ytre motivasjon og tydelige strukturer i undervisningen (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Vid TPO må ikke ses på som noe hverken skolen eller lærerne kan eller skal oppnå, men heller som en ideologi som skal prege skolens hverdag og generelle undervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). Dette innebærer at det ikke holder at skolen kun fokuserer på tilpassing i

form av undervisningsmetoder, men at skolen skal bli en inkluderende læringsplattform som skal gi elevene god tilpasset undervisning i et felleskap (Nordahl & Hausstätter, 2009).

2.3.2 Rettferdighet og sjanselikhet

Tilrettelegging er i mange tilfeller først og fremst grunnet i pedagogikk, men jeg mener også det kan ses på fra et samfunnsperspektiv. I et moderne samfunn vil det alltid være et fokus på rettferdighet blant menneskene det gjelder. Fordi det ikke finnes et entydig svar på hva som er rettferdig vil det alltid være en diskusjon om hvordan ulike goder skal fordeles. Blant de mange måtene å se på likhet og rettferdighet ønsker jeg å vektlegge viktigheten av sjanselikhet. Ivar Morken (2013, s.78) beskriver det slik:

> *Sjanselikhet* viser til like muligheter: Alle skal gis de samme sjansene. Formallikhet sikrer ikke alle de samme mulighetene. Noen kjenner loven bedre enn andre. Den som ikke har råd til å studere, har liten glede av formell rett til utdanning. Sjanselikhet dreier seg derfor ikke alltid om å behandle alle likt, men også om å hjelpe dem som trenger det mest: Stipendordninger er et eksempel. Spesialundervisning et annet: Noen trenger særskilt tilrettelagt opplæring for å ha noen som helst sjans til å kunne få tilfredsstillende læringsutbytte.

Dette kan på mange måter ses i sammenheng med det Utdanningsdirektoratet kaller for et systemperspektiv på tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). I skolen skal det ikke være like mye fokus på enkeltmennesket som på felleskapet, da individorientert undervisning er noe som går imot selve ideologien den norske skole prøver å følge (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Denne ideologien setter viktigheten av felleskapet i sentrum, og ønsker å rette oppmerksomheten mot noe som er tilnærmet likt sjanselikhet. Tilpasset opplæring brukes ofte i sammenheng med prinsippet om inkludering og likeverdig opplæring i skolen. En inkluderende og likeverdig skolehverdag forklares slik på Udir sine sider (Utdanningsdirektoratet, 2015, s3):

> Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har.

Med dette ser en at skolen også er opptatt av sjanselikhet, dvs. like muligheter for alle elever. Dette innebærer, som sitatet fra Morken (2013, s.78) retter seg mot, at elever med dysleksi har bruk for spesialundervisning og andre hjelpemidler for å kunne nå de samme høydene som andre.

2.4 Samfunnsfaglige teorier

For å kunne skape en god og relevant kobling mellom teorier om avvik og dysleksi, både i sammenheng med elever i skolen og som en samfunnsgruppe generelt, er det viktig å presentere et teoretisk grunnlag for nettopp dette. I dette delkapitlet vil det derfor bli presentert teorier og definisjoner relatert til avvik, stempling og stigma, normalitet og mangfold. Jeg mener dette vil hjelpe å skape en forståelse og ulike synspunkter for hvordan en kan analysere dysleksi i skolen.

2.4.1 Sosiale belastninger for elever med lese- og skrivevansker

Tidligere studier gjort på barn med lese- og skrivevansker kan rapportere om at de er mer utsatt for mobbing enn de uten (Bru, 2008, s.136). Bru (2008) forklarer at barn med lese- og skrivevansker blir oppfattet som annerledes eller mindre kompetente sammenlignet med de «uten vansker». De blir med andre ord sett på som en form for avvik fra resten av klassen. Barn og ungdom viser seg også ha mer emosjonelle problemer, og ofte adferdsvansker, om de har lese- og skrivevansker. Bru (2008) viser ikke bare til de negative opplevelsene barn og unge kan ha i forbindelse med lese- og skrivevansker, men også hvordan disse utfordringene kan by på noe positivt. Om en bruker dysleksi som et eksempel, vil det i første omgang være vanlig å se på det som et hinder og noe som skaper problemer for læring, men hva vil skje om en takler disse utfordringene på en god måte? Bru (2008, s.138) velger i denne sammenhengen å trekke inn Lazarus teori om stress og mestring og forklarer det slik:

> Men det kan også, hvis vi takler utfordringene på en god måte, utvikle våre ressurser og gjøre oss til sterke og klokere mennesker. Vår evne til å mestre utfordringer avhenger ifølge Lazarus' teori om stress og mestring av flere individuelle og miljømessige forhold (Lazarus, 2006). Sentralt blant disse forholdene står forventingene vi stiller til oss selv, og de vi møter fra andre.

Om vi igjen bruker eksemplet om dysleksi, vil dette bety, i lys av sitatet ovenfor, at om en mestrer de metodene som skal til for å «overvinne» dysleksi, vil det ikke lenger bli sett på som en hinder og vil føre til positive resultater. Samtidig er personen også nødt til å ha oversikt over forventningene en selv stiller til sin situasjon som dyslektiker, men også hva andre, i dette tilfellet skolen, forventer av noen med dysleksi.

Hva er det som gjør slik at elevene ikke bare har negative følelser og tanker knyttet til dysleksi? Videre er det også viktig å stille spørsmålet: hva er det lærerne og skolen gjør for å

legge skolegangen til rette slik at elevene ikke blir sett på som «annerledes», men først og fremst som elev?

Nielsen (2011) forklarer at en lærers oppgave ikke bare er å forklare eleven hvilke problemer han/hun har, men også hvilke muligheter og mål de kan sette seg. Dette gjøres for at elever med dysleksi skal ha oversikt over sin egen situasjon. Enda viktigere er oppgaven med å gi disse elevene de «verktøyene», for eksempel studieteknikker, metoder og oversikt over egne evner, som skal til for å nå disse målene. Videre forklares det at for å oppnå dette holder det ikke bare med et individrettet fokus, men at læring må oppstå i et godt læringsmiljø rettet mot læring og inkludering av alle innad i miljøet (Nielsen, 2011). På denne måten kan eleven bli oppfattet som «et helt menneske», dvs. at eleven ikke blir sett på som en dyslektiker, men heller som en del av klassen (Nielsen, 2011). Et viktig element for at et slikt læringsmiljø skal kunne etableres er at læreren har metodene og kunnskapen som skal til for å kunne inkludere og tilpasse undervisningen for både individet og klassen som helhet. Disse verdiene er i tråd med det et vidt perspektiv på tilpasset opplæring skal stå for, og er derfor av relevans for hvordan tilpasset opplæring skal bli analysert og fremhevet i denne oppgaven.

2.4.2 Hva er et avvik?

Det er mulig å se på avvik fra ulike vinkler og perspektiver, men i denne forbindelsen er det mest nærliggende å fokusere på et mer samfunnsmessig, og til tider pedagogisk, syn på avvik. En enkel definisjon av hva et avvik er består av to elementer: det normale og det unormale; de som ikke bryter «regler» og de som bryter «regler» (Becker, 1991, s. 1). Det som ikke er normalt beskrives som regel som et avvik. Eksempler på dette kan være hvilken religion en tilhører, seksuell legning, hvor en kommer fra, utseende og livsstil (Breivik, 2006, s.11). Her er det viktig å poengtere at «avvik» ikke nødvendigvis er, eller trenger å være negativt. Det å gå ut av skolen med bare toppkarakterer, noe som er så uvanlig at de som klarer dette blir nevnt i avisen, kan for eksempel ses på som et avvik selv om det er positivt. I denne oppgaven fokuseres det på et spesifikt avvik, nemlig det å ha dysleksi. En kan se på dysleksi som en form for avvik, både i skolen og i samfunnet generelt, da det ikke er «normalt» å ha det. Dysleksi Norge legger frem på sine nettsider at ca. 5% av Norges befolkning har dysleksi og at det statistisk sett kan være opp til tre dyslektikere i hver skoleklasse (Dysleksi Norge, 2016). Dette betyr at det «normale» er å være blant de 95% som ikke har dysleksi eller å være blant de i klassen som ikke lider av spesifikke lese- og

skrivevansker. I denne sammenheng er det også viktig å poengtere at fokuset i hovedsak ligger på de individene som har påvist dysleksi. Sett fra et avviksperspektiv vil noen som har dysleksi, men som ikke får spesialundervisning eller ikke får en behandling rettet mot situasjonen personen befinner seg i, oppfattes som et «skjult avvik» (Morken, 2013, s.56).

Fram til nå har det vært fokus på hva som ses på som unormalt, men hva er egentlig normalt?

> Normalitet blir ikke bare etablert og opprettholdt gjennom lover, regler og normer som styrer menneskelig atferd. Den blir også etablert og opprettholdt som en avgrensing mot fysiske og psykiske egenskaper og kjennetegn, hva som for eksempel blir betraktet som et ønskelig utseende, hva som blir vurdert som normal høyde og vekt, osv. Hvor grensen går for hva som er normalt, og hva som er unormalt, hvordan avvik fra det normale behandles, og av hvilke institusjoner, er forhold som varier historisk og kulturelt. (Grue, 2016, s.10)

Lars Grue (2016) beskriver at hva som er normalt er flytende da det varierer mellom kulturer og over tid. Det varierer også hvordan ulike avvik behandles, samtidig som at grensene for hva som kategoriseres som avvik er i stadig utvikling. Med dette følger det en tankegang om at det ikke finnes en entydig normalitet, samtidig som at det kan eksistere en normalitet innenfor et samfunn på et bestemt tidspunkt. Det som er normalt i Norge vil for eksempel kanskje ikke være like normalt i India. Det som er normalt i Oslo vil kanskje ikke være like normalt i Kristiansand. Videre vil det som er normalt i klasserommet kanskje ikke alltid være normalt utenfor klasserommet. Dette viser til viktigheten av konteksten avviket oppstår i og hva slags «straff» det kan medføre, noe jeg vil komme tilbake til senere i dette kapitlet.

2.4.3 Dysleksi som et medisinsk avvik?

Det kan være vanskelig å kategorisere hva slags avvik dysleksi og dyslektikere egentlig er. På en side kan det anses som et medisinsk avvik da det baseres på en biologisk svikt i hjernen (Morken, 2013, s.48; Tønnessen, Bru & Heiervang, 2008, s.21). De «medisinske brillene» ligger ikke så langt unna de «statistiske brillene» når det snakkes om avvik. Grunntanken baseres i hovedsak på at en enten er innenfor normalen eller utenfor normalen; enten er en frisk eller så er en syk. Med dette synet vil det si at personer med dysleksi ikke har skyld i sin egen situasjon og blir dermed *skyldfri* (Morken, 2013). Dette synet vil bli både galt og forenklende med tanke på dysleksi.

Morken (2013, s.72) skriver om avvikende funksjoner: *at de er dyslektikere, ikke dumme*. Dyslektikere er ikke syke, men trenger fortsatt en spesiell oppfølging. Til tross for at de ofte

fratas *skyld* for vanskeligheter med lesing og skriving da det er en grunn bak, forsvinner ikke situasjonen de befinner seg i. Det er med hjelp av spesialpedagogikken at de med dysleksi skal «overvinne» vanskene som følger med dem, ikke med hverken medisin eller leger. Dermed kan en argumentere for at det blir feil å kategorisere dysleksi som et medisinsk avvik.

2.4.4 Avvik og dysleksi

For å kunne anvende sosiologiske teorier om avvik er det viktig å forklare i større detalj hva konseptet «avvik» går ut på. Som vist til tidligere i dette kapitlet, er det mulig å se på «avvik» fra både et medisinsk og statistisk standpunkt. Becker (1991, s.7) utvider synet på avvik ved å anvende et mer «relativistisk» syn, da ved å definere et avvik som noen som bryter klart med etablerte normer og regler.

Ved å se på avvik fra et sosiologisk perspektiv er det nærliggende å anvende teorier om stempling. Becker (1991, s. 9) beskriver stempling som en prosess bestående av to parter: avvikeren og sosiale grupper rundt avvikeren. Videre beskriver Becker (1991) at sosiale grupper skaper egne definisjoner på hva et avvik kan være ved å lage regler som «gruppen» skal følge, hvor et brudd på disse fører til en stempling som «outsider» eller avviker. På grunn av dette er ikke fokuset nødvendigvis på «handlingen» personen utfører, men heller på hva gruppen ser på som et brudd på reglene. Et eksempel på dette kan være en dyslektiker. Personen har ikke nødvendigvis gjort noe galt, men fordi gruppen anser personens diagnose som et brudd på hva som er «normalt» innad i gruppen, vil det potensielt oppstå en stemplingsprosess rundt personen. Stemplingen er dermed en reaksjon på at noen i gruppen har dysleksi. Med dette er det viktig å se på reaksjonen til gruppen fordi det ikke kan oppstå en form for stempling uten en reaksjon på et potensielt avvik (Becker, 1991, s. 9).

Denne forklaringen kan også trekkes videre til et perspektiv som tar for seg hvordan samfunnet skaper og håndterer avvikere. Stemplingsteorier tar utgangspunkt i at samfunnet rundt er konstruert for «normale» mennesker (Morken, 2013, s. 59). Dette medfører at «folkesnakk» og offentlige ytringer er med på å skape et syn på de som bryter med disse reglene og hva som skal til for å bryte dem (Martinussen, 2012, s. 102). Videre kan dette bety at grunner til å bli definert som et avvik eller avviker ikke bare er samfunnskonstruert, men også basert på kulturen avvikeren befinner seg i.

Om en ifølge Becker (1991) er nødt til å se på reaksjon på avviket, det vil si et brudd på regler skapt av en sosial gruppe, er det da interessant å se på hvilken rolle samfunnets utvikling spiller for stemplings-prosessen. På denne måten kan en si at avvik er skapt av folket innad i et samfunn og hvor folket har en felles kultur. Disse avvikene kan også skje på en mindre skala, som for eksempel innad i en vennegjeng hvor noen bryter med de etablerte normene. I Howard Becker (1991) sin bok «Outsiders» presenterer han tanken om at det ikke finnes et avvik om det ikke finnes en reaksjon, og at det derfor burde være like mye fokus på reaksjonen til avviket som på avviket i seg selv (Becker, 1991, s.9). Med et fokus på reaksjonen til avviket vil en med tiden se at normene i samfunnet endrer seg, da stemplingen og sanksjonene for avvikere endres. Det er på grunn av nettopp dette at stempling kan være interessant å koble opp mot dysleksi, da synet på dysleksi har vært, og vil fortsette med å være i endring. Et eksempel på en endring i samfunnsoppfatningen av dysleksi kan for eksempel være etableringen av dysleksivennlige skoler.

Før jeg kan gå videre er det også viktig å poengtere at det finnes ulike grupper for avvik (Becker, 1991, s.20). Gruppene kan deles inn i to hovedkategorier: Lydig oppførsel og ulydig oppførsel. Innenfor disse kategoriene finnes det to underkategorier. Under lydig oppførsel finner en: falskt anklaget og lydighet. Under ulydig oppførsel finner en: avviker og skjult avviker. Om en blir anklaget for noe en ikke har gjort kan dette føre til stempling på tross av mangel på lovbrudd. Dette står i motsetning til skjulte avvik, som betegner en person som begår brudd på regler og normer, men fordi ingen har lagt merke til det, oppstår det ikke en reaksjon på personens handlinger, og de vil dermed ikke bli stemplet som et avvik. Lydig oppførsel fører ikke til avvik. Ulydig oppførsel fører til stempling som avviker.

Spørsmålet som oppstår blir hvordan sosiale grupper, og eventuelt samfunnet, velger å kategorisere dyslektikere. Først kan en kategorisere dysleksi som en form for «lovbrudd» eller avvik da det «normale» er ikke å ha dysleksi. I dette tilfellet vil noen som har dysleksi, men som ikke får hjelp i form av tilrettelegging av og på skolen, bli betegnet som et skjult avvik. Denne personen er fortsatt dyslektiker, men på grunn av mangel på «reaksjon» fra skolen, lærere og eventuelt medelever vil det ikke foregå en reell form for stempling. Om, derimot, en dyslektiker får hjelp og tilrettelegging kan dette ses på som en respons på et avvik, noe som vil starte en stemplingsprosess for å betegne personen som et avvik. Derfor vil oppgavens drøfting i utgangspunktet ta i bruk disse betegnelsene for dyslektikere: dyslektikere som ikke får hjelp vil defineres som skjulte avvik og dyslektikere som får hjelp vil bli definert som avvik.

Før det er mulig å fortsette må det stilles nok et viktig spørsmål: er dysleksi et stort nok avvik fra det «normale» til at dyslektikere og dysleksi kan ses på som «avvik»? Begrepet i seg selv er stigmatisert og viser at dysleksi i seg selv er noe «ondt» (Goffmann, 2000, s. 15). Nettopp dette påpeker Goffman (2000) som en av farene ved bruken av begrepet «avvik» og «avvikere». Dette vil bli tatt opp i neste delkapittel hvor dysleksi som avvik blir satt i kontekst med teorier om «stigma» og «stigmatisering».

2.4.5 Stigma og dysleksi

I delkapitlet ovenfor ble dysleksi sett i lys av teorier om avvik. Videre vil det være interessant å se på avvik, og deretter dyslektikere som avvikere, i lys av teorier om «stigma» og «stigmatisering». I denne konteksten skiftes fokuset vekk fra avvikere og ulike reaksjoner på avvik over til forholdet mellom «de normale» og de potensielle «avvikerne». Det er i samspillet mellom disse partene at Goffman (2000) forklarer at det kan oppstå en form for stigma eller stigmatisering. Ved hjelp av denne forklaringen vil det senere være mulig å bruke disse begrepene, «stigma» og «stigmatisering», for å forklare samspillet mellom dyslektikere og de rundt.

Hva menes i denne sammenheng med «stigma»? Goffman (2000) beskriver det slik i boken «Stigma»: «Begrebet stigma vil altså her blive anvendt til at betegne en egenskab, der er dybt miskrediterende» (s.15). Stigma blir med andre ord en betegnelse på noe som er sterkt uønsket. Det interessante med dette er at en stigmatisert egenskap i enkelte sammenhenger kan være ønskelig. En egenskap som blir stigmatisert kan for noen være et tegn på normalitet. Derfor er det viktig å se på sammenhengen mellom personen som bærer stigmaet (avvikeren), stigmaet i seg selv og hvilken sammenheng stigmaet oppstår i.

For å forstå og gjøre rede for hva teorier omkring stigma innebærer er det viktig å se på de involverte: de som blir stigmatisert og de som ikke blir stigmatisert. Det essensielle for denne teorien er å ikke se på disse to «gruppene» som separert fra hverandre. Et menneske som for eksempel har stigmatiserende personlighetestrekk vil i enkelte situasjoner og miljøer bli stigmatisert på grunn av disse trekkene, men i andre sammenhenger vil disse bli ansett som normale (Goffman, 2000). «Den normale og den stigmatiserende er ikke ulike personer, men snarere «perspektiver» forklarer Goffman (2000). Dette er både relevant for teorier omkring stigma, men også avvik, hvor det er perspektivet på personen som skiller normalitet fra avvik.

Det å være «normal» og det å være stigmatisert kan også ses på som forskjellige roller. Bare i løpet av et kort tidsrom er det mulig å utøve begge disse rollene (Goffman, 2000, s. 163). Sett i sammenheng med dysleksi, vil en kunne finne disse rolleskiftene i løpet av en skoledag eller en undervisningstime. Om eleven ikke blir satt i en situasjon hvor hans diagnose trer i kraft, vil ikke elven bli oppfattet som et avvik og heller ikke bli stigmatisert for å ha dysleksi. Så fort undervisningssituasjonen fordrer noe som kan ses på som problematisk for eleven, i dette tilfellet lesing eller skriving, vil perspektivet på eleven kunne endres. På grunn av potensiell hjelp og tilrettelegging er det mulig å se på eleven som annerledes og dermed oppstår det en situasjon hvor elevene rundt kan stigmatisere. Eleven opplever med dette et rolleskifte fra «elev» til «elev med dysleksi».

Det finnes ulike former for samspill mellom grupper, hvor vinklingen av fokuset er det mest avgjørende. Dette kan gjøres ved å se personen fra en «ikke-stigmatiserende» og en «stigmatiserende» side (Goffman, 2000, s. 163). Dette kan illustreres ved å igjen bruke dysleksi som eksempel. Med tilrettelegging og ekstra hjelpemidler fungerer personen som normalt, men kan fortsatt oppfattes som unormal på grunn av diagnosen. Dette medfører spørsmålet om hvilket fokus en skal ha. Er personen normal fordi han/hun fungerer som normalt når ekstra tilrettelegging er med i spill, eller er personen unormal fordi han/hun trenger ekstra tilrettelegging? I dette tilfellet vil ikke personen få svar på dette og må leve i et såkalt «grenseland» (Goffmann, 2000). Personen fungerer sådan som alle andre, også i situasjoner hvor diagnosen blir fremhevet så lenge hjelpemidlene er tilstede, men kan selv ende opp med en følelse av å være imperfekt.

Stigmatisering skjer på forskjellige måter, noe som gjør at en må forstå avvik og stigmatisering fra ulike vinkler. «Mye av det som regnes som avvik i en gruppe eller et samfunn, vil det være riktig å kalle *forskjell*» (Martinussen, 2012, s. 261). Disse forskjellene mellom mennesker kan være naturlige forskjeller som hårfarge, eller lærte forskjeller som en annen utdanning enn de andre i sin sosiale gruppe. Forskjellene kan også bli til en del av din personlighet. I dette tilfellet beskriver Morken (2013, s. 60) det slik:

> Den stigmatiserte kan reagere på dette på en rekke forskjellige måter. Her vil jeg påpeke muligheten for at omgivelsens degraderende og vanærende reaksjoner slår innover slik at den stigmatiserte begynner å stigmatisere seg selv og utvikle selvhat: Stigmaet er blitt del av personligheten!

På samme måte som stigmaet kan være negativt, har det tidligere blitt nevnt at et stigma kan være positivt i andre grupper og med andre vinklinger. Det betyr at det ovenfornevnte sitatet tar i bruk det verst tenkelige scenarioet, hvor personen opparbeider selvhat, hvor det i andre

tilfeller kan føre til det motsatte. Et eksempel på dette kan være noen med en unormal klesmote som blir stigmatisert av en gruppe, men som blir hyllet av andre. Avslutningsvis ønsker jeg igjen å vektlegge at «stigma» er et produkt av sosiale grupper, ikke nødvendigvis et attributt som et menneske har (Goffman, 2000).

2.4.6 Begrepene «avvik» og «avvikere» om dysleksi og dyslektikere

I dette delkapitlet ønsker jeg å begrunne bruken hvorfor det vil være mulig å betegne dysleksi og dyslektikere som henholdsvis «avvik» og «avvikere». Dette kan gjøres ved å først referere til avvik i form av statistiske avvik. Som tidligere nevnt er dysleksi et avvik fordi det «normale» er å ikke ha det.

Ved å se på dysleksi som et «attributt», noe som er en del av et menneske, mener jeg at en dyslektiker kan ses på som en avviker. Ordet «avviker» i seg selv bærer et stort preg av stigma, noe jeg ønsker å nedtone. Her ønsker jeg å trekke frem et tidligere brukt sitat: «*at de er dyslektikere, ikke dumme*» (Morken, 2013, s. 72). Jeg ønsker med dette å få frem at jeg ikke ser på dyslektikere som noe mindre verdige elever enn de uten dysleksi, men at jeg i denne sammenhengen, med bruk av presentert teori, kan dele elevene i to grupper: dyslektikere og de uten dysleksi. På denne måten blir dyslektikere avvikere og dysleksi i seg selv et avvik. Dyslektikere kan i enkelte sosiale grupper, i dette tilfellet en skoleklasse, bli sett på som avvikere fordi de har et attributt som ofte blir stigmatisert og dermed skiller dem fra de uten dysleksi. I oppgavens drøfting vil derfor dysleksi i seg selv bli sett på som avviket fra det normale og dyslektikere, som bærere av attributtet dysleksi, bli definert som avvikere. Oppgavens drøfting handler sådan om i hvilken grad en kan se om dysleksi som «avvik» kan bli en normalitet, og hvordan dyslektikere som «avvikere» passer inn i en dysleksivennlig skole.

3. Metode

Problemstillingen for oppgaven har lagt føringer for hvilke forskningsmetoder som har blitt anvendt. I oppgaven brukes det kvalitative, personlige, semistrukturerte intervjuer for å besvare problemstillingen. Oppgaven min baserer seg dermed på kvalitativ metode. I denne delen av oppgaven vil jeg begrunne valg av problemstilling og valg av fremgangsmåte. Deretter vil jeg reflektere over både kvalitetsvurderingene og etikken som befinner seg bak alle valgene som har blitt tatt.

3.1 Problemstilling

Som tidligere nevnt er problemstillingen for denne oppgaven todelt og lyder som følger:

> Kan fokus på dysleksivennlige tiltak og tilpasset opplæring påvirke i hvilken grad dysleksi oppleves og oppfattes som et avvik?

Med denne problemstillingen som utgangspunkt vil det være mulig å få et innblikk i og en forståelse for hvordan både lærere og elever oppfatter og håndterer møtet med dysleksi i skolehverdagen. I tillegg vil det være mulig å analysere opplevelser rundt skolens praksis for å kunne se i hvilken grad dysleksivennlig skole og vid TPO er bidragsytere for å gjøre avvik til en normalitet i den norske skole. I dette tilfellet er det snakk om i hvilken grad dysleksivennlige skoler og TPO er med på å gjøre dyslektikere slik som «de andre»; hvordan skolen og skolens systemer tilpasser skolehverdagen for dyslektikere slik at de kan yte på lik linje som de uten dysleksi.

Med en problemstilling som denne oppgaven har, er det naturlig å anvende forskningsspørsmål for å konkretisere den slik at det blir enklere å se de ulike koblingene til teorien som anvendes. Forskningsspørsmålene jeg ønsker å anvende er som følger:

- Fra et elevperspektiv, hvordan undervises elevene med dysleksi?
- Hva mener lærerne er viktig når de underviser elever med dysleksi?
- Opplever elevene med dysleksi at deres diagnose skiller dem ut fra «de vanlige»?
- Opplever lærerne at skolens tiltak og deres pedagogikk er med på å normalisere dysleksi?
- Hva mener elevene og lærerne er viktig for den fremtidige lærer i forhold til å sikre elevene med dysleksi en god skolehverdag med god læring?

Denne problemstillingen legger føringer for hva slags metodebruk som er hensiktsmessig og hvordan selve analysen skal presenteres. Dette vil bli forklart i større detalj i de kommende delkapitlene.

3.2 Betydningen av at utvalget er fra en dysleksivennlig skole

Jeg ønsker først å ta tak i hvilken betydning og rolle dysleksivennlige skoler har å si for denne oppgaven. Fordi utvalget mitt er trukket ut fra en dysleksivennlig skole er det nærliggende å stille spørsmål til hva og hvordan jeg kan si noe om dysleksi på en generell basis. Det enkle svaret vil være at jeg ikke kan si noe om dysleksi utenom det som foregår på denne skolen som er dysleksivennlig. Fordi utvalget er såpass lite får jeg heller ikke et godt nok innblikk til å kunne generalisere praksisen ved denne skolen. Til tross for dette mener jeg at utvalget kan gjenspeile en reell situasjon som det er mulig å ta utgangspunkt i. En dysleksivennlig skole må følge retningslinjer fra staten/fylket slik som andre skoler og er dermed ikke en separasjon fra det norske skolesystemet. Forskjellen ligger i ekstra vektlegging på å tilrettelegge for elever med dysleksi, noe som kan bidra til flere perspektiver for denne oppgaven hvor jeg ønsker å se effekten av dysleksivennlige tiltak på avvik i skolen.

3.3 Kvalitativ metode og intervju som grunnlag for empiri

Aksel Tjora (2012, s. 13) skriver innledningsvis i sin bok om kvalitativ metode noe som beskriver denne oppgavens metodikk:

> Kvalitativ forskning er preget av betydelig følsomhet over konteksten den gjennomføres i. Man er ofte tett på dem man «forsker på», enten de har meldt seg som informanter i en intervjuundersøkelse eler deltar i de situasjonene der det gjøres observasjon. Den nærheten gjør kvalitativ forskning spennende og intens, men gir oss spesielle utfordringer.

I denne oppgaven ba jeg lærere og elever stille til intervjuer og beskrive hvordan lærere utøver deler av sitt yrke og hvordan elever opplever at diagnosen dysleksi påvirker dem, og hva slags erfaringer de har med den undervisningen de har fått. Det var et naturlig valg for meg å basere oppgaven på en kvalitativ fremgangsmåte siden jeg var interessert i informantenes tanker, refleksjon og deres egne erfaringer. Kvalitativ forskning bygger i stor grad på forståelse kontra forklaringer, hvor en av måtene å oppnå dette på er gjennom interaksjoner med informantene (Tjora, 2012). Gjennom en kvalitativ metode vil en kunne få tilgang til informantenes erfaringer og refleksjoner gjennom personlige interaksjoner, noe en i liten grad kan oppnå gjennom for eksempel spørreskjema. Ved hjelp av disse interaksjonene mener jeg å ha klart å samle inn ønsket informasjon, i tillegg til hva relevante digresjoner ga av informasjon (Ryen, 2017).

For å kunne skape en god forståelse for begge gruppene av informanter har jeg valgt å bruke semistrukturerte intervjuer. På grunn av dette lå mye av fokuset på at informantene skulle reflektere over egne erfaringer og tanker knyttet til de ulike temaene i intervjuguiden (Tjora, 2012). Ved at det var åpne spørsmål som skapte rom for informantenes egne tanker, som videre førte til digresjoner og andre temaer som ga intervjuene nye vinklinger og nye oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille. Hensikten med dette er at intervjuet skal bli så nærme en dagligdags samtale som mulig, hvor min oppgave som intervjuer var å sørge for at samtalen ikke ledes vekk fra tema (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fordi informasjonen jeg fikk av informantene er basert på deres egne tanker, refleksjoner og erfaringer, er det viktig å poengtere at informasjonen blir subjektiv. Det er også dette jeg er ute etter for å kunne analysere en oppfattet virkelighet av en skoles arbeid med dysleksi og tilpasset opplæring (Tjora, 2012; Ryen, 2017).

3.4 Informantene

Informantene for oppgaven deles i to grupper; lærere og elever. Kriteriene for valg av informantene varierte. Det var viktig for meg at elevene var minst 18 år og avgangselever ved skolene de gikk. Dette var viktig for meg fordi jeg ønsket at de skulle ha opplevd hele spekteret av den norske skole. I tillegg er det mest sannsynlig disse elevene som vil være flinkest på å sette ord på både hva de sliter med i skolesammenheng og har reflektert lengst rundt deres egen situasjon. Elevene skulle også ha valgt å gå en studiespesialiserende linje. Jeg ønsket å inkludere dette kriteriet fordi det er denne linjen som har mest fokus på de akademiske fagene. I tillegg så vil dette gi elevene muligheten til å studere videre, noe som kan føre til flere utfordringer med dysleksi. For lærernes del var det viktig at de hadde erfaring med elever med dysleksi. Her var det altså erfaringen som stod i fokus. I tillegg ønsket jeg innledningsvis at lærerne skulle undervise i fag ved studiespesialiserende retning slik at de også skulle være så nær elevenes situasjon som mulig. Dette viste seg etter hvert å ikke stemme for alle lærerne jeg har valgt å inkludere i oppgaven. I etterkant viste dette seg å være positivt, da de økte mangfoldet av erfaringer i datamaterialet mitt.

Jeg har ønsket å belyse min problemstilling fra to ulike ståsteder; fra elevenes og lærernes ståsteder. I denne oppgaven blir det brukt intervjuer av 2 elever og 4 lærere. Elevene er 18 år

eller eldre og går på studiespesialiserende med idrettsfag. Lærerne underviser ved samme skole som elevene går på, men har ulike fagkombinasjoner. Ingen av informantene fikk beskjed om å forberede seg i forkant. Jeg mener det er viktig å påpeke at det ikke nødvendigvis er slik at lærerne underviser akkurat de elevene jeg har intervjuet. Dette betyr at den eventuelle kritikken elevene gir av lærere ikke nødvendigvis er rettet mot de lærerne jeg har intervjuet i arbeidet med denne oppgaven.

På grunn av personvernsreglement er det ikke mulig å få en oversikt over hvilke elever ved en skole som har dysleksi. For at jeg skulle få tilgang til elever måtte derfor rådgiveren ved skolen bistå meg i å rekruttere disse informantene. Rådgiveren spurte utvalgte elever om de ønsket å delta i et intervju i forbindelse med en masteroppgave. De elevene som kunne tenke seg å delta gikk deretter gjennom både informasjonsskrivet som også inneholdte samtykkeskjemaet (se vedlegg nr.4) sammen med rådgiveren og de elevene som var interesserte skrev deretter under samtykkeskjemaet. Etter dette ble de spurt om det var greit om rådgiveren kunne gi meg deres telefonnummer for å kunne avtale når intervjuene skulle finne sted.

Rådgiveren spurte også flere lærere ved skolen om de var interessert i å delta i et intervju i forbindelse med en masteroppgave. De som var villig til å delta sa seg villige til å få delt deres e-postadresse med meg, slik at jeg kunne kontakte dem for å avtale tider for intervjuene. Lærerne fikk på forhånd informasjonsskrivet utdelt av rådgiver. Til forskjell fra elevene skrev lærerne under på samtykkeskjema ved første møte før intervjuet.

3.5 Hvordan datainnsamlingen foregikk

Etter problemstillingen og valg av metode var bestemt, begynte arbeidet med å finne informanter. Få skoler var villige til å stille opp, men til slutt var det en skole som sa seg villig til å delta. Denne skolen viste seg å ikke bare være villig til å delta, men hadde et stort ønske om å hjelpe meg med oppgaven.

Intervjuguidene ble laget for å få frem lærernes og elevenes erfaringer med undervisning og tilpasset opplæring, samt deres opplevelser med dysleksi så godt som mulig. For å starte samtalen og intervjuet begynte jeg for eksempel med å spørre elevene om hvordan en typisk skolehverdag for elevene er. Til dette stilte jeg oppfølgingsspørsmål til de erfaringene som

virket både interessante og relevante for oppgaven. De resterende delene og spørsmålene tok for seg dysleksi, tilpasset opplæring og mulige tips til fremtidige lærere. Intervjuguidene er lagt ved som vedlegg nr.1 og nr.2.

Alle intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker. Ved hjelp av lydopptakene ble alle intervjuene transkribert slik at jeg fikk de eksakte sitatene jeg senere skulle bruke i oppgaven. Dette gjorde jeg for å få en best mulig oversikt over hva som ble sagt i tillegg til å være mest mulig presis med informantenes ord i etterkant av intervjuene.

Et av målene for intervjuene var at informantene skulle få lov til å utdype tankene og erfaringene sine så mye som mulig. Deretter stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å tette så mange som mulig av «hullene» i informasjonen jeg fikk.

3.6 Hvordan anvendes datagrunnlaget

For å gjøre oppgavens drøfting så oversiktlig og konkret som mulig har jeg først valgt å analysere alle intervjuene og gjengi det som er relevant for oppgaven i kapittel 4. Dette betyr at jeg har valgt å presentere alt jeg mener kan og vil påvirke hvordan teorien anvendes senere. På denne måten presenteres de viktigste punktene, samtidig som de blir satt i en kontekst. Ved å gjøre det på denne måten vil det ikke oppstå overraskelser i forbindelse med hva og hvordan intervjuene brukes i oppgavens drøfting og diskusjon.

Oppgavens drøfting vil baseres på fem forskningsspørsmål som har blitt presentert tidligere i dette kapitlet. Gjennom å dele drøftingen inn i fem deler, hvor hver del tar for seg et av forskningsspørsmålene, mener jeg at det skapes en oversiktlig drøfting som også viser til pålitelig og ansvarlig bruk av intervjuene.

3.7 Reliabilitet og validitet innen denne kvalitative forskningen

Reliabilitet og validitet tar for seg i hvilken grad oppgaven har blitt gjort på en etisk riktig måte, og i hvilken grad oppgavens resultater kan stoles på. For denne oppgaven er det mest hensiktsmessig å se på intern og ekstern validitet, og reliabilitet. Disse tre områdene kan også tolkes som kredibilitet, overførbarhet og pålitelighet (Ryen, 2017).

Oppgavens kredibilitet baseres på i hvilken grad det er en sammenheng mellom brukt teori og empirien det blir satt opp imot (Ryen, 2017). Teorien som blir presentert i oppgaven blir brukt for å analysere empirien. Jeg mener at teorien egner seg godt til formålet. På grunn av at oppgaven omhandler i hvilken grad og hvordan en spesifikk skole og dens lærere anvender tilpasset opplæring betyr det at funnene som har blitt presentert ikke nødvendigvis kan overføres til andre skoler og lærere. I tillegg analyseres det i hvilken grad teorier om avvik og stempling kan anvendes på tre ulike nivåer. Først på system-nivå, det vil si på skolen som en generell arena. Deretter ses det på om lærerne og elevene har en opplevd hverdag som kan knyttes til avvik og stempling.

Fordi yrket har både etiske og overordnede retningslinjer, for eksempel knyttet til opplæringsloven (Opplæringsloven, 2018), vil en sannsynligvis finne likheter med andre lærere og skoler med tanke på overførbarhetsverdien til oppgaven.

Ved at jeg har beskrevet hvordan jeg har oppnådd og samlet inn de dataene som blir presentert og analysert viser jeg at oppgavens fremgangsmåter er tydelige og dermed kan kritiseres om ønskelig (Ryen, 2017).

Rekkefølgen på hvordan oppgaven har blitt til er kritikkverdig. I de tidlige fasene av oppgaven var det en annen problemstilling og et annet mål som jeg ønsket å nå. Intervjuene var rettet mot denne problemstillingen. Det betyr at intervjuene ikke ble gjennomført med det formålet for øyet som er nå. I de tidlige stadiene var problemstillingen basert på hvordan elever med dysleksi opplever det å ha dysleksi. Jeg mener at til tross for at oppgavens problemstilling har blitt endret, samt at intervjuene ikke nødvendigvis ble gjennomført for å det formålet som er nå, at dette ikke har ført til noe som kan ses på som direkte problematisk. Etter at intervjuene ble analysert tok jeg en vurdering på om det var mulig å fortsette med en ny og forbedret problemstilling uten at konteksten eller meningen bak intervjuene ble endret. Det er kritikkverdig å endre oppgavens problemstilling og enkelte vinklinger etter intervjuene har blitt gjennomført, men jeg mener at dette ikke går utover hverken oppgavens integritet eller endrer hvordan intervjuene hadde blitt brukt.

3.8 Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

Oppgaven har blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og godkjenningsdokumentet er lagt ved som vedlegg nr.3. Informasjonsskriv med samtykkeskjema blir også lagt ved som vedlegg nr.4. En viktig del av de etiske retningslinjene er anonymitet. Alle informantene har fått nye navn. For elevene forklarte jeg at det ikke ville komme frem hvilken skole eller klasse de gikk i, og at hverken intervjuene eller oppgaven i sin helhet skal kunne påvirke deres skolegang. For lærerne forklarte jeg at skolen og trinn de underviser på ikke skulle bli nevnt og at deres hverdag, i likhet med elevene, ikke skulle kunne bli påvirket av hverken intervjuene eller oppgaven. Alle informantene fikk forklart en siste gang før intervjustart at deltagelse er frivillig og det er fullstendig akseptabelt å trekke seg når som helst, noe som også er informert om i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet. Jeg presiserte at dette gjaldt underveis i intervjuet, men også i etterkant.

4. Presentasjon av datagrunnlaget

I denne delen skal jeg presentere grunnlaget for oppgavens drøfting og diskusjon. Dette gjør jeg for å skape en håndterbar og oversiktlig kontekst for hvilke punkter og sitater som skal bli tatt i bruk senere i oppgaven. For å gjøre grunnlaget så oversiktlig som mulig har jeg valgt å dele denne presentasjonen i to deler. Først blir elevenes hverdag med dysleksi presentert, og deretter presenteres lærernes møte med dysleksi i skolehverdagen.

Ved å dele presentasjonen i to deler separeres to ulike oppfatninger av skolen. Elevene presenterer og gir et inntrykk av deres egen virkelighet. Lærerne presenterer et syn som veksler mellom både et personlig, men også pedagogisk syn og en systembasert forståelse av hvordan skolen skal fungere.

4.1 Elevenes hverdag med dysleksi

I dette delkapitlet skal det presenteres hvordan elevens hverdag med dysleksi er. Dette gjøres for å skape et grunnlag for drøfting. Som påpekt i kapitels innledning vil denne presentasjonen inneholde personlige vinklinger av hver elevs egen hverdag. Dette betyr for det første at det ikke nødvendigvis er slik at alle elever med dysleksi ved skolen deler samme oppfatning av skolehverdagen som de intervjuede for denne oppgaven. For det andre innebærer dette også at det er ulike mennesker som trenger ulike former for tilpassing. Som tidligere nevnt i delkapitlet om TPO, har alle elever en delvis unik tilnærming til hvordan å oppnå mestringsfølelse. Alle elever er forskjellige og vil derfor potensielt trekke frem ulike sider ved hverdagen.

4.1.1 Josefines hverdag med dysleksi

Josefine ble diagnostisert med dysleksi i 7. klasse, men mener selv at foreldrene visste om det på forhånd. Hun forteller at det ikke ble gjort noe med saken før i 7. klasse, fordi hun stort sett fikk gode karakterer og ellers hadde en god struktur rundt læring.

Josefine: Jeg fikk vite det i 7.klasse og det var ikke noe skolen oppfordret til for jeg har alltid hatt god struktur. Jeg har alltid pugget meg frem til svar på prøver, så jeg har alltid fått gode resultater og kom ut fra ungdomskolen med 5,1 i snitt. Men det var bare rent pugg, alt. Så mamma måtte få læreren til å teste meg på PPT, men så har det gått sånn med årene at jeg finner sånn struktur på oppgaver og sånn.

Lærerne på barneskolen hadde ikke hastverk med å diagnostisere henne med dysleksi og diagnosen virket ikke til å være en stopper for henne på ungdomskolen, da hun gikk ut med et snitt på 5,1. På videregående oppstod det problemer fordi det ikke lenger gikk an å bare å pugge alt av pensum til alle prøvene, men at det heller stod på forståelsen av selve emnet.

Josefine: Man må forstå mye mer, var mye lettere å pugge seg til ting på ungdomskolen. Nå er det så mye mer omfangene prøve, det er så mye mer pensum. Man kan få sånn 100 sider pensum liksom. Så det er jo stressende, men jeg får ekstra tid på prøver da! På noen, ikke alle.

I sitatet ovenfor tar hun opp problematikken av at prøvene har blitt større og mer stressende, men at hun får ekstra tid på noen prøver, men ikke alle. Det viser at det ikke alltid er kapasitet for at hun skal kunne få ta prøvene muntlig, noe hun påpeker er skolens ansvar. Til tross for at det ikke alltid blir lagt til rette for henne på prøver, ser hun ikke på dysleksien som et hinder, men heller som et gode.

Josefine: Nei, jeg opplever det egentlig stikk motsatt. Føler egentlig at det er positivt! Siden jeg får tilrettelegging og jeg har generell god struktur. Jeg har måttet venne meg til at jeg har dysleksi og sånt, men før så fikk ikke folk lov til å si ordet dysleksi rundt meg en gang. Jeg begynte å grine og jeg bare hata det. Det var det verste folk kunne si. Men jeg har bare lært meg å like det, og det er ikke noe farlig å være det. Om man klarer å bruke det riktig så får man jo bedre arbeidsstruktur. Det er jo veldig individuelt.

Hun forklarer at hun har lært seg å like det og at det ikke er noe farlig å ha det. For henne har det bidratt til å få en bedre arbeidsstruktur samtidig som hun påpeker at dette er noe som er individuelt og at andre kanskje ikke har samme opplevelse. Når hun ble spurt om det er noe hun skulle ønske lærere kunne gjøre med tanke på dysleksi, så trekker hun fram dette med individualitet og hvordan kanskje ikke alle er like trygge på det som det hun er.

Josefine: Ja kanskje ikke gjøre det så tydelig hvem som har det kanskje? Være litt diskre når det kommer til ekstra tilrettelegging siden det ikke er alle som syns det er like fett at alle vet det liksom. Og høre på hva eleven har å si i forhold til tilrettelegging.

Jeg har jo klart å vende meg til det og har hatt det sånn gjennom hele videregående og at jeg driter litt i det. Men det er noen som ikke driter i det og har behov for tilrettelegging, men som ikke tar det.

Hun er klar på at hun føler det er elever som ikke får den oppfølgningen de har behov for. Det er enkelte situasjoner hvor det kan være «kleint» å ha dysleksi, forteller hun. Til tross for dette er det et behov for hjelp, og hun fremhever også at enkelte trengs å «pushes» for å ta imot denne hjelpen.

> Josefine: Folk burde pushes litt mer til å takke ja til det (hjelpemidler). Det er litt kleint å gå ut av klasserommet for det, men det hjelper jo veldig. (Det har) hjulpet i norsk, tysk, naturfag.
>
> Og at de sier at de ikke ønsker tilrettelegging så kan være at eleven ønsker det, men ikke vil vise en svakhet da liksom. Føler det er mer et problem blant gutter. De vil ikke få lest opp oppgaven selv om det egentlig har veldig lyst. Så det føler jeg kanskje er det største. Ingen lærere spør om de skal være diskre eller om de skal ta hensyn til et eller annet. At de spør hvordan de kan gjøre det enklest for deg og så roper de opp navnet mitt når de kommer inn på heldagser osv. Vær litt mer diskre liksom.

Josefine påpeker at en mangel på diskresjon kan være en faktor til hvorfor enkelte elever ikke tar imot den hjelpen som er tilgjengelig. Hun mener med andre ord at det for enkelte kan føles stigmatiserende å få hjelp fordi det påpekes i plenum.

På lik linje som det er forskjeller blant elever, mener Josefine at det er forskjell blant lærerne og i hvilken grad undervisningen blir tilrettelagt. Historietimene blir trukket frem som eksempel hvor hun er klar over at læreren er dyktig i faget sitt, men hvor en mangel på variasjon hindrer både henne og andre i å få noe ut av timene. Religionstimene står her som en motsetning hvor hun forteller om en lærer som varierer undervisningen og viser til tegn av elevmedvirkning.

> Josefine: I RLE så gjør læreren det (tilpasser undervisningen). Tilrettelegger og det funker sykt bra. Det hun gjør som er bra er at hun spør om det hun gjør er bra, om alle får med seg ting og sier sånn «bra at dere deltar» og spør om vi har noen innspill og sånt. Hun er litt med oss da på en måte.

Det viser seg at matteundervisningen var vanskelig for Josefine, spesielt på grunn av mangel på tilrettelegging i form av ekstra tid på prøver og andre aspekter relatert til dysleksi. Dette er noe hun syntes var rart og gjorde henne irritert da det for hun virket som at det var mange leseoppgaver i faget. Hun påpekte at dette ikke var et problem på heldagsprøver, men at det stadig vekk var slik at det ikke var ekstra tid å få på «normale prøver». I forbindelse med at hun ikke fikk ekstra tid på alle prøver til tross for at hun har krav på det, spurte jeg om hun la merke til at skolen var dysleksivennlig og om det hadde noe spesielt å si for henne. Hun svarte: «Det har jo mye å si! Jeg hadde ikke fått de resultatene jeg har uten tilrettelegging og spesielt ekstra tid. Ehm, ja det er viktig.».

4.1.2 Kajas hverdag med dysleksi

Kaja fikk påvist dysleksi i 8.klasse. Både foreldrene og hun selv «visste» det allerede i tidlig alder at hun kanskje kunne ha det. Hun forteller at det ikke førte til problemer på barne- og ungdomskolen hvor hun viser til et høyt karaktersnitt som bevis på dette. Hverken Josefine eller Kaja har store problemer med skriving, men det kan oppstå problemer med lesing. I Kajas tilfelle fører dette til problemer med fag som fysikk og matte.

> Kaja: Det å skrive syns jeg egentlig … å skrive er ikke så veldig galt. Men det er litt mer sånn, matte og fysikk da, der har jeg bare ikke skjønt noen ting av i år. Har vært veldig dårlig til å lese så da skjønner jeg hvertfall ingenting. Også henger jeg liksom litt bak alt så jeg gir jo helt opp.
>
> Før var jeg veldig god til å huske ting, jeg leser jo sneileseint liksom, men når jeg har lydbøker så vil jeg ikke bruke de, for om jeg leser de selv så husker jeg det med en gang, da trenger jeg ikke å lese det mer enn en gang. Så det var egentlig ganske greit liksom.

Vanskene med lesingen påvirker også hvordan og hvor mye hun klarer å lese på prøver. Dette påvirker også motivasjonen hennes på skolen.

> Kaja: Det er fordi jeg leser og leser men det fører ingen vei. Også leser jeg seint, så når jeg leser til en prøve og begynner litt seint, så merker jeg allerede halvveis at jeg er trøtt av å lese og at jeg ikke klarer til å komme gjennom dette. Motivasjonen er ikke helt på topp.

Til tross for dette deler Kaja lik oppfatning av det å ha dysleksi og ser heller på det som et gode enn et hinder.

> Kaja: Jeg føler ikke at det er et hinder. Føler bare det er positivt egentlig. Når du først har dysleksi så får du ekstra tid på prøvene, får lydbøker som egentlig ikke funker for det er litt kjedelig. Stemmene er litt monotone så jeg klarer ikke høre på dem. Jeg føler man får ganske mye! Så når man skal studere så kan du vel søke om å få ekstra stipend.

Med dette ser vi at Kaja velger å fokusere på det positive med det å ha dysleksi, som det å få ekstra tid og hjelpemidler, kontra det å fokusere på vanskene med lesing. Hun trekker også frem ordningen for ekstra studiestøtte for studenter med dysleksi som en ekstra gode.

I likhet med Josefine synes også Kaja at det å kunne få ta prøver muntlig er en veldig god ordning, men hun ønsker som regel å ta de skriftlig forteller hun; «Nei jeg vil helst skrive, for da kan jeg tømme alt ned. Det syns jeg er gøy da. Men det er mange som syns det er rart når jeg får tilbud om muntlig».

I klasseromssituasjoner er ikke Kaja glad i gruppearbeid og foretrekker heller å jobbe alene. Dette gjelder spesielt i matematikkundervisningen hvor hun har vansker med å forstå det som er på tavlen.

> Kaja: Skjønner ingenting av det han driver med og sier, det er bare kaos på tavla. Og jeg har ikke skjønt noen ting det siste halvåret, og dette er T-matte liksom ... Og jeg har sagt flere gagner at jeg skjønner ingenting. Jeg gjør det dritdårlig på alle prøvene, så kommer heldagsprøvene på slutten av året så har jeg tatt meg sammen og lærer det meg selv og da går det bra. Men nei, det er jo ikke bra.
> Men jeg er ganske, viss jeg er konsentrert og sånn, så kan jeg jobbe veldig fint alene. Jeg er veldig dårlig på sånt gruppearbeid i matte og fysikk, det er det verste jeg vet det også, for om jeg setter meg ned med en gruppe så kan de alt de skal kunne, men jeg kan ikke en gang kapitlet 1 så, jeg kan ikke det da.

Da hun hadde fortalt om dette spurte jeg om læreren legger undervisningen bedre til rette for de andre med dysleksi i klassen. Hun svarer: «Nei. Nei, men resten av klassen er ganske flinke så om 2 i klassen henger bak … så henger de bak liksom. Så.. nei.».

Mot slutten av intervjuet med Kaja tar hun opp hennes oppfatning av dyslektikere og forskjellen blant de med og uten dysleksi på skolen hennes.

> Kaja: Jeg mener jo at elever med dysleksi ikke er så forskjellig med elever uten dysleksi. Jeg skjønner veldig når folk sier det er urettferdig at en elv med dysleksi skal få ekstra tid, så ser jeg at en elev som ikke liker å lese har like mye vansker med å lese som en med dysleksi. Så den ekstratiden burde egentlig bare vært på et sånn ekstremt nivå. Jeg trenger den jo! Men jeg tror jeg trenger den like mye som alle de andre. Jeg føler det er ganske mange forskjellige steg med dysleksi. Det er folk som ikke kan lese i det hele tatt. Så er det noen som flyter på en sånn drøm som bare får og får og får.

Hun påpeker at alle elever kunne hatt et godt utbytte av å få ekstra tid, at det ikke bare er de med dysleksi som burde få det, men heller de som trenger det, dysleksi eller ikke. Videre trekker hun også fram at det finnes ulike stadier av dysleksi og at ulike elever får flere hjelpemidler enn andre. Kaja er ikke fornøyd med hvordan lærerne ved skolen håndterer elever med dysleksi. Josefine og Kaja er begge enig i at enkelte lærere ikke er diskré nok. For Kaja er dette spesielt et problem under heldagsprøver.

> Kaja: I forhold til dysleksien så er det noen lærere som er overbeskyttende når det kommer til det. I religion så kommer de alltid før prøven og bare «går det bra går det bra?? Skal jeg lese det høyt for deg??» og på heldagsprøver kommer hun alltid inn og spør om det samme. «Jeg har lest oppgaven inn på lydfil på nettet!». Og jeg bare prøven varer i 5 timer, trenger ikke 5 timer på å lese oppgaven.

Til forskjell fra Josefine mener Kaja at skolens håndtering av elever med dysleksi ellers er god og at de ordningene som er etablert fungerer godt:

Kaja: Nei det er ikke veldig koselig når læreren kommer etter meg med headsett sitt og skal, skjønner aldri at jeg ikke trenger det. Men syns det er bedre at de prøver for mye enn at de prøver for lite. Syns egentlig det er ganske greit sånn som det er nå, og det er mange forskjellige ordninger.

4.2 Lærernes møte med dysleksi

I dette delkapitlet skal jeg presentere hvordan 4 ulike lærere tilpasser undervisningen for elever med dysleksi og deres tanker om den generelle praksisen rundt skolens arbeid med disse elevene. Jeg presenterer hver lærer separat, men vil bruke deres tanker, meninger og utsagn om hverandre i drøftingen. Dette delkapitlet har lik funksjon som det over, nemlig for å skape en oversikt over materialet før drøftingen og diskusjonen finner sted.

Fordi alle lærerne underviser ved samme skole er det mulig å legge merke til et felles verdigrunnlag i undervisningen som gjenspeiler det skolen ønsker å stå for. I den forbindelse vil det bli gjort tydelig om det er noe som går igjen i hvert intervju uten at det blir gjentatt i hver enkelt presentasjon av lærerne.

4.2.1 Lærers møte med dysleksi: Anne

Anne underviser fagene norsk og tysk og har undervist i over 10 år, hvor mesteparten av disse årene har vært ved den nåværende skolen. Tidlig i intervjuet blir hun spurt om å forklare hvordan praksisen rundt elever med dysleksi er og hvordan hun føler det fungerer. «Det er jo to sider ved det» sier Anne. Videre forklarer hun at skolen har jobbet intensivt med å gjøre skolen «dysleksivennlig» og med å etablere en pedagogisk praksis som gjenspeiler stemplet.

Anne: Også har vi også hos rådgiverne begynt med såkalte tiltakskort på hver elev, men det er også noe som rådgiverne skriver sammen med eleven sånn at de får sagt litt sånn hva de trenger spesielt, altså individuelt. Så går det ut til kontaktlærere og tas opp i klasselærerråd også, og følges opp med eleven. Også er det mening at kontaktlærer tar dette opp i elevsamtaler med eleven og tar dette opp om hvordan dette fungerer. Så på en måte så har vi et veldig godt utarbeidet system for det.

Den «andre siden av saken» dreier seg om de fysiske begrensingene rettet mot antall elever og tiden som er tilgjengelig.

Anne: Man gjør liksom det samme med alle for det er veldig mye som fungerer for en elev med dysleksi som fungerer for andre også! Så det er det jeg prøver å utnytte litt da. Fordi vi har ikke tid til å gjøre det veldig spisset individuelt ikke sant. Nei, man kan ikke gjøre det i stor klasse.

Anne er rask med å påpeke at det som kan fungere for noen med dysleksi også kan være til hjelp for de elevene uten dysleksi.

Anne: Så det er egentlig sånn jeg prøver å tenke om det i mine egne timer. Men så har man også et ganske godt utviklet program på skolen og elevene får også god oppfølging av rådgiver av å få installert skriveprogrammer og leseprogrammer.

I den forbindelse trekker hun også fram at det er noen elever som ikke ønsker å bruke de hjelpemidlene som skolen legger til rette. Anne forteller at elevene skal ha møte med veileder hvor de får presentert hva slags valg og muligheter de har med hjelpemidler, men at det for noen blir for «teknisk» med smartbøker, lydbøker og dataprogrammer. Dette fører til at elevene ikke ønsker å benytte seg av hjelpemidlene og til slutt ikke finner ut hva slags muligheter de kan gi, forteller Anne. Hun legger også til at det er mange elever som faktisk tar nytte av disse hjelpemidlene og hvor det er enkelt å se resultatet det gir.

På grunn av den relativt store størrelsen på skolen var jeg interessert i å vite om Anne følte at lærerne stort sett er samkjørte i hvordan en som lærer skal se på og oppfatte dysleksi. Til dette måtte hun svare både ja og nei. Ja i form av at skolen har en egen spesialavdeling som utarbeider «ressursark» for hver elev som inneholder hva eleven trenger i form av tilrettelegging og annen tilleggsinformasjon. Neiet til spørsmålet kommer i et svar basert på forskjellen blant lærere og fagene som blir undervist. Her trekkes det også frem at elevene er forskjellige og vil trenge forskjellig tilpassing fra fag til fag.

Anne: Så en med dysleksi kan ha veldig behov for tilrettelegging i for eksempel treningslære og norsk, men så er kanskje ikke religion det største problemet. Så vi har ikke kanskje sånn et samkjørt program og et strikst regime hvor lærerne skal gjøre noe inn mot eleven, men her vil disse tiltakskortene som rådgiveren har laget med eleven selv være veldig styrende for vår praksis.

Eksempler på hva som kan stå på disse tiltakskortene kan være at eleven trenger muntlig høring etter en skriftlig prøve. Tiltakskortene er laget i samarbeid eleven og en rådgiver på skolen og baseres i stor grad på hva eleven selv ønsker, forteller Anne.

I tillegg til tiltakskortene og at fagene er forskjellige mener Anne at lærere i stor grad vil basere oppfatningen av elever med dysleksi på tidligere erfaring.

Anne: Ja vi har hatt noen sånne seminarer som alle har vært med på så vi har noe sånt fellesgrunnlag, men så vil jeg nok tro at vi støtter oss mest på praksis, er jo

> den erfaringsbaserte kunnskapen som vi har tilegnet oss i arbeidet med elever. Det vil jo også bli litt sånn etterhvert, hvertfall for min del, at det, ja, noen kan slite med det og noen kan slite med det at det kan være ganske sammensatt da. Og at hver gang man møter en ny elev som trenger noe da, så må man tenke «hva gjorde jeg sist jeg møtte noen som kunne minne om dette.»

Hun forklarer med andre ord at lærerne har et felles grunnlag for forståelse av dysleksi, men erfaringsbasert kunnskap om elever med dysleksi også vil spille en stor rolle. Når spurt om hvordan hun tilpasser undervisningen for elever med dysleksi påpeker hun at det ikke bare er elever med dysleksi som trenger å få undervisningen tilpasset og tilrettelagt.

> Anne: Ja du kan si sånn, for det første, de som har dysleksi i en klasse, så kan de ha ulike behov. For det andre så har man også andre elever med andre behov. Og tilpasse opplæring handler jo ikke bare om de elevene med dysleksi, man skal tilpasse for alle. Og da må man jo finne noe som kan passe denne elevgruppa, det vil si undervisningsopplegg og oppgaver og så videre.
>
> Jeg ser jo at jeg har elever med dysleksi hvor jeg må ta de med ut og lese vedlegg med dem og sånn ... tekster og sånn når det er skriveprøver og sånn. Med andre med dysleksi så sitter de der med hjelpemidlene sine og sier de ikke trenger så mye hjelp. Man kan ikke tvinge seg på noe heller, men man prøver å hjelpe de med det de ønske hjelp til.

Fordi skolen er stor betyr det at de også har relativt stor kapasitet ifølge Anne. Dette innebærer at det som regel skal være mulig å få en vakt til prøver hvor læreren skal kunne hjelpe de elevene som trenger det. Hun trekker frem situasjoner hun selv har opplevd hvor det et år var såpass mange med dysleksi i en klasse, at det ikke lot seg gjøre å gi alle muligheten til muntlig høring samtidig som de uten dysleksi fullførte prøven skriftlig. Det er i slike tilfeller Anne legger vekt på hva eleven selv vil.

> Anne: Men da løste jeg det bare sånn at jeg rett og slett bare måtte ta noen rett etter prøven og måtte ta noen dagen etter. Eller spør de! Spør de om de vil ta det etter skoletid eller om de vil gjøre det dagen etter. Noen syntes ikke det gjorde noe å ta det dagen etter. Noen ville helst gjøre det etter prøven og da tok jeg de rett etter prøven. Så det ordna seg men, det ble ganske mye.

Underveis i intervjuet blir det tatt opp problematikken rundt elever som ikke ønsker hjelp av ulike årsaker. Dette løser Anne ved å forsøke å skape et miljø hvor det hjelp ikke stigmatiseres.

> Anne En går jo gjerne viss det er snakk om skriving eller skriveøkt, så går man gjerne litt rundt til alle, så da får alle litt sånn den hjelpa og da er det ikke sånn at de tenker nødvendigvis nå at det er de som må be om hjelp fordi de har dysleksi, men da kan det bli litt sånn miljø for å be om hjelp generelt med skrivingen sånn at det kan spre seg som en slags kultur hvor en ønsker å forbedre.

Et annet tema i intervjuet var hvordan elever med dysleksi trives i dagens skole, da spesifikt denne dysleksivennlige skolen. Anne forteller at hun ikke merker at elever med dysleksi føler

noen vansker ovenfor medelever. «Vanskeligheten ligger liksom mer på det kliniske nivået. Har aldri opplevd det som vanskelig i det sosiale rommet.» forteller hun. Avslutningsvis hadde Anne dette å si om den fremtidige lærer.

> Anne: Ikke det at du skal gå rundt å tenke at alle som ikke har 5 i norsk har dysleksi, men tenke på det som mer enn bare dysleksi. Men forvente større diversitet i klasserommet. Det er jo krevende, men man må forvente det i større grad. Og vi ser det jo i nye samfunnsstrukturer og det flerkulturelle samfunnet og sånne sider også. Som fremtidig lærere må man ikke se på ulikheter som et problem og som står i veien, men se på det som jobben.

Hennes tanker er med andre ord at en som lærer ikke burde se forskjellene blant elevene som et hinder, men som en del av jobben.

4.2.2 Lærers møte med dysleksi: Tonje

Tonje underviser i fagene naturfag, biologi og matematikk og har undervist i rett i underkant av 10 år. Innledningsvis i intervjuet spurte jeg om hun har hatt mange elever med dysleksi. Hun er usikker på hva som defineres som mange, men svarer til slutt med:

> Tonje: Det er jo mange. Og det er jo noen som er veldig åpen som kommer her som 15/16 åringer og sier det med en gang. Mens andre skjuler det. Godt. Og da kan det kanskje ta et halvt år før en legger merke til det. Sånn som i mine fag, matematikk, så er det ikke lett å se det. Og naturfag så kan en jo av og til på langsvaroppgaver se det, eller ser man elever at de er veldig slitne at de opplever å bruke lang tid på å lese til prøven også får de ikke det resultatet de ønsker. Det er vel sånn jeg kan se om de ikke allerede har gitt beskjed da. Men jeg vil si at jeg har elever hvert eneste år på de årene jeg har undervist.

Videre tas det opp at det er sjeldent en som lærer opplever at det ikke er noen i klassen som har en form for lærevanske, da enten relatert til lesing eller/og skriving. Tonje påpeker også det at det kan være vanskelig i de fagene hun underviser å se om noen har dysleksi med mindre det er en lengre skriftlig prøve i naturfag, da fagene i utgangspunktet ikke innebærer mye staving.

Tonje føler at praksisen rettet mot elever med dysleksi er god og at den fungerer godt. En av hovedgrunnene til dette er på grunn av koordinatoren som har stor interesse for denne delen av skolens praksis. Gjennom koordinatoren og opplegget som har blitt lagt til grunn får elevene den informasjonen, støtten og oppfølgningen de trenger, forteller hun. Selv om mange

får hjelp, påpeker Tonje at det er noen «mørketall»; at ikke alle elevene med dysleksi blir fanget opp.

> Tonje: Og det er ikke alle elevene som kommer til å følge og ta imot den støtten, men da har en hvertfall et tilbud og det opplyses om på Facebook, og hu vet hvertfall de som har papirer så de blir fanga opp, men sånn det er nok flere, det er nok noen mørke tall. Det er noen tall vi ikke har. Men likevel føler jeg at, ja, at vi lærere vet om det. Alle skal jo ha vært gjennom denne populære opplæringa, denne opplæringa med både statistikk, hvor mange er, og hvordan det kan oppleves å ha det.

På tross av disse mørketallene føler hun at lærerne og skolen gjør en god jobb. Noe av dette er basert på seminarer om blant annet dysleksi som de har for skolens ansatte. Hun forteller at disse seminarene er 4-5 ganger i året og strekker seg over 2-4 timer. Her var det forskjellige temaer for seminarene, men hvor alle skal delta på minst ett seminar som omhandler dysleksi. «Ja generelt, og det gjør alle bedre! Det gjør, da kan du flere metoder og viser elevene ulike metoder for læring og repetisjon» forteller hun. Tonje ser på skolens utvikling som «veldig positivt». Utviklingen har gjort at måten skolen tar vare på elever med dysleksi er mer direkte og individorientert, med flere elevsamtaler som tar for seg deres eventuelle vansker. Hun forklarer dette på denne måten:

> Tonje: Noen vil gjerne ha muntlig prøver, noen vil IKKE ha muntlige prøver, noen vil ha opplest oppgave, noen vil Ikke ha opplest oppgave. Noen vil bare ha setninger med større linjeavstand, eller en setning på hver linje. Det finnes så mange preferanser da. Jeg føler at vi har blitt flinkere på å finne ut det. Det er mer elevfokus enn diagnosefokus.

Skolen og lærerne har en praksis som har beveget seg bort fra å fokusere på elevens diagnoser til å heller se på hele eleven. Spørsmålet er ikke nødvendigvis bare hva skolen kan og skal gjøre for eleven, men også hva eleven selv vil at skolen skal gjøre. I et spørsmål i forbindelse om hun har merket et mer fokus på dysleksi forklarer hun også at fokuset har skiftet fra elevene i klassen til enkelteleven.

> Tonje: Føler at vi har blitt flinkere til å se eleven, ikke nødvendigvis elevene som en homogen gjeng, at vi har blitt mye flinkere til å både sette pris på og ja, observere forskjellene og både styrkene og svakhetene. Blitt mer fokus på å finne det elevene kan og få elevene på gli på det de kan, så er det mye lettere å bygge på med mer, istedenfor å ikke vite noen ting om deg og så skal jeg begynne å forklare deg calvinsyklusen, da stenger du bare av med en gang. Må først finne grunnlaget ditt eller hva holder du med på fritiden.. eller ja.

Når spurt om hvordan hun håndterer elever som trenger, men ikke ønsker hjelp, velger hun å legge stor vekt på hva relasjon til eleven har å si. Hver elev skal ha møter med rådgiveren, som også er koordinatoren, for en samtale om hvilke tiltak som burde innføres. Deretter er det opp til læreren å få kontakt med eleven for å kunne tilrettelegge godt nok. Tonje forteller:

«Men for meg selv, så, men det er med alle elever at de første perioden, nytt skoleår, så er det veldig viktig med relasjon, det er det uansett, bygge trygg relasjon». Hun legger til at det ikke bare er læreren som må legge inn arbeidet for at relasjonen skal fungere, men at også eleven må arbeide med å bli trygg på både seg selv og på situasjonen. Slik forklarer hun det: «det er jo litt øving ikke sant. Og det er litt sånn prosess å bli trygg med å være sin egen person, være seg selv».

Et av hovedpunktene i intervjuene tar for seg hvilke utfordringer lærerne føler og opplever med tilpasset opplæring. Tonje valgte å bruke prøver som eksempel for å forklare hvordan hun tilpasser undervisningen. Først legger hun vekt på viktigheten av å bruke farger, illustrasjoner og tegninger for å forklare hva og hvordan ting i fagene hennes er. Videre forklarer hun overgangen fra hvordan en legger opp til prøver i grunnskolen kontra VGS.

> Tonje: For på grunnskolen tror jeg de oftere bare skal lese to sider eller de fem sidene her, prøve i det, sant. Og da er det mange som tror at det er det de må fortsette med. Men realiteten er at sånn er det ikke man pugger, da får man sånn en 500 sider pensum «puff», og så vet jo alle at det er ikke alle de 500 sidene en skal kunne i det hele tatt. Så da er det veldig trist om man begynner på side 5, begynner helt på begynnelsen, så var det bare det lille avsnittet der som var viktig.

For å motvirke dette foretrekker hun heller å sørge for at elevene lager gode notater selv. På denne måten kan en unngå at elevene i hovedsak bare leser pensum, men heller bruker egne notater. Slik forklarer Tonje denne fremgangsmåten:

> Tonje: Men viss vi en i perioden på forhånd sørger for at de har laget gode notater, laget sine egne notater som de kan bruke så sier en ja ok, prøven er nå på dine egne notater, det du har på dette. Og det forbereder dem litt på hvordan det er når de skal studere videre

For Tonje er det også viktig å få elevene til å skjønne at det ikke alltid er samsvar mellom tid brukt på å «pugge» til prøven og karakteren en får. Grunnen til dette er fordi en også er nødt til å vise forståelsen for emne, ikke bare at en kan sitere læreboken. Hun sier også at det er viktig å være bevisst på at det er forskjeller mellom elevene og hva de klarer. I denne sammenheng forteller hun noe som gjorde inntrykk på henne: «men en lærer … det er en person som både får deg til å føle at du vant når du fikk den 3'eren, men kan også få den 3'eren til å føle at du underpresterer».

Avslutningsvis i intervjuet blir det tatt opp at ofte er slik at mennesker setter andre mennesker i en bås og hvordan det kan påvirke en elev.

> Tonje: Det er dessverre noen som har gjort det, og det er mennesker som liker å sette mennesker i bås og de skal være låst der. Og det er en annen ting, vi som

> lærere og kollegiet må være flinkere på å veilede hverandre med elever. Når noen gir opp så med en si at det faktisk er ganske urettferdig. Men jeg tror nok at det er realiteten, og ofte er det nok lettere å komme utenfra for det at kollegiet ofte blir ganske samkjørte og det er sånn vi snakker om elever og det er sånn vi, ja, omtaler de. Etterhvert blir det bare innlært. Av og til er det ganske fint å komme utenfra. Så viktig å tenke litt på den og være observant og stille spørsmål og det er greit.

Tonje viser til hvor viktig det kan være for både elever og lærere at det ikke foregår en form for stempling. Det kan føre til at ikke bare en lærer, men at kollegiet samkjører tankene om en elev. Hun legger til at det er viktig for alle involvert at vi anerkjenner forskjellene som utgjør personene i samfunnet og formulerer det slik:

> Tonje: Nei, nå var du inne på det litt innledningsvis også, med det at vi har blitt flinkere som samfunn å se forskjellene og at vi har blitt flinkere på å se hvordan det kan være positivt at noen kan ha utfordringer, du var inne på det med dine egne … styrker.. og hjelpe elevene med å se det at dine «svakheter» kan bli dine, altså dine viktigste verktøy for å hjelpe og forstå andre, ja.

Hun ønsker å skape en aksept for svakheter hos elevene og hvordan dette kan brukes som verktøy.

4.2.3 Lærers møte med dysleksi: Ingrid

Ingrid skiller seg ut fra de tre andre lærerne fordi hun, i motsetning til andre, underviser yrkesfagene helse- og oppvekstfag og barne- og ungdomsarbeiderfag. Hun har undervist i ca. 10 år. Første året hun underviste var det en elev med dysleksi i klassen, hvor hun sto uten erfaring eller kunnskap om hvordan å best håndtere situasjonen. Med årene har det blitt et større fokus på dysleksi og hvordan det skal håndteres, forteller Ingrid. Videre forklarer hun hvordan hun skal ha delvis skriftlige og muntlige prøver med noen elever med dysleksi fra en av klassene hennes.

> Ingrid: Denne prøven er ikke sånn stor case med bare refleksjon. Jeg har laget spørsmål og litt lettere oppgaver så da får de mulighet … den siste timen får jeg prøvevakt som skolen har ordnet for meg, som jeg bestilte. Så da kan jeg spørre disse tre om de trenger muntlig høring. Så sier ofte han ene «nå har jeg fått til det» ikke sant men om det er noe du føler du mangler som spør meg heller etterpå (sier hun). Ellers sitter jeg gjerne ut en refleksjon hvor du kan spørre litt rundt så tar jeg mine notater til den høringen i tillegg til det skriftlige da ikke sant. Også blir det en rettferdig vurdering.

Ingrid åpner veldig raskt med å påpeke rettferdigheten i måten både hun og skolen tilpasser undervisningen på. Denne rettferdigheten kommer ved at skolen har nok kapasitet til å bistå

henne under prøver slik at hun har muligheten til å gjennomføre prøver muntlig med enkelte elever.

Hun åpner opp at denne rettferdigheten ikke alltid er til stede for elevene med dysleksi da det ofte kan oppstå situasjoner hvor faglærere glemmer at noen har dysleksi. Som kontaktlærer får Ingrid ofte høre at de andre lærerne gjør nettopp dette. Videre forteller hun at elevene må «ansvarliggjøre», det vil si at elevene hennes får beskjed om å være «tøffe» og si ifra om de trenger mer tid med å for eksempel lese ferdig en tekst. Ingrid velger også å dele erfaringer rundt en elev som nylig ble diagnostisert med dysleksi. Denne eleven fikk diagnosen seint i skoleløpet og maktet til slutt ikke mer.

> Ingrid: Jeg ringte han opp på kvelden for han skulle komme på en sånn høring, og han skrev bare tilbake «jeg klarer ikke mer». «Jeg leser og jeg leser og jeg får det ikke til» forteller han … for han skulle levere noe skriftlig. Og da hadde jeg hatt han i et halvt år, så spør «jeg hva er det du ikke får det til»? «Jeg leser og leser, men jeg klarer ikke å svare» svarte han. Så sa han det så fint: «jeg klarer ikke å få det jeg har i hodet ned på papiret» sa han, utrolig tydelig.

Eleven fikk hjelp av læreren og skolen med å få sin diagnose påvist. Ingrid fikk dermed ekstra timer som hun kunne bruke med denne eleven for å sørge for at han fikk den hjelpen han trengte. Hun forteller han føler han blir møtt på en annen måte:

> Ingrid: for han er jo kjempe flink, han er så flink, super flink, og så kommer karakteren på en helt annen måte og de kommer ikke servert på en fjøl, han må jobbe like mye som før, men han kjenner han blir møtt, møtt på ting og han føler han her en mer reell sjans på ting

Hun presenterer igjen tanken om rettferdighet, denne gangen med en elev som nå føler han blir sett og gitt den sjansen han trenger. Fordi skolen har muligheten til å diagnostisere elever selv og dermed kan «hoppe over» noen steg, fører det til at elevene raskere kan få hjelp. Ingrid kunne uken etter ta dette opp på møter for å presentere til de andre lærerne hva denne eleven nå har krav på og hva han selv ønsker. Ingrid påpeker at alderen på elevene kan ha noe med hurtigheten diagnoseringen kan foregå på, da eleven selv har ordforrådet til å sette ord på problemene og finne løsninger på dem.

Når spurt om tilpasset opplæring er Ingrids første eksempel hvordan hun setter opp og bruker PowerPointer. Hun forklarer at det ikke nytter å ha PowerPointer med masse tekst på, men heller gjøre det slik at elevene enklest mulig kan trekke ut essensen av hva som foregår. Videre fokuserer hun på relasjonen en trenger til hver enkelt elev. For noen elever er det viktig at de får oppgaver kvelden før sånn at de kan lese gjennom i eget tempo, for andre er

det viktig å ha tankekart og andre teknikker for læring. For at det ikke skal oppstå situasjoner hvor enkelte elever føler seg «gruppert» inn i kategorier gjør hun dette:

> Ingrid: Da prøver jeg å dele de inn i grupper da ikke sant. Da kan dere jobbe med de og de oppgavene og så videre, deler de opp litt naturlig uten at det blir «dere som ikke får med dere noe skal her», men at jeg fordeler litt da sånn at vi kan få til det.

Dette er en måte hun forbereder elevene sine på prøver. Hun tilrettelegger også selve prøvesituasjonen ved å lage to ulike prøver med forskjellige spørsmål, men også ulik takhøyde for toppkarakter. Hun lager en prøve som maks gir en 4'er og den andre kan gi en 6'er.

> Ingrid: Så av og til lager jeg to prøver, hvor det er litt lavere karakter på den ene hvor det gjerne er spørsmål og svar og drøfting på den andre da. Og da gir jeg dem muligheten hvor spørsmålene maks gir deg en 4'er. Det gjorde jeg med en elev i fjor med kraftig dysleksi og fikk hun en tre eller fire så ble hun sjeleglad ikke sant. Og da lagde jeg oppgavene litt annerledes. Det er jo mer jobb, og det er ikke alltid jeg husker det. Så … det er mange ting en må huske på, men viss jeg er på, eller prøver å legge til rette, så er det mye greier.

I tillegg til at disse nivådelte prøvene, er Ingrid også opptatt av måloppnåelsesark som skal hjelpe elevene med å se «hvor de skal sikte» og hva som må til for å nå det. Begge disse metodene, nivådelte prøver og måloppnåelsesark, skal være med på å gjøre prøvesituasjonen mer konkret og håndterbart for elevene. Prøvesituasjonene for eksamen har også endret seg fra å være 5 timer skriftlig til å heller være muntlig. «Før så hadde vi 5 timer skriftlig og det var et mareritt for de dyslektikerne sant, så nå har vi muntlig. Alle har nå like forutsetninger for å klare det» forteller Ingrid. Det blir med andre ord gjort flere grep for å forsikre seg om at elever med dysleksi har en rettferdig prøvesituasjon, men at det heller ikke skal gå utover elever uten dysleksi. Eksempler på dette er for eksempel at det er to ulike prøver og ulik måloppnåelse. Hun påpeker også hennes oppgave som lærer er å tilrettelegge for hver enkelt elev til stede, ikke bare de med dysleksi.

Avslutningsvis i intervjuet spør jeg Ingrid om det er noe hun ønsker å legge til og om det er noe fremtidige lærere burde vite.

> Ingrid: Ohh det er mange, veldig mange som strever, strever veldig mye i forhold til psykisk helse, i forhold til det å stenge av for læring, men det er klart når vi snakker om de med dysleksi, selvfølgelig, men det er så veldig mange. Det er i hver klasse, tror ikke det har vært en klasse på de ti åra hvor det ikke har vært en som har hatt dysleksi, ikke sant, og så er det selvfølgelige med spesifikke læringsvansker så følger det med papirer, du får liksom ekstra oppfølging, men dysleksien er liksom en sånn pakke, det er ingen som kommer inn å «du den eleven, hva får den i ekstra støtte», det er ingen som gjør det. Andre spesialelever har gjerne noen pådrivere utenfra, om det er ABUP, og det er

> oppfølgingsmøter og du skal følge opp som lærer, du blir fulgt tettere opp og må skrive IOP (individuell opplæringsplan) om hvordan du jobber med den individuelle læringa. Med dysleksi gjør du ikke det, det er en utenom greie. Om du ikke gjør det så er det ingen som ser det, det er ingen som ansvarliggjør deg for det.

Ingrid setter stor pris på at skolen har tatt tak i denne problematikken, at skolen faktisk tar tak i de elevene som sliter og at de ansvarliggjør lærerne i forbindelse med TPO. Hun påpeker at det er mange som sliter og ikke lenger ønsker å lære på grunn av lærevansker, og at det derfor er så bra av skolen at det har blitt gjort endringer for å forebygge dette. Det legges også vekt på det faktumet at det er noen med en lærevanske i alle klasser.

> Ingrid: Like vanlig det som om du ikke har det, det er som allergier liksom. Ohh hvem er det som har glutenallergi eller nesten sånn, det er nesten vanlig det nå, og det er litt sånn her også.

Dysleksi er vanlig i klasserommet og sammenlignes her med allergier. Skolen vet hvordan de skal håndtere det og forsøker å tilrettelegge så godt som mulig. Ingrid forteller om en elev som byttet skole for å gå en annen linje, men som opplevde at hverken skolen som en helhet eller lærerne tok hensyn til dysleksien hennes. I denne forbindelse sier Ingrid: «For å skryte litt av oss selv. Vi jobber veldig hardt for psykisk helse». Hun følger senere dette opp med:

> Ingrid: Jeg ser ikke noe hindring på denne videregående skole at noen med dysleksi skal klare seg vel så godt som en som ikke har det. Det ser jeg ikke. Men det er klart, vi har forskjellige ting, så jeg er veldig opptatt av å si til elevene at du må kanskje lese eller jobbe mer enn andre, men jeg skal lære deg noen teknikker og metoder som kan hjelpe akkurat deg. Så må de hjelpe seg selv og være åpne på det. Så det er noe vi har jobbet med de siste årene, det er ikke noe flaut å ha dysleksi, så det å tørre.

Det skal ikke være et hinder å ha dysleksi sier hun, men det vil kanskje være slik at en som dyslektiker må jobbe mer enn andre. Derfor er det viktig å være åpen om det og tørre å ta imot hjelp som kan hjelpe «akkurat deg».

4.2.4 Lærers møte med dysleksi: Thea

Thea har jobbet som lærer i over 15 år og underviser i fagene matematikk, naturfag og biologi. I tillegg så underviser hun også helse- og oppvekstfag. Med utgangspunkt i naturfag starter hun med å forklare hvordan hun tilpasser og varierer undervisningen med tanke på dysleksi. Hennes tilnærming til dette er ved å gjøre faget mindre «teoretisk» og mer «praktisk» ved å for eksempel ha flere eleveksperimenter. Hun legger til at dette er noe hun

gjør om det er dyslektikere i klassen eller ikke: «Nei, men jeg tenker i naturfag så er det viktig for alle at det er variert undervisning, selv om man ikke har dysleksi.».

I forbindelse med tilpasset opplæring nevner Thea «tiltakskortene» som er med på å hjelpe lærerne ha oversikt over hvilke former for tilrettelegging elevene skal ha. Thea mener også at disse kortene fungerer godt i praksis, men at det heller kan være problemer med hjelpemidlene, da spesifikt lydbøkene. «Jeg får inntrykk av at elevene ikke ønsker det selv.» forteller hun. Videre spør jeg om hun møter på noen andre problemer med tilpasset opplæring:

> Thea: Nei altså, det jeg skulle ønske er at jeg hadde mer tid til elevene, hver enkelt elev. Hver elev er forskjellig så for at de skal få best mulig tilrettelegging, så føler jeg kanskje at det ikke er så lett å strekke til. Det er kanskje det, og om de som da ikke sier noe eller krever noe, så får de ikke noe heller. Det er en hel klasse å forholde seg til. Det skulle jeg ønske.

Thea opplever ingen problemer med måten hun tilpasser undervisningen på, men merker at hun ikke har nok tid til å tilrettelegge godt nok for hver enkelt elev. Hun sier selv at hun føler det ikke alltid strekker helt til. I tillegg til dette er det noen elever som ikke ønsker hjelp på grunn av stigmatisering.

> Thea: Men det er noen elever som ikke vil bli stigmatisert og de jobber med seg selv og det er skamfullt og de føler seg dumme og de er i en prosess. Og når de begynne her på videregående … de har kanskje fått tinga litt på plass fra ungdomskolen så er det veldig sårt for de, og du kan ikke si til dem «hei hør nå her. Om du ikke bruker hjelpemidlene så går det ikke bra», det er … man kan si det, men de er ikke klare for å høre det. Man må jobbe litt med dem sånn at de blir klare. Alt er jo nytt for dem, nye venner og sånt, så trenger ikke få dem frem som dyslektikere med en gang.

Thea setter tidlig i intervjuet et fokus på at en som lærer må være forsiktig med nye elever som har dysleksi. Hun sier også: «For de fleste så går det greit, men så er det noen det er vanskelig for». Til motsetning fra de andre lærerne og elevene føler Thea at elevene kan føle en grad av skam med dysleksi. Hun sammenligner det kort med hvordan det var før da det var mer usynlig.

> Thea: Før så var det mye mer usynlig, og før mener jeg når jeg var lærer for første gang på 90-tallet. Og tilretteleggingen der var bare litt ekstra tid. Det var det som var. Men jeg tror som, ja, det som det gjør inntrykk på meg nå er det der er at det fortsatt for noen er så grusomt skamfullt. Og det overrasker meg. At vi jobber så mye med det, et helt år med noen.

Hun beskriver at enkelte elever kan føle at det kan være «grusomt skamfullt» å ha dysleksi og at nettopp dette overrasker henne. Videre trekker Thea linjer mellom dette og noe en tidligere lærerkollega hadde fortalt henne om en familie som er sterkt rammet av dysleksi. I denne familien hvor alle hadde dysleksi slet barna såpass mye med lesing og skriving at sosiale

medier ble et problem, noe som førte til mindre sosialisering for barna. «Om du har sterk grad av dysleksi så er ikke det dødskult. Det vil jo være et hinder.» forteller hun.

> Thea: Men jeg tror det også har noe med hvordan du blir fulgt opp hjemmefra også. At om du har foreldre som står på, men du har fremdeles sånne som er redd for at ungen vår blir stigmatisert så vi bare dysser det litt ned fremdeles. Så med den innstillinga de kommer inn med, med de som går med positiv backing hjemmefra, tror de klarer seg mye bedre.

I tillegg oppgir Thea at foreldrene kan spille en stor rolle i hvordan barnet selv ønsker at dysleksien skal presenteres for andre. På tross av dette mener Thea at de generasjonene av foreldrene som har barn på skolen nå kan være blant de siste med en trøblete og traumatisk fortid med dysleksi. Det kan derfor bety en mindre stigmatisert fremtid, både hjemme og på skolen, for elevene med dysleksi.

Elever er forskjellige og har ulike egenskaper, noe elever kan profitere på, mener Thea. Hun eksemplifiserer dette med å fortelle at en god hukommelse i forbindelse naturfag kan gi gode karakterer, dette til tross for dysleksi. Det er viktig å bruke det eleven er god på. Det er også derfor det er viktig å bruke tiltakskortene hvor det er beskrevet med hvordan de enkelte elevene skal tilrettelegges for. I denne konteksten påpeker Thea at skolen har et godt system med disse tiltakskortene.

> Thea: Jeg tror det er bra at det har blitt satt i system og at det er noe med at vi har en samkjørt praksis, at det ikke er så stort forskjell fra lærer til lærer. Og jeg syns med disse tiltakskortene at det er så mye bra med dem, og vi hadde generelle tiltakskort med gode erfaringer som andre lærere har gjort, ikke bare dysleksi, som har vært bra da.

Intervjuet avsluttes med et spørsmål rettet mot den fremtidige lærer og hva en burde ha ekstra fokus på. Thea velger å legge vekt på klassemiljøet og hvor viktig dette kan være for klassen, men også for enkelteleven. På denne måten vil relasjonene bli enklere å etablere, men det vil også være enklere å snakke med eleven, og spørre hva de enkelte elevene selv ønsker i form av tilpasset opplæring.

5. Drøfting av forskningsspørsmål

I denne oppgaven er jeg interessert i å se hvordan elever og lærere opplever møte med dysleksi i skolehverdagen. Dette innebærer to ulike perspektiver på dysleksi hvor elevene har en personlig tilnærming og lærerne har en pedagogisk og profesjonell tilnærming. På grunn av dette ønsker jeg å først holde elevene og lærerne separert før deres tanker sammenlignes i en diskusjon om den fremtidige lærer. Funnene fra hver gruppe drøftes først i lys av det pedagogiske og deretter i lys av teorier relatert til avvik, stempling, stigma og annen tidligere forskning. Jeg mener dette er den mest hensiktsmessige måten å drøfte funnene på på grunn av de ulike tilnærmingene.

Denne drøftingen er basert på hva elevene og lærerne sier, ikke nødvendigvis på hva de gjør. For drøftingen sin del er det også viktig å påpeke at det ikke er mulig å si noe om hverdagen til andre enn de som har stilt til intervju. Selv om det ikke er mulig å si noe om andres hverdag i denne sammenheng, vil det som blir drøftet være en realitet for noen og dermed kunne belyse en del av hverdagen for både elever og lærere i møte med dysleksi.

Fremgangsmåten for drøftingen vil baseres på fem forskningsspørsmål som til slutt skal kunne gi svar på problemstillingen: Kan fokus på dysleksivennlige tiltak og tilpasset opplæring påvirke i hvilken grad dysleksi oppleves og oppfattes som et avvik?

Forskningsspørsmålene for å gi svar på dette er:

1. Fra elevenes perspektiv: hvordan undervises elever med dysleksi?
2. Hva mener lærerne er viktig når de underviser elever med dysleksi?
3. Opplever elevene med dysleksi at deres diagnose skiller dem ut fra «de vanlige»?
4. Opplever lærerne at skolen som dysleksivennlig og deres tilnærming til TPO er med på å normalisere dysleksi?
5. Hva mener elevene og lærerne er viktig for den fremtidige lærer i forhold til å sikre elever med dysleksi en god opplæring?

5.1.1 Fra elevenes perspektiv: hvordan undervises elevene med dysleksi?

Dette delkapitlet vil ta for seg elevenes oppfatning av undervisningen som blir gitt. Fordi denne drøftingen er basert på oppfatningen av to elever er det ikke mulig å si noe generelt om skolens praksis. Det er derimot mulig å si noe om disse elevenes egen oppfatning av deres skolehverdag, noe som kan belyse en liten del av dyslektiske elevers potensielle hverdag ved skolen. For å gjøre dette så oversiktlig som mulig tar jeg først for meg de negative opplevelsene elevene forteller om, deretter tar jeg tak i det positive de har opplevd.

I intervjuene med lærerne fikk en et sterkt inntrykk av at de selv, men også de resterende lærerne ved skolen har et sterkt ønske om å tilpasse undervisningen slik at den kan omfavne alle elevene i klassen og skape et trygt læringsmiljø. Dessverre trekker både Josefine og Kaja (elevinformantene) frem lærere og fag hvor dette ikke virker å være i fokus.

Kaja forteller om situasjoner i matteundervisningen hvor hun, på grunn av lesevansker i forbindelse med både pensum og lengre tekstbaserte oppgaver, har falt langt bak sammen med noen andre i klassen. Hun forteller at læreren kjører sitt eget løp og at det er opp til henne, på egenhånd, å «redde» sin egen karakter fordi det ikke er hjelp å få fra hverken lærer eller undervisningen. Josefine fortalte også om en svikt i matteundervisningen, hvor det var mangel på ekstra tid på prøver. Prøvene hadde lengre tekstbaserte oppgaver, noe som førte til sterk irritasjon på grunn av mangel på hjelpemidler som ekstra tid.

Situasjonene Josefine og Kaja forteller om strider mot flere av verdiene for hva både TPO og en dysleksivennlig skole skal stå for. TPO skal bestå av «God klasseledelse og et godt læringsmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3). samtidig som opplæring skal gjøre slik at elevene føler seg verdsatt Læring skal foregå i et trygt og inkluderende felleskap hvor det blir dyrket en lyst for læring (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3).

Punktlisten for hva en dysleksivennlig skole skal følge er nokså detaljert (Solem, 2015). Blant disse punktene står det at elevene skal få muligheten til å vise sine evner gjennom bruk av hjelpemidler, noe Kaja og Josefine ikke alltid får muligheten til da de ikke alltid får ekstra tid på prøver. Dette kan stride mot de gode rutinene som skal være forankret i vurderingen av læringen (Solem, 2015). Videre skal det også være et fokus på dysleksivennlige metoder, som for eksempel «metoder som sikrer forståelse», noe som i Kajas tilfelle uteblir da hun får et påtvunget ansvar for egen læring (Solem, 2015). Ut ifra Kajas forklaring av situasjonen kan det tolkes slik at resten av klassen ikke får et likt ansvar for egen læring.

En kan i stor grad argumentere for at elevene i visse situasjoner møter på mangel, eller fravær, av tilpasset opplæring. Det betyr på tross av at skolen er dysleksivennlig, vil det for enkelte elever fortsatt oppstå situasjoner hvor deres dysleksi ikke blir møtt med hjelp, slik som i disse tilfellene. Dette kan best eksemplifiseres gjennom dette sitatet fra intervjuet med Josefine: «Nei det er ikke alle lærere som tar det (dysleksi) seriøst føler jeg, men ja.».

Det er viktig å ikke bare legge vekt på de negative situasjonene elevene møter på. Elevene viser i hovedsak til lærere som er flinke til å «alltid» gi dem ekstra tid på prøver, og at de får den tilretteleggingen de skal ha under heldagsprøver sammen med andre tiltak. Josefine trekker også frem religionsundervisningen som spesielt bra hvor det er fokus på både eleven, men også klassen som helhet.

> Josefine: Det hun gjør som er bra er at hun spør om det hun gjør er bra, om alle får med seg ting og sier sånn «bra at dere deltar» og spør om vi har noen innspill og sånt. Hun er litt med oss da på en måte.

Kaja nevnte noen av de samme punktene da hun ble spurt om å forklare noen fag hvor det oppleves en form for tilpassing. Elevene trekker ikke frem noe som i hovedsak innebærer tilpassing for enkeltpersoner, men heller for hele klassen. Når elevene nevner et positivt eksempel på TPO viser det seg at eksemplene de trekker frem er et godt eksempel på en vid tilnærming til TPO. Dette skal jeg drøfte videre i forbindelse med lærerne og deres syn på egen praksis senere.

Det er ikke bare UDIR og punktene en dysleksivennlig skole skal følge som legger vekt på et godt og faglig klassemiljø, men også tidligere forskning (Utdanningsdirektoratet, 2015; Solem, 2015). Nielsen (2011, s. 563) forklarer gjennom sin studie at det er viktig for elever med dysleksi å oppleve at de blir sett som en elev i klasserommet, ikke en elev med dysleksi. Josefine føler at religionsundervisningen vektlegges av et godt sosialt miljø som også tar i bruk elevmedvirkning. «Fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpassing» kan indirekte trekkes inn i Josefines forklaring av timene (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 44-45). Hennes inntrykk av timene baseres på at læreren inkluderer hele klassen i ulike former for gruppearbeid, og ønsker tilbakemeldinger på at de som enkeltelever har fått et læringsutbytte av timene, samt at hun ønsker tilbakemeldinger på hvordan timene kan forbedres. Dette kan i stor grad ses på som en form for vid TPO (Nordahl & Hausstätter, 2009). En ser tydelige tegn på at læreren legger vekt på betydningen av felleskapet, samtidig som det påvirker individuell læring (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Kaja fortalte om hennes gode opplevelser med spesialundervisning i forbindelse med fysikk. Dette er et godt eksempel på et tilfelle hvor en smal tilnærming til TPO kan være fordelaktig, både for elev og lærer (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). Spesialundervisning er den mest individualiserte formen for TPO og fokuserer på å rette opp problemer en elev har (Nordahl & Hausstätter, 2009). På denne måten forsøker læreren gjennom spesialundervisning å «rette» på Kajas vansker i faget slik at hun på et tidspunkt skal kunne inkluderes i klasserommet. Dette viser til hvor viktig en balansegang mellom smal og vid TPO kan være for elever. I Kajas tilfelle betyr det at hun i stor grad liker hvordan lærerne anvender en vid form for TPO, men også at spesialundervisning (smal TPO) kan være av stor betydning for henne.

5.1.2 Hva mener lærerne er viktig når de underviser elever med dysleksi?

For å kunne presentere og drøfte hvordan lærerne underviser elever med dysleksi er det viktig å se på grunnlaget som befinner seg bak. En dysleksivennlig skole er basert på en tipunkts kriterieliste (Solem, 2015, s. 106). Denne listen er presentert i kortform i oppgavens teoridel og vil derfor ikke bli gjentatt her. Kriterielisten kan forstås som punkter for å muliggjøre en tilnærmet like god skolegang for elever med læringsvansker som for de uten. I denne sammenhengen kan vi definere dette som grunnmuren for skolens pedagogikk. Deretter har skolen etablert et system som retter seg inn mot å kartlegge og følge opp elever med ulike vansker. Lærerinformantene presenterer dette som «ressurs- og tiltakskort». Lærerne forklarer at prosessen for disse kortene innebærer at eleven har møter med en koordinator, hvor de sammen blir enig om hvilke tiltak eleven både har krav på, men også selv ønsker at skal implementeres i timene. «Kortene» gir lærerne muligheten til å ha full oversikt over hvilken form for tilpassing de ulike elevene skal ha og samtidig se responsen disse tiltakene har gitt. Dette utgjør store deler av skolens overordnede praksis. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å presentere lærernes egne pedagogiske valg og syn rettet mot elever med dysleksi i lys av skolens overordnete praksis.

Alle lærerinformantene er først og fremst enig om at ressurs- og tiltakskortene er gode og praktiske. «Kortene» lar dem ha oversikt over de ulike vanskene som preger elevgruppene. Lærerinformantene er også enig om at det ofte er for lite tid til å tilrettelegge undervisningen

og derfor får de ikke møtt hver enkelt elevs individuelle behov for hver time. De forklarer at det ofte anvendes dysleksivennlige metoder på hele klasser. På denne måten sparer de tid ved å bruke et dysleksivennlig opplegg hvor de ikke behøver å anvende ekstra individuell tilrettelegging. Anne begrunner det slik: «Man gjør liksom det samme med alle for det er veldig mye som fungerer for en elev med dysleksi som fungerer for andre også!». Hver av lærerne forteller at de i hovedsak gjør noe av det samme. Fordi noen av lærerne underviser ulike fag vil lærerne også fokusere på forskjellige fremgangsmåter.

Thea, som underviser fagene matte, naturfag og biologi, legger stor vekt på variasjon. Hun forteller at en klasse består av mange elever, ikke bare de med dysleksi, men en gruppe individer som har ulike preferanser. Hun forteller videre at tilpasset opplæring ikke bare er rettet mot elever med dysleksi, men noe som gjelder for alle elever, noe også utdanningsdirektoratet støtter opp (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). På grunn av dette velger hun å tilpasse undervisningen ved hjelp av så mye variasjon som det er hensiktsmessig å få til. På denne måten vil det være muligheter for å nå fram til så mange elever som mulig. Tid er som sagt et problem, noe som gjør at Thea får følelsen av å ikke alltid «strekke til»; at hun ikke får muligheten til å tilpasse undervisningen nok.

Ingrid vektlegger rettferdighet ovenfor elever med lærevansker og bruker prøvesituasjoner for å eksemplifisere dette. Skolen legger til rette slik at det er mulig å ha prøvevakter, noen som passer på klassen, mens Ingrid kan ta ut elever for muntlig høringer. På denne måten kan de som trenger det få besvart oppgavene muntlig, noe som gjør at for eksempel dyslektikere ikke møter på store problemer under slike prøver. Denne kan knyttes til vanskene dysleksi forårsaker. Som forklart i delkapitlene 2.2 og 2.2.1 påvirker dysleksi leseferdigheter, som igjen påvirker utviklingen av skriveferdigheter (Høien & Lundberg, 2012, s.21). Det er på grunn av nettopp dette at muligheten for å kunne uttrykke seg muntlig kan være av stor hjelp for dyslektikere.

Hun lager i tillegg også nivådelte prøver som tilbud for de elevene som trenger det. Dette er prøver hvor de blir enig om hvor høy karakter det er mulig å få. Her blir de for eksempel enig om at toppkarakteren er 4. Ved å tilpasse prøvene på denne måten mener hun at elevene får et mer håndterbart grunnlag for øving på prøven, men også at prøven i seg selv blir mer håndterbar. Hun opplever at elevene ser på dette som et gode og forklarer at flere elever setter stor pris på det.

Det er kun Ingrid av lærerinformantene som utfører spesialundervisning. I eksemplene hun bruker kommer det godt frem hvor mye nytte elevene har av det. Ved å bruke spesialundervisning får elevene muligheten til å forberede seg til prøver og andre situasjoner hvor det kan oppstå skolerelaterte vansker. Gjennom dette mener hun at elevene blir sett og tatt imot på en annen måte; elevene får den hjelpen de føler de trenger. I delkapittel 1.4.1 blir det presentert avisartikler som tar for seg problematikken rundt spesialundervisning. I dette tilfelle brukes spesialundervisning på en måte hvor eleven blir trukket ut av ordinær undervisning. På tross av at eleven tilsynelatende opplever en bedre skolehverdag gjennom dette oppstår det et spørsmål relatert til teori angående avvik. Skapes det et grunnlag for stigma og stempling rundt dysleksi som avvik ved at eleven blir tatt ut av klasserommet? Dette er dessverre ikke noe det er mulig å få svar på, da det ikke har foregått intervjuer med elever som aktivt blir tatt ut av klasserommet for å få spesialundervisning. Elevinformanten Kaja får spesialundervisning, eller en til en undervisning, av hennes fysikklærer, men fordi dette foregår på «egen tid» vil det ikke føre til en av spesialundervisning i samme grad som eleven Ingrid viser til.

Tonje underviser matematikk, naturfag og biologi. På grunn av fagenes natur er det vanskelig å se om elever skjuler sin diagnose. Hun mener at det er «mørketall»; elever med dysleksi som ikke blir fanget opp. I forbindelse med dette kan stilles spørsmål til i hvilken grad «ressurs- og tiltakskortene» da fungerer optimalt. Det kan tenkes at ved hjelp av en bedre praksis relatert til nettopp dette, at det kunne vært mulig å kartlegge flere elever og på denne måten skape en oversikt og tilrettelegging for flere.

Tonje forteller at skolen har beveget seg vekk fra å fokusere på hele klasser eller elevenes diagnoser, men å heller se på «hele eleven». Med dette mener hun at fokuset er skiftet vekk fra diagnosen, men heller over på relasjoner til elevene som første steg til god tilrettelegging. Alle fire lærerne påpeker viktigheten av en god relasjon til eleven som første steg til god tilrettelegging, og mener dette er noe alle lærere må arbeide med. For elever med dysleksi vil det være viktig å bli sett på som en elev eller et menneske kontra en elev med dysleksi (Nielsen, 2015). På bakgrunn av dette vil det dermed kunne anses som viktig for elevenes utvikling av eget syn på dysleksi at lærerne legger vekt på eleven, ikke diagnosen.

Noen av lærerne har som sagt ulike fag og dermed også ulik fremgangsmåte når det gjelder TPO. Verdiene de legger størst vekt på er: variasjon, god relasjon, rettferdighet og det å se hele eleven. De merker også at det ikke er nok tid til å tilpasse individuelt og må derfor tilpasse for hele elevgruppen på en slik måte at ingen faller bak. Disse verdiene knyttet til

TPO kan i stor grad relateres til en vid form for tilpasset opplæring (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 44-45). Nordahl og Hausstätter (2009, s. 44-45) forklarer at en vid form for TPO skal vektlegge inkludering og sosial deltagelse. Dette mener jeg kommer frem på måten lærerne både ser på elevbasen og hvordan de velger å gjennomføre deres undervisningstimer. Ved å anvende metoder og tilrettelegging som ikke bare passer for de elevene med dysleksi, men heller for hele klassen, prøver lærerne å undervise på en slik måte at alle er inkludert. På denne måten vil ikke dyslektikere havne i fokus, men heller bli en del av klassen som helhet. Uten å foregripe for mye av neste delkapittels innhold, kan dette medføre å fjerne et grunnlag for stigmatisering og stempling (Goffmann, 2000; Becker, 1991). Ved at elevene med dysleksi ikke skilles ut fra resten, vil det være mulig å anse klassen som en samlet gjeng. Dette er også tegn på både en kollektiv tilnærming til undervisningen, men hvor de også har et fokus på hvordan de individuelle vanskene for elevene kan bli møtt med tilrettelegging (Nordahl & Hausstätter 2009).

Ingrids spesialundervisning ses på som en smal tilnærming til TPO (Bachmann & Haug, 2006, s. 72; Nordahl & Hausstätter 2009, s. 44-45). Spesialundervisningen kan i denne sammenhengen ses på som en metode for å kunne inkludere elever med læringsvansker i skolehverdagen på en måte som gjør prøvesituasjoner enklere. Derfor mener jeg det er mulig å se på spesialundervisning fra både et bredt og smalt TPO-perspektiv. Eleven som mottar spesialundervisningen blir først og fremst trukket ut av klasserommet for å kunne oppnå lik form for læring som de i klassen. Måten dette blir gjort på er ved å fokusere på den enkelte elevs problemer, og rette de opp på en slik måte at han/hun har muligheten til å delta som «normalt» i klassen ved senere anledning. Dette betyr at det ikke nødvendigvis er som Nordahl og Hausstätter (2009, s. 44-45) forklarer i deres tabell angående smal TPO, om at fokuset er rettet mot individet, da det forsøkes å gjøre tiltak slik at eleven kan inkluderes ved hjelp av målrettet spesialundervisning.

Ved hjelp av variasjon og fokus på «den hele eleven» fremfor klassen som en enhet, kan dette tolkes som en undervisning hvor lærere søker etter indre og ytre motivasjon. Jeg mener også at dette kan ses på i sammenheng med hvordan lærerne ønsker å tilpasse undervisningen for klassen som en helhet fremfor å bruke et undervisningsopplegg hvor en må tilrettelegge for den enkelte utenom. Både fokuset på motivasjon og struktur i undervisningen er tegn på en vid TPO (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Lærerinformantene anvender i hovedsak en vid tilnærming til TPO når de underviser, spesielt i forhold til klasser hvor det er elever med læringsvansker til stede. Et unntak fra dette er

nivådelte prøver som enkelte lærere, i denne sammenheng Ingrid, gir som en mulighet til elevene sine. Nivådelte prøver kan brukes som eksempel på hvordan en smal TPO kan ses på som et gode, da Ingrid forklarer at det motiverer elevene i prøvesituasjoner.

Ressurs- og tiltakskortene kan først anses som et tiltak rettet mot en smal tilnærming av TPO, men fordi det tilsynelatende brukes for inkludering og motivasjon, mener jeg det er mer nærliggende å definere dette som et tiltak som i stor grad fremmer en vid tilnærming til TPO. «Kortene» kan videre ses på som en systemorientert tilnærming til tilpasset opplæring som legger opp til oversikt og utførelse av tilrettelegging.

Både metodene og verdiene lærerne anvender er også i tråd med Solems (2015, s. 106) tipunktsliste for hva en dysleksivennlig skole skal innebære. Blant annet fokuseres det på et godt læringsmiljø hvor lærerne er opptatt av gode relasjoner til elevene. Videre har skolen etablert et velfungerende system som gjør slik at lærerne skal kunne ha oversikt og kontroll over hvilke elever som har krav på ulike tiltak og tilrettelegging.

En av verdiene lærerne vektlegger i deres tilpassing av timer gjelder å se «hele eleven», ikke bare diagnosen. Dette er også helt essensielt for hvordan elever oppfatter seg selv i skolerelaterte situasjoner (Nielsen, 2011, s. 562). Slik som tidligere forklart, er det viktig for eleven å bli sett på som et helt menneske og få følelsen av å bli undervist på dette grunnlaget, ikke kun på grunnlaget av dysleksi. Nielsen (2011) påpeker hvor viktig det er for elever med dysleksi at lærerne har kunnskap og metoder om hvordan en best mulig kan undervise elever med dysleksi. Ved å ha denne kunnskapen vil det være mulig å skape både en god relasjon til eleven, men også skape et godt og trygt læringsmiljø hvor alle elever kan delta og alle kan få den hjelpen de trenger (Nielsen, 2011, s. 564).

5.2 Opplever elevene med dysleksi at deres diagnose skiller dem ut fra «de vanlige»?

Vi vet fra før at dyslektikere er statistiske avvik da det er snakk om lag 5-10% av norske elever som er rammet (Dysleksi Norge, 2016). Vi vet også at en avviker er noen som bryter med det den sosiale gruppen rundt mener er riktig og hvor det oppstår en reaksjon på dette bruddet (Becker,1991). Spørsmålet jeg ønsker å drøfte ved hjelp av teori og elevintervjuene er i hvilken grad elever med dysleksi, da i hovedsak Josefine og Kaja, føler de skiller seg ut fra

de «vanlige»; føler Kaja og Josefine seg som avvikere? For å gjøre dette skal jeg ta i bruk teorier om stempling, stigma og sosial belastning.

Et av spørsmålene begge elevene ble stilt var i hvilken grad de anser dysleksi som et hinder. Begge svarte klart og tydelig at de ikke så det som et hinder, men tvert imot. Josefine og Kaja så på det som noe positivt. Dessverre hadde det ikke alltid vært slik. For Kaja startet dysleksi som noe stigmatisert, noe hun hatet; for henne var dysleksi noe vondt og tilsynelatende skamfullt. Men med årene fra ungdomskolen og til den videregående skolen utviklet oppfattelsen av diagnosen seg. «*Det var det verste folk kunne si til meg*» gikk med tiden over til «*Føler bare det er positivt*!». Dette virket først som en overraskelse etter elevene hadde fortalt om lærere som ikke ga dem den tilretteleggingen de hadde krav på og hva slags utslag dette hadde for dem, men ifølge Ingesson (2007, s. 61) er dette en normal utvikling for ungdom med dysleksi. Med tid vil tilrettelegging, læringsstiler og metoder, mestring og informasjon om diagnosen føre til en større aksept av det å ha dysleksi og vil dermed fjerne store deler av skammen de først opplevde da de var yngre (Ingesson, 2007, s. 60).

Hvordan tilrettelegging, metoder, mestring og informasjon har bidratt til å skape en personlig aksept for diagnosen, kan også forklares med en positiv vinkling av stigmatisering. Om vi først ser på hvordan elevene så på deres diagnose på ungdomskolen, vil vi se at den ble tatt imot med hat. De så på dysleksi som noe ondt. Det var dermed noe ved dem selv de stigmatiserte, og noe de var redd for at andre skulle stigmatisere (Goffman, 2000, s. 15). Som Ingesson (2007, s. 60) forklarer, vil det med tiden foregå en form for aksept. Elevene vil internalisere deres diagnose og det vil til slutt bli en del av deres personlighet, på godt og vondt (Morken, 2013, s. 60).

Morken (2013, s. 60) bruker eksemplet om at en stigmatisert egenskap kan bli en del av personligheten, og at det dermed kan føre til selvhat. Dette er ikke tilfellet med hverken Kaja eller Josefine. Deres stigmatiserte egenskap, dysleksi, har tilsynelatende ført til en positiv internalisering av diagnosen og hjulpet dem med å overvinne vansker med sosial belastning (Bru, 2008, s. 138). Dette kan ha skjedd gjennom å mestre og å anvende nye metoder, å ha innsikt i egen situasjon og ha oversikt over hvilke forventinger lærerne har til dem. Denne slutningen kommer av at elevene har forklart hvordan de har håndtert skolegangen. Josefine fortalte at hun alltid har hatt en god struktur, noe jeg velger å tolke som en form for metode og som har ført til oversikt over egen situasjon. Kaja fortalte om hennes gode hukommelse og anvendelse av dette sammen med notater. Begge har anvendt metoder for å oppnå gode karakter samtidig som de har oppnådd en høy personlig aksept for dysleksi.

Aksepten over egen situasjon og en positiv internalisering av dysleksi fører til denne delens hovedspørsmål: oppfatter elevene at de er «annerledes» fra de uten dysleksi? Her ønsker jeg å trekke frem et sitat fra intervjuet med Kaja:

> Kaja: Jeg mener jo at elever med dysleksi ikke er så forskjellig med elever uten dysleksi. Jeg skjønner veldig når folk sier det er urettferdig at en elv med dysleksi skal få ekstra tid, så ser jeg at en elev som ikke liker å lese har like mye vansker med å lese som en med dysleksi. Så den ekstratiden burde egentlig bare vært på et sånn ekstremt nivå. Jeg trenger den jo! Men jeg tror jeg trenger den like mye som alle de andre.

Det er to sider ved dette sitatet jeg ønsker å få frem. Kaja mener selv at dyslektikere ikke er forskjellige fra de uten dysleksi. Det er ikke bare dyslektikere som trenger ekstra hjelpemidler, men også de uten. Alle, til en viss grad, trenger ekstra hjelpemidler og tilrettelegging. På grunn av dette oppstår den andre siden. Hun skjønner hvorfor andre elever kan føle det som urettferdig fordi «alle de andre» også trenger det. Hva er det dette da kan fortelle oss? Betyr dette at hun både føler at det ikke er forskjeller mellom dem, men at hun samtidig skjønner hvorfor hjelpemidler blir stigmatisert? I denne sammenhengen mener jeg at følelsen de andre elevene har, følelsen av urettferdighet, kan defineres som en form for stigmatiseringsprosess. Videre kan en også stille spørsmål om hvem denne stigmatiseringsprosessen er rettet mot. Jeg mener at en her kan se på stigmatisering som rettet mot lærernes reaksjon på dysleksi som avvik. Et avvik vil ifølge Becker (1991, s. 9) ikke oppstå med mindre det blir møtt med en reaksjon. I dette tilfellet er ekstra hjelpemidler for elever en reaksjon på dysleksi som avvik. Jeg tror derfor, ut ifra Kajas svar, at elevenes følelse av urettferdighet ikke er en reaksjon på dysleksi som avvik, men heller en respons på lærernes reaksjon til dysleksi som et avvik. Det virker som at elevene uten dysleksi skjønner hvorfor dyslektikere trenger ekstra hjelpemidler, men at det oppstår en form for misunnelse rettet mot det, noe jeg i dette tilfelle ikke mener bidrar til å stigmatisere eller stemple dysleksi som et avvik. På bakgrunn av dette, og med vinklingen av hennes påstand, vil det dermed være forståelig for Kaja å oppleve at «elever med dysleksi ikke er så forskjellig med elever uten dysleksi».

Josefine og Kaja påpekte avslutningsvis i intervjuene at det kan være en mangel på diskresjon av skolens lærere i forbindelse med dysleksi. Dette skaper en spesiell situasjon. Lærerne ønsker å hjelpe elevene, noe Kaja og Josefine er klar over og verdsetter, men måten dette skjer på gjør dem ofte ukomfortable. De mener også dette i flere tilfeller gjør slik at «skjulte» dyslektikere, de som ikke er diagnostisert, ikke ønsker å stå frem som dyslektikere. Dette fører med andre ord til skjulte avvik (Becker, 1991). De «normale» ser ikke nødvendigvis på

dyslektikere som noe annerledes, men lærernes reaksjon på dysleksi som avvik, kan i enkelte tilfeller skape et uønsket skille mellom «avvikerne» og de «normale». Dette er noe Josefine og Kaja trekker frem som viktig for den fremtidige lærer. De poengterer at det er en god relasjon mellom elevene og lærerne som må til for at det ikke skal oppstå situasjoner med uønsket oppmerksomhet rettet mot deres diagnoser. Dette kommer jeg tilbake til i del 5.3.

5.2.1 Opplever lærerne at skolens tiltak og deres pedagogikk er med på å normalisere dysleksi?

I dette delkapitlet ønsker jeg å fokusere på hvordan lærerne opplever skolens tiltak og deres egen pedagogikk som normaliserende for dysleksi som avvik. Alle lærerne nevner i forskjellige sammenhenger hvor bra de mener skolens etablerte systemer er, hvor de referer til skolens praksis rettet med ressurs- og tiltakskort. Skolen anerkjenner at elever med læringsvansker, i dette tilfellet dysleksi, er annerledes og trenger en spesiell type oppfølging og tilrettelegging. Dette kan ses på som en reaksjon på dysleksi som avvik på et systemnivå fordi elevene må gjennom en prosess for å kontrollere hvordan denne «reaksjonen» skal fungere. Eleven og en koordinator blir enig om hvilke tiltak som skal etableres. Det vil si at elevene selv er i kontroll over hvordan skolens reaksjon skal være. Med dette mener jeg at ressurs- og tiltakskort i seg selv er en reaksjon på dysleksi som avvik som først er med på å normalisere enkeltelevens diagnose, men fordi dette er en praksis som gjelder «alle» elever med vansker, kan det bidra til en helhetlig normalisering av dysleksi på et pedagogisk nivå. «Kortene» vil i første omgang kun påvirke elevenes opplevelse av hvordan undervisningen blir lagt til rette. Derfor er det viktig å se hvordan lærerne mener deres egen praksis er med på å normalisere dysleksi som avvik, både i klassen, men også på skolen generelt. Måten jeg ønsker å forme dette delkapitlet på er ved å først gi en kort presentasjon av hva en lærer har sagt som er relevant for denne konteksten og deretter sette det i et teoretisk perspektiv.

Anne underviser slik at det ikke er snakk om å inkludere dyslektikere i klassen, men heller undervise klassen som en helhet ved å anvende metoder som ikke skaper et skille mellom de med og uten dysleksi. Dette gjør hun fordi det er mange metoder som er til nytte for elever med dysleksi som også hjelper de uten dysleksi. Ved å undervise på denne måten skaper Anne muligheten til å inkludere dyslektikere på samme måte som hun ville inkludert de uten. Dette

mener jeg ikke bare er et tegn på en vid form for TPO, men også en undervisningspraksis som fremmer både likhet og rettferdighet, samtidig som det bidrar til å normalisere dysleksi som avvik på et pedagogisk plan (Nordahl & Hausstätter, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Grunnen jeg mener dette er med på å bidra til normalisering er fordi Anne ikke viser en «reaksjon» rettet mot elever med dysleksi, noe som fører til at klassen blir behandlet som en helhet, ikke en klasse bestående av flere enkelte elementer (Becker, 1991, s. 9). På denne måten vil ikke dysleksi bli opplevd som avvikende, fordi det ikke vil ha en effekt på selve undervisningen fra elevenes standpunkt.

Anne mener det ikke er noen forskjeller eller problemer mellom elever med og uten dysleksi, men hvor eventuelle forskjeller kan ligge på det kliniske nivået. I dette tilfellet er de eventuelle forskjellene rettet mot elever som allerede har påvist dysleksi og dette stemmer godt overens med tidligere forskning. Elever som har påvist dysleksi og har hatt muligheten til å utvikle seg i samsvar med sin diagnose vil ikke se på det som et hinder fordi de har opplevd mestring på tross av diagnosen (Ingesson, 2007, s.61). Annes oppfatning står dermed i samsvar med tidligere studier, men hvordan kan en se på elever som ikke har fått diagnosen eller ikke ønsker tilrettelegging for det? Dette fører meg til Theas oppfatninger av dysleksi og dyslektikere ved skolen.

Thea forklarer at det er store forskjeller fra elev til elev fordi de er alle er «midt i en prosess». Denne prosessen innebærer å finne ut hvem de er og hvordan de skal løse problemene de har. I enkelte av disse tilfellene vil dysleksi være et slikt problem. Fordi elevene arbeider med å få «ting på plass» i skolehverdagen er en nødt til å skape en relasjon med eleven som kan bidra til at dysleksi ikke nødvendigvis må være et av disse problemene. Thea bruker ordene «stigma» og «skamfullt» for å forklare hvordan enkelte elever føler det å ha dysleksi. Hun sier: «Men det er noen elever som ikke vil bli stigmatisert og de jobber med seg selv og det er skamfullt og de føler seg dumme og de er i en prosess».

Thea forteller at elevene føler skam over deres diagnose, de føler seg dumme og er redde for å bli stigmatisert. Dette kan ses på som tre punkter for hva som definerer et avvik eller noe eller noen som blir stigmatisert (Becker, 1991; Goffman, 2000). Det finnes dermed elever ved skolen som ser på dysleksi som et hinder. Hun er sjokkert over hvor mange elever som føler det slik til tross for skolens iherdige arbeid med å motvirke akkurat dette. Her er det elever som ikke har «vokst inn i» deres diagnoser og har en annen oppfattelse av det å være elev med dysleksi, enn det Josefine og Kaja selv oppfatter som elever ved skolen (Ingesson, 2007). Det er tilfeller som dette hvor skolen kan ses på som «tortur» og noe vondt, nettopp fordi en

ikke har kontroll på prosessen som foregår (Ingesson, 2007, s .62). Thea påpeker i denne sammenheng hvor viktig det er med en god relasjon til eleven og gjennom dette vite hvor langt en kan «pushe» en elev som sliter; hvordan det best mulig kan tilrettelegges og gi mest mulig hjelp uten å forstyrre denne prosessen.

Tonje åpner intervjuet med å fortelle at det «alltid» er noen med dysleksi i klassen. Selv om ikke alle dyslektikere har påvist dysleksi, mener hun at det er mulig å se og legge merke til det. Til tross for at ikke alle elever ønsker å få diagnosen påvist, mener hun at skolens praksis og fokus på å øke lærernes kompetanse rettet mot dysleksi gjør slik at lærerne har det som skal til å for å både fange opp og tilrettelegge for dyslektikere, diagnostisert eller ikke. Hun sier det slik: «Alle skal jo ha vært gjennom denne populære opplæringa, denne opplæringa med både statistikk, hvor mange er, og hvordan det kan oppleves å ha det.». Opplæringen hun sikter til er basert på flere seminarer, hvor lærerne er nødt til å delta, med mål om å heve skolens samlede kompetanse for å håndtere ulike vansker og situasjoner på en best mulig måte. Dette har ført til en mer nyansert og mer erfaringsbasert oppfattelse av dysleksi som diagnose. Fokuset ligger med dette ikke på selve diagnosen, men heller på eleven med diagnosen. For å kunne ha dette perspektivet på eleven er Tonje enig med de andre lærerne og vektlegger en god relasjon til eleven. Dette kommer frem når hun sier:

> Tonje: Føler at vi har blitt flinkere til å se eleven, ikke nødvendigvis elevene som en homogen gjeng, at vi har blitt mye flinkere til å både sette pris på og ja, observere forskjellene og både styrkene og svakhetene. Blitt mer fokus på å finne det elevene kan og få elevene på gli på det de kan, så er det mye lettere å bygge på med mer, istedenfor å ikke vite noen ting om deg og så skal jeg begynne å forklare deg calvinsyklusen, da stenger du bare av med en gang. Må først finne grunnlaget ditt eller hva holder du med på fritiden.. eller ja.

Relasjonen vil i dette tilfellet fungere som en brobygger for å kunne undervise mer effektivt. Lærerne tar hensyn til styrkene og svakhetene til alle elever og gjør det beste ut av situasjonen de befinner seg i. Tonje legger til: «Og det er litt sånn prosess å bli trygg med å være sin egen person, være seg selv». Hun ser med dette at det ikke bare er viktig med en god relasjon for lærerens del, men også for eleven. Eleven behøver kontroll over sin egen situasjon og trenger å være trygg på hvem en selv er. Tonje ønsker å se forskjellene blant elevene og hjelpe dem med å anvende det som om det var en styrke. Hennes praksis går ut på å normalisere forskjeller blant elevene og få dem til å overkomme det de selv ser som svakhet.

Det Tonje legger vekt på kan i stor grad ses på som det både Nielsen (2011) og Ingesson (2007) mener er viktig for elever med dysleksi. For at en elev skal kunne se på deres diagnose som noe annet enn en svakhet trenger de hjelp med å lære metoder for å oppnå mestring

(Ingesson, 2007). I tillegg mener Tonje at skolen som en helhet har blitt flinkere på å se eleven som et menneske, ikke en diagnose, noe som Nielsen (2011, s. 562) påpeker som essensielt for at en elev med dysleksi skal kunne trives i skolehverdagen og med seg selv. Ved at skolen også ønsker å øke lærernes kompetanse rettet mot dysleksi, vil elevene også møte metoder som hjelper dem å utvikle seg slik at dysleksi ikke vil være et hinder (Nielsen, 2011). På bakgrunn av dette og Tonjes tilnærming til elevene mener jeg at hennes praksis er rettet mot å nærmest fjerne elevenes grunnlag for å kunne stigmatisere det som gjør andre elever «forskjellige». For å kunne stemple noen som avviker er det nødt til å være et brudd på etablerte regler eller normer, samtidig som det er nødt til å oppstå en reaksjon på bruddet av disse. (Becker, 1991). Om fokuset ligger på hva som gjør elevene forskjellige, men på en positiv måte, vil målet være å kun ha en positiv stigmatisering (Goffman, 2000). Det blir som Tonje sier, at målet er å skape en aksept for forskjellene og gjøre denne forskjellen til en styrke.

Ingrid mener at elevene ikke ser på dysleksi som noe uvanlig, at det nesten kan ses på som en allergi. På samme måte som en tar hensyn til andres allergier, mener hun at skolen som helhet tar hensyn til dysleksi ved å tilrettelegge så mye som mulig for å skape en form for rettferdighet. Ingrid er på mange måter enig i alt det lærerne ovenfor har sagt og forklart. Hun vektlegger rettferdighet, at dysleksi ikke skal være et hinder i skolen og en god relasjon til elevene. Ingrid skiller seg derimot ut når hun forteller at hun ønsker å «ansvarliggjøre» dyslektikerne. I denne konteksten betyr det at om de ikke får den tilretteleggingen de har krav på, må elevene bli «sterke nok» til å si ifra og kreve det de trenger.

Det å «ansvarliggjøre» elevene med dysleksi på denne måten mener jeg kan ses på fra ulike sider. Ser vi dette med en positiv vinkling vil dette bidra til at elevene kommer over sin egen diagnose og ikke lenger ser på det som et hinder, men heller en del av deres person (Nielsen, 2011; Ingesson, 2007). Det kan dermed føre til en større aksept og som et steg videre mot å se på det som noe «positivt», slik som Kaja og Josefine gjør. Videre kan det også tenkes at om en elev skal kunne gjøres ansvarlig for hvordan deres diagnose skal behandles, må eleven allerede ha nådd dette punktet; eleven må allerede ha akseptert og overkommet dysleksi som et hinder (Ingesson, 2007, s. 61).

Sett fra et avviksperspektiv kan Ingrids tilnærming med «ansvarliggjøring» av elever bli kompleks. Mitt spørsmål til dette er derfor: i hvilken grad kan dette medføre en form for stempling fra medelevene? Som tidligere nevnt vil ikke et avvik finne sted med mindre det skjer en reaksjon på avviket (Becker, 1991, s. 9). Dysleksi blir i denne sammenhengen ikke et

avvik fra resten av klassen før elevene selv skaper et grunnlag for stempling, for eksempel ved å si ifra om at de trenger mer tid til å lese oppgaveteksten. Jeg ønsker i dette tilfellet å se dette i sammenheng med mestring av egen situasjon. Om en dyslektiker ender opp med å nå et nivå av mestring av egen diagnose og har de metodene som skal til for å ikke oppleve dette som et hinder, vil andre elever fortsatt se på eleven eller dysleksi som et avvik? Tilfellene Ingrid nevner det å ansvarliggjøre elevene er i kontekst med lærere som glemmer å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi. I tilfeller som dette er det læreren som gjør eleven til et avvik ved å ikke tilrettelegge. Becker (1991, s. 1) mener at en person som blir stemplet som avviker kan ha et annet syn på situasjonen. Dette kan bidra til en konflikt mellom gruppene hvor avvikeren ikke tar til seg den eventuelle stemplingen. I en situasjon som dette, hvor eleven ideelt sett har mestret sin egen situasjon, mener jeg det ikke vil oppstå en komplett stempling som avviker. Et motsatt tilfelle mener jeg kan ses på som sjeldent da det å stå ansvarlig for sin egen situasjon, kan bety at eleven enten allerede «mestrer» diagnosen eller har det som skal til for å anvende metoder for å eventuelt komme til et punkt hvor de føler mestring (Ingesson, 2007; Nielsen, 2011). I intervjuet med Ingrid tas det ikke opp hvordan dyslektiske elever opplever det å ha dysleksi i denne konteksten. Dermed har jeg ikke noe grunnlag for å hverken diskutere eller drøfte Ingrids uttalers i lys av oppgavens teori i forbindelse med elever som ikke har «kommet» over dysleksi som et hinder.

5.3 Hva mener elevene og lærerne er viktig for den fremtidige lærer i forbindelse med å sikre elever med dysleksi en god opplæring?

I dette delkapitlet skal jeg se på elevene og lærerne sine ønsker rettet mot den fremtidige lærer i forbindelse med å sikre elever med dysleksi en god opplæring og en bedre skolehverdag. Hver informant har i intervjuene blitt spurt hva de mener burde vektlegges i denne sammenhengen. For å gjøre dette så oversiktlig som mulig vil jeg dele denne diskusjonen i to deler. Først vil jeg belyse hva elevene mener, deretter hva lærerne mener. Målet med dette er ikke å vinkle gruppenes syn og meninger mot hverandre, men heller se i hvilken grad de kan sammenlignes og til slutt ses på som en helhetlig pekepinn på hva som kan anses som viktig i arbeid med fremtidige dyslektikere.

Elevinformantene, Josefine og Kaja, mente at de opplever en mangel på diskresjon og at det er noe som burde jobbes med. Josefine påpeker at alle er forskjellige og derfor håndterer dysleksi ulikt. Derfor burde lærerne spørre elevene hva de ønsker av tilrettelegging og gjerne hvordan, forteller hun. Videre fortsetter hun med å fortelle at det er elever som ikke ønsker å få tilretteleggelse fordi det kan vise svakheter og derfor ikke ønsker hjelp selv om de skjønner at de trenger det. Hun mener at lærerne burde snakke med elevene og finne ut hvordan de kan håndtere ulike situasjoner. Josefine bruker et eksempel om heldagsprøver hvor hun opplever at lærere leser opp navn på elever som trenger tilrettelegging foran klassen. Kaja bruker også dette eksemplet, hvor hun mener at lærerne er overbeskyttende med hjelpemidlene de forsøker å «presse på elevene». Kaja sier også: «Nei, det er ikke veldig koselig når læreren kommer etter meg med headsett sitt og skal … skjønner aldri at jeg ikke trenger det». På tross av dette er Kaja veldig fornøyd med ordningene skolen har, men ønsker som sagt en større diskresjon i enkelte tilfeller som Josefine også påpeker.

Elevenes ønske om diskresjon virker i stor grad å ha rot i et ønske om å unnslippe situasjoner hvor det er mulig å bli stigmatisert og stemplet. Et eksempel på en slik situasjon kan være når Josefine forteller om listen med elever som trenger tilrettelegging blir lest opp før heldagsprøvene. Josefine mener at på grunn av tilfeller som dette, hvor det kan skapes en form for stigmatisering av elever med vansker, gjør at «skjulte avvikere» ikke ønsker å stå frem i redsel for å bli stigmatisert. Om dette faktisk er tilfelle, hvor elever er redde for å stå frem som dyslektikere, betyr det at det faktisk er en form for stigmatisering til stede. Hvordan denne stigmatiseringen finner sted vil dessverre være basert på antagelser da intervjuene ikke gikk i detalj på akkurat dette. Det kan tenkes, uten å generalisere, at elevene reagerer på å bli delt i to grupper: de som trenger hjelp/tilrettelegging og de som ikke trenger det. Om dette er tilfelle, noe det virker å være, vil et ønske om større diskresjon være forståelig. Ved å se på dette fra et avviksperspektiv, kan vi si at det å lage dette skille, de med og de uten vansker, kan ses på som en reaksjon på læringsvansker som avvik (Becker, 1991, s. 9). I tillegg blir elevene satt i en situasjon hvor deres diagnose blir behandlet som et hinder. Ved at resten av klassen oppfatter andres diagnoser som et hinder eller en onde, vil det kunne oppstå en form for stigmatisering (Goffman, 2000). Slik Josefine forklarer det, er det nettopp dette disse elevene ikke ønsker å oppleve.

Elevene er i stor grad fornøyd med skolens praksis med tanke på tilrettelegging, men ønsker at lærerne i større grad samarbeider med elevene slik at tilretteleggingen finner sted på slik måte at både de selv, men også andre rundt, er komfortable med det. Dette er også noe

lærerinformanten Thea påpeker som viktig. Tidligere i dette kapitlet (5.2.1) ble det forklart at Thea ofte ser prosessen elevene går igjennom og tar hensyn til dette. Prosessen baseres i korte trekk på at eleven trenger tid til å akseptere sin nye situasjon som dyslektiker. For å kunne hjelpe til med denne prosessen mener Thea at det derfor er viktig å ha et fokus på gode relasjoner til elevene. Tidligere har det også blitt forklart hvor viktig det er for elevene å ha et trygt og godt læringsmiljø, informasjon, metoder og mestring over egen diagnose. Ved hjelp av en god relasjon vil det i større grad være mulig å «lose» en elev gjennom denne prosessen og etablere metoder for mestring.

Det er ikke bare Thea som fokuserer på en god relasjon til elevene, men også de tre andre lærerinformantene, dog med forskjellige vinklinger. For Anne betyr det å ikke se på forskjellene blant elevene som et problem, men som en del av jobben. Dette vil si å bruke forskjellene blant elevene til noe konstruktivt og ikke se på de som et hinder. For å kunne gjøre dette er en nødt til å «se» eleven og bygge en relasjon som tillater læreren å gjøre nettopp dette. Tonje deler denne tanken om bruken av «forskjellene» blant elevene, men velger å bruke ordene «svakheter» og «verktøy». Hun forteller at det ligger mye arbeid i å få elevene til å skjønne at deres svakheter kan brukes som verktøy. Ved å se det på denne måten vil fokuset ligge på å gi elevene de verktøyene som skal til for å akseptere sine egne svakheter, overkomme dem og oppleve en form for mestring (Nielsen, 2011, s. 562).

Ingrid ønsker økt oppmerksomhet rundt antallet elever som sliter med dysleksi og at dysleksi i seg selv er like vanlig som allergier. Videre poengterer hun at dysleksi ikke skal være et hinder for en elev, men at em som lærer er nødt til å gi dem det som trengs for at eleven skal kunne «overvinne» det. Som lærer er en nødt til å få en relasjon med eleven som gjør at han eller hun tørr å ta imot den hjelpen som trengs (Nielsen, 2011, s. 563; Ingesson, 2007, s. 61).

Som vi ser er elevene og lærerne til dels enig i hva som er viktig for å gi en god tilrettelegging og undervisning for elever med dysleksi. Elevenes ønske om diskresjon kan på mange måter ses på som et ønske om en bedre relasjon til lærerne hvor de sammen kan bli enig om hvilke tiltak som trengs og hvordan de skal implementeres. Lærerne understreker viktigheten av denne relasjonen og hva det kan bety for eleven. Gjennom en god relasjon vil en kunne skjønne hva eleven opplever og få muligheten til å anvende metoder og vinklinger som er «skreddersydd» for dem. Det vil også bli mulig å hjelpe eleven overkomme dysleksi som et mentalt hinder og heller gjøre det til noe Josefine og Kaja ser på som positivt (Ingesson, 2007, s. 63). Spørsmålet her blir, hvor både elevene og lærerne påpeker viktigheten av denne relasjonen, hvorfor er ikke situasjonen ideell?

6. Oppsummering av funn og konklusjon

I dette kapitlet ønsker jeg å kort sammenfatte hovedfunnene og deretter besvare oppgavens problemstilling. For å gjøre dette på en oversiktlig måte vil svarene på forskningsspørsmålene bli presentert i lik rekkefølge som de ble besvart ovenfor i kapittel 5. Etter presentasjonen av funnene, vil det følge en konklusjon som tar i bruk svarene på forskningsspørsmålene.

6.1 Oppsummering av oppgavens hovedfunn

Ved å kort presentere oppgavens hovedfunn, skapes det en oversikt over både hva oppgaven innebærer og i hvilken grad funnene kan besvare den valgte problemstillingen. Til tross for at dette kan virke gjentagende, mener jeg en slik struktur bidrar til større oversikt over hvilken forskning som har blitt gjort, og kan dermed virke som en ekstra brobygger mellom hovedfunnene og problemstillingen. Denne delen har som funksjon å skape en innsikt og forståelse av funnene.

6.1.1 Elevenes oppfatning av skolens undervisning

Elevinformantene er i utgangspunktet fornøyd med den helhetlige undervisningen ved skolen. De opplever at det i enkelte fag er mangel eller fravær av tilpasset opplæring og tilrettelegging, men de mener samtidig at skolen på en generell basis gjør en god jobb med å sørge for at dysleksi ikke skal oppleves som et hinder for deres skolegang. Ved hjelp av intervjuene med Josefine og Kaja og deres beskrivelser av deres egen skolehverdag, ble det ved flere anledninger fremhevet situasjoner og håndteringer som er i tråd med både verdiene for tilpasset opplæring, en vid tilnærming til tilpasset opplæring og punktene for hva som kjennetegner en dysleksivennlig skole (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3; Nordahl & Hausstätter, 2009; Solem, 2015, s. 106). En dysleksivennlig skole skal anvende systemer og programmer som hjelper elever med dysleksi, noe det er mulig å kjenne igjen i form av ressurs- og tiltakskortene. Skolen skal også skape et godt læringsmiljø og arbeide mot å skape sjanselikhet hvor skolens elever skal oppleve å bli forstått og respektert uavhengig av

mestringsgrad og resultater (Solem, 2015, s. 107). Dette er noe Josefine og Kaja opplever i de fleste fag. Kaja føler hun ikke kunne oppnådd de samme resultatene om skolen ikke tok den grad av hensyn som de gjør til dysleksi.

6.1.2 Hva mener lærerne er viktig i forhold til tilpasset opplæring?

Lærerne mener det ofte er mangel på ressurser i skolen og sikter med dette til tiden som er tilgjengelig. Dette er noe lærerne løser ved å anvende ulike metoder og teknikker for undervisningen som er fordelaktig for alle, ikke bare for de med eller uten dysleksi, men for en samlet elevbase. På denne måten vil det være mulig å tilrettelegge for dyslektikere, resten av klassen og samtidig unnvike å skape et skille mellom disse to «gruppene». Selv om alle deler denne tilnærmingen, vektlegger de forskjellige verdier relatert til undervisningen. Anne fokuserer i stor grad på inkludering ved å undervise slik at ingen blir ekskludert i timene hennes. For Tonje er relasjonsbygging et viktig element for god tilrettelegging. Ved å vite hva eleven er interessert i og hvordan personen tenker, vil det være enklere å skape en tilnærming til undervisningen som eleven kan dra nytte av. På denne måten vil det være mulig å bygge et delt grunnlag for videre læring. Ingrid velger å understreke rollen av rettferdighet i skolen. I denne konteksten handler dette om å ikke gjøre dysleksi til et hinder for elevene og derfor tilrettelegge slik at «alle» kan få like muligheter og sjanser til utvikling, både personlig og akademisk. For Thea er også gode elev-lærerrelasjoner viktig, men hun setter dette i kontekst med den prosessen elevene eventuelt opplever de befinner seg i. En god relasjon kan for eleven bety at diagnosen ikke lenger føles like stigmatiserende og at en kan da bli enig om fremgangsmåter for tilrettelegging.

Verdiene lærerne velger å vektlegge er: variasjon, god relasjon, rettferdighet og det å se hele eleven. Det er tydelig at lærerne i stor grad fokuserer på tilrettelegging av klassene og metodene som blir anvendt for dette deler verdier med de ulike aspektene fra oppgavens teori. Deres forklaringer står først og fremst sterk med tanke på Utdanningsdirektoratets forklaring av hva tilpasset opplæring skal innebære (Utdanningsdirektoratet, 2015). Alle de fire lærerinformantene forklarer at en god relasjon mellom lærer og elev er essensiell for å kunne vite hvordan tilretteleggingen kan foregå på best mulig måte. Thea forklarer at det også er viktig å vie tid til å skjønne hvordan relasjonen mellom elevene er, dette for å kunne sette seg inn i hva slags prosess de befinner seg i. Lærerne er innstilt på at det skal være like sjanser for

alle elevene, dysleksi eller ikke. Dette betyr at det er et sterkt fokus på elevforutsetninger, hvor læringsvansker i minst mulig grad skal kunne oppfattes som et endelig hinder. Videre viser lærerne også til et godt etablert system for håndtering av elever med forskjellige diagnoser. Dette, sammen med hvordan undervisningen tilpasses elevene, tilsier at skolen oppnår og følger punktene for hva en dysleksivennlig skole skal være (Solem, 2015, s. 106).

6.1.3 Opplever elevene at de skilles ut?

Et av oppgavens viktigste spørsmål har vært i hvilken grad elevinformantene føler de skiller seg ut fra resten av elevgruppen med hensyn til dysleksi. Josefine og Kaja ser ikke på dysleksi som et hinder, men heller som noe positivt. Ved hjelp av tilrettelegging og tilpassing, ekstra hjelpemidler og oppfølging mener de at dysleksi ikke setter en stopper for deres skolehverdag. Kaja mener selv at det ikke er noe forskjell mellom de som har dysleksi og de uten. Dessverre er det ikke alle som opplever sin egen diagnose på samme måte. Josefine og Kaja nevner med ulike eksempler at det er elever som ikke ønsker å være åpne om deres diagnose i frykt for å bli sett ned på og for å bli sett på som dum. Fra et avviksperspektiv kan vi dermed trekke frem to ulike avvik; åpne avvik og skjulte avvik (Becker, 1991). I tilfellet med «åpne avvik» har vi eksempler som Kaja og Josefine, som ikke merker dysleksi som et hinder fordi de er åpne for å motta hjelp fra skolen som en helhet. De skjulte avvikerne ønsker derimot ikke å få denne tilretteleggingen i frykt for å bli stigmatisert på bakgrunn av deres diagnose. Dette er interessant da Josefine og Kaja som «åpne avvikere» ikke ser på deres diagnose som noe stigmatiserende. Dette kan ses på som en motsetning til de «skjulte avvikerne», da disse kan inneha frykt for å bli stigmatisert på grunn av deres diagnose. Med to ulike vinklinger av dysleksi fra et elevperspektiv, ser vi at det både er mulig for dyslektikere å føle seg «normal» med å være åpen om diagnosen, men hvor andre med en skjult diagnose fortsatt ser på dysleksi som noe vondt og stigmatiserende (Goffman, 2000).

Tidligere forskning på tema tilsier at en elev som får de verktøyene en trenger for å overkomme dysleksi, ikke bare vil overkomme, men føle mestring til tross for diagnosen (Ingesson, 2007). For at dette skal kunne skje må eleven få muligheten til å utvikle seg selv i et godt og trygt læringsmiljø. I tillegg må lærere ha god nok kunnskap til å kunne tilrettelegge på en slik måte at dysleksi ikke er et hinder (Nielsen, 2015). Ut ifra intervjuene virker det som at Josefine og Kaja har opplevd dette og har metoder for å oppleve dysleksi som alt annet enn

et hinder og derfor ikke føle seg som avvikere. Det er nærliggende å tro at de andre elevene, de skjulte avvikerne, ikke har opplevd dette og derfor fortsatt føler stigma rundt diagnosen sin. Dette er noe jeg ikke kan konkludere med, men som vil være relevant for videre forskning.

6.1.4 Opplever lærerne at skolen og deres egen pedagogikk bidrar til å normalisere dysleksi?

I denne konteksten er det igjen viktig å fremheve skolens etablerte system basert på ressurs- og tiltakskort. Dette overordnede systemet gjør slik at lærerne har oversikt over hva og hvordan elevene skal tilrettelegges for. En dysleksivennlig skole skal ha etablerte systemer på plass for å kunne skape en slik oversikt, noe lærerne mener finner sted på grunn av disse «kortene». Med dette har skolen som institusjon lagt til rette for en overordnet pedagogikk som skal tas i bruk. «Kortene» bidrar i så måte til ønsket tilrettelegging fra elevenes side. Selv om dette kan ses på som et pedagogisk tiltak fra skolens side, kan det også ses på som forebyggende i forhold til synet på dysleksi som avvik. Ved at elevene får informasjon om diagnosen, blir en del av «løsningen» for hvordan det skal tilrettelegges og til slutt får hjelp av både skolen og lærerne til å overkomme diagnosen, vil dysleksi potensielt ikke lenger være et hinder for eleven (Ingesson, 2007).

Lærerne har til dels ulike tanker om hvordan dysleksi oppfattes på skolen og i hvilken grad de skiller seg ut. Lærerinformanten Anne mener elevene ved skolen ikke ser på dysleksi som noe unormalt eller «vondt». Hennes tanke er at elevene ser på dysleksi som noe normalt og at enkelte elever «bare har det». Anne fortsetter med å forklare at hun ikke oppfatter et skille eller vansker mellom elever med og uten dysleksi på det sosiale, men at vanskene heller er knyttet til de direkte vanskene dysleksi medfører.

Lærerinformant Thea oppfatter enkelte elevers hverdag med dysleksi som stressende, skamfull, stigmatiserende og med en redsel for å bli sett på som dum. Hun fortsetter med å forklare at elevene som begynner ved skolen er i en prosess hvor målet er å finne nye venner, rutiner og seg selv. Hennes mål er å sørge for at elevene ikke trenger å se på dysleksi som et hinder i forbindelse med denne prosessen, og vektlegger derfor det å ha en god relasjon til elevene. Ved å ha en god relasjon kan eleven bli en del av tilretteleggingen og de kan sammen finne ut av hvordan de skal håndtere «problemet». Med dette har vi en lærer som ser elever

slite med et personlig attributt, i dette tilfellet dysleksi, og ikke ønsker å bli stigmatisert for det eller bli sett på som en avviker på grunn av dette (Goffman, 2000; Becker, 1991).

Tonje forteller innledningsvis i intervjuet at det «alltid» er noen med dysleksi i klassen, påvist eller ikke. Gjennom skolens ønske om konstant kompetanseheving mener hun at alle elever får en god tilpasset opplæring uavhengig av påvist diagnose. Tonje påpeker at skolen har blitt flinkere til å se eleven, ikke nødvendigvis elevene som en homogen gruppe. På grunn av dette ønsker hun å vektlegge hva en god relasjon til eleven har å si for tilpassingen og behandlingen av elever med dysleksi. Ved hjelp av gode relasjoner har hun som mål å lære elevene at det som gjør dem forskjellig kan bli deres største verktøy. På denne måten arbeider Tonje med å normalisere dysleksi og endre synet på det som et hinder, og heller gjøre det til et positivt verktøy for å håndtere hverdagen. Nielsen (2015) forklarer at for en elev med dysleksi er det viktig å bli oppfattet som en elev, ikke en elev med dysleksi. For at dette skal kunne skje må lærerne ha kunnskap og metoder for å kunne endre elevenes oppfatning av situasjonen rundt dysleksi, noe Tonje viser at hun prøver å gjøre.

Ingrid opplever også dysleksi som noe normalt i skolen og mener det i stor grad blir tatt hensyn til. Denne oppfatningen har et utspring i at hun heller ikke oppfatter dysleksi som et hinder ved denne skolen, og forklarer at undervisning og prøvesituasjoner blir tilrettelagt slik at det oppstår rettferdighet og sjanselikhet mellom de med og de uten «vansker». Ingrid arbeider med å til dels «ansvarliggjøre» elevene med dysleksi, hvor det i denne konteksten er ment som å ta kontroll over egen situasjon. Hun har et ønske om at elevene med dysleksi skal tørre å si ifra og ha kontroll over deres egen diagnose og sørge for at eleven selv tar ansvar for å få det han eller hun har krav på av tilrettelegging. Denne «ansvarliggjøringen» er i hovedsak satt i en sammenheng hvor lærere glemmer å tilrettelegge for elever med dysleksi i klassen. Ved hjelp av teori kan vi se at dette kan fungere om eleven har de metodene, informasjonen og relasjonen til de rundt som muliggjør mestring av diagnosen og fører til at elevene selv ikke ser på deres diagnose som et hinder (Nielsen, 2015; Ingesson, 2007). Eksempler på dette er elevinformantene, Josefine og Kaja, som ikke opplever at dysleksi er et hinder, men heller velger å se på det som et gode.

Lærerne ser ikke på dysleksi som et avvik, og mener i stor grad at andre elever heller ikke ser på dyslektikere som annerledes fra dem selv. Noen av lærerne, i dette tilfellet Ingrid og Thea, anerkjenner at enkelte elever med dysleksi kan slite psykisk og kan oppleve dysleksi som noe stigmatiserende, vondt og skamfullt. Derfor er det elever som i stor grad ser på seg selv som avvik. På grunn av dette har lærerne et fokus på å gi elevene et godt læringsmiljø hvor

dysleksi ikke blir sett på som et hinder. I tillegg ønsker lærerne også å gi elevene de verktøyene som skal til for å «overkomme» dysleksi som både et skolerelatert og et mentalt hinder. Dette gjør lærerne på til dels ulike måter, men verdiene som ligger til grunn for metodene de anvender kan kokes ned til: god relasjon, variasjon, rettferdighet og det å se hele eleven. Ved hjelp av disse verdiene og skolens overordnede praksis oppfatter ikke lærerne dyslektikere som avvik fra resten av skolens elevbase, men anerkjenner deres vansker og arbeider med å skape et trygt grunnlag for elevene å snu et «hinder» om til en «gode».

Et spørsmål som kan være viktig å stille for videre forskning er i hvilken grad dårlig kommunikasjon og mangel på relasjon til elevene kan forverre elevenes oppfatning av dysleksi. Kan dette være tilfelle med elevene som ikke tør å være åpen om sin diagnose? Det kan tenkes at gjennom dårlig kommunikasjon og relasjoner at elevene ikke har fått informasjon om deres egen diagnose og dermed ikke har kunne anvende metoder for å oppnå mestring. Dette er dessverre ikke noe som vil være mulig å gi svar på gjennom intervjuene som har blitt gjort. Dermed vil det kunne være interessant for videre forskning å se på virkningen av god og dårlig kommunikasjon og elev-lærerrelasjon i kontekst med dysleksi.

6.2 Konklusjon

Oppgavens problemstilling tar for seg i hvilken grad dysleksivennlige skoler og en vid tilnærming til TPO kan normalisere dysleksi som avvik. Problemstillingen krever flere vinklinger fra både elever og lærere. Ved å først besvare fem ulike forskningsspørsmål har jeg etablert et grunnlag for å besvare problemstillingen.

6.2.1 Opplever elevene at skolens og lærernes tiltak som dysleksivennlige?

Josefine og Kaja er i utgangspunktet fornøyd med hvordan skolegangen deres blir tilrettelagt, dog med hver sine unntak. På tross av dette er de stort sett fornøyde med hvordan skolen tar hensyn til deres diagnose og mener de ikke kunne oppnådd de resultatene de har i dag uten denne tilretteleggingen.

Elevenes oppfatning av deres skolegang henger tett sammen med punktene for hva en dysleksivennlig skole skal stå for. Fra elevenes standpunkt og forklaringer er det mulig å kjenne igjen punkene som omhandler skolens aktive arbeid for et godt læringsmiljø, skolens innarbeidete dysleksivennlige metoder, tilrettelegging og sjanselikhet i forhold til vurderingssituasjoner (Nordahl & Hausstätter, 2009; Solem, 2015, s106). Flere av de resterende punktene ble synliggjort gjennom intervjuene med lærerne.

6.2.2 Opplever elevene dysleksi som avvik?

Elevinformantene, Josefine og Kaja, opplever ikke dysleksi som et hinder, men heller som noe positivt. Ifølge Nielsen (2015) og Ingesson (2007) kan det bety at elevene har fått de verktøyene som skal til for å «overvinne» situasjoner som påvirkes av diagnose, noe som til slutt har ført til en mestringsfølelse. På grunn av dette opplever hverken Josefine eller Kaja å bli sett på som avvikere og mener at dyslektikere er som alle andre. Elevene opplever heller ikke en form for stigma rettet mot deres diagnose, noe som kan henge sammen med deres mestring av dysleksi. Det blir påpekt en mulighet for at elevenes mestring fører til at andre ikke har et grunnlag for å stigmatisere diagnosen, samtidig som at det ikke skapes et grunnlag for reaksjon på dysleksi som avvik, da det ikke ses på som et hinder. På bakgrunn av dette vil det være mulig å påstå at mestring av diagnosen fører til et «stigma-fritt» syn på ens egen diagnose.

Selv om elevinformantene ikke opplever å bli stemplet som «avvikere» eller selv ser på dysleksi som noe stigmatiserende, forteller de om andre dyslektikere ved skolen som ikke deler denne oppfattelsen rundt diagnosen. I denne forbindelsen forteller Josefine om andre elever som er redde for å bli sett på som dumme og derfor ikke ønsker ekstra hjelp i frykt for å bli stigmatisert. Det er dermed «skjulte dyslektikere» ved skolen som oppfatter diagnosen som avvikende og stigmatiserende.

6.2.3 En vid tilnærming til TPO og punktene for en dysleksivennlig skole

Lærerinformantene utøver i stor grad en vid form for tilpasset opplæring og underviser i tråd med punktene for hva en dysleksivennlig skole skal baseres på (Nordahl & Hausstätter, 2009;

Solem, 2015, s. 106). Det er i denne konteksten det er mulig å se i hvor stor grad punktene for en dysleksivennlig skole og en vid tilnærming til TPO rettes mot samme mål. Begge har som mål å sikre et trygt og givende læringsmiljø med fokus på både indre og ytre motivasjon. Det vektlegges i stor grad strukturer og tydelighet i undervisningen slik at den kan inkludere alle elevene i klassen. Elevenes problemer og vansker blir håndtert på systemnivå og inngår i en prosess for å tilrettelegge slik at eleven ikke ekskluderes av undervisningen. Det skal finne sted både kollektiv tilpassing, men også individuell tilpassing slik at hver elev kan sikres en god og rettferdig skolegang. (Solem, 2015, s. 106; Nordahl & Hausstätter, 2009).

6.2.4 Normalisering av dysleksi på skole- og lærernivå

Skolen har tilsynelatende to ulike fremgangsmåter med mål om å sørge for at elever med dysleksi ikke blir sett på som avvikere fra resten av klassen. Disse fremgangsmåtene kan deles inn i to nivåer: skolenivå og lærernivå. På «skolenivå» etableres et system basert på ressurs- og tiltakskort. «Ressurs- og tiltakskort» blir laget av eleven i samarbeid med en koordinator hvor de blir enig om hva eleven har krav på og ønsker av tilrettelegging. På denne måten er eleven delaktig i hvordan skolen skal tilrettelegge undervisningen for han eller henne. Fordi eleven har kontroll på situasjonen relatert til skolens tilrettelegging vil eleven selv merke mindre stigmatisering fordi det kan justeres etter elevens eget ønske. Dette blir også sett på som relasjonsbyggende rettet både mot skolen og mot lærerne som utfører tilretteleggingen i tråd med «kortene» som blir laget.

Måten lærerne underviser på har som mål å normalisere forskjellene mellom elevene, deriblant dysleksi. Til tross for at lærerne har ulike verdier og tilnærminger til undervisning, baseres undervisningen på samme plattform og grunntanke om å skape et godt læringsmiljø for alle. Med utgangspunkt i lærernes forklaring av måten skolen og de selv tilpasser undervisningen på, vil det være mulig å påstå at skolen som helhet arbeider med å normalisere dysleksi. Et eksempel på dette er Annes tilnærming til undervisning, som er basert på å anvende dysleksivennlige metoder på hele klassen slik at ingen blir ekskludert, noe som kan hjelpe med å fjerne skillet mellom de «normale» og «avvikerne». I tilfeller som vist hos Josefine og Kaja, hvor dysleksi blir sett på som noe positivt, virker skolens og lærernes metoder å fungere og tyder derfor på at skolens system bidrar til å normalisere dysleksi som avvik.

6.2.5 Mørketall og skjulte avvikere

Selv om elevinformantene ikke opplever å bli stemplet som «avvikere» eller selv ser på dysleksi som noe stigmatiserende, forteller de om andre dyslektikere ved skolen som ikke deler denne oppfattelsen rundt diagnosen. Noen av lærerinformantene nevner også dette. I denne forbindelse forklarer lærerinformantene, Ingrid og Thea, at det finnes «mørketall» og dermed «skjulte avvik» i form av elever som ikke ønsker å stå frem som dyslektikere og heller ikke ønsker tilrettelegging. Thea mener elevene føler en redsel for å bli stigmatisert for dysleksi og ikke ønsker å bli sett på som dumme. I denne konteksten påpeker lærerne hvor viktig det er med både kunnskap og erfaring rundt dysleksi, men også en god relasjon til eleven for å kunne tilpasse uten at elevene føler en skam rundt deres diagnose.

7. Avslutning

Ved å ha viet et fokus på både elever med dysleksi og lærerne som underviser ved skolen, har jeg fått et innblikk i hvordan enkelte elever kan oppleve det å ha dysleksi, men også hvordan både en skole og dens lærere håndterer diagnosen. Mitt spørsmål var i hvilken grad dysleksivennlige skoler og en vid tilnærming til TPO bidrar til å normalisere dysleksi som avvik, noe jeg mener er delvis mulig å besvare basert på resultatene fra forskningsspørsmålene. Elevinformantene opplever ikke dysleksi som noe stigmatiserende og opplever heller ikke å bli sett på som avvik fra resten av skolens elever. Ved hjelp av informasjon, teknikker og mestring har elevene utviklet et positivt syn på dysleksi og oppnår gode resultater på tross av diagnosen. Ut ifra lærernes uttalelser om egen undervisning, baseres deres pedagogikk på å gi elevene nettopp dette og legger opp til at alle elever skal kunne oppleve mestring, selv de med vansker som dysleksi.

På bakgrunn av de presenterte funnene vil det være mulig å anerkjenne denne dysleksivennlige skolen og dens vide tilnærming til TPO som midler for å normalisere dysleksi som avvik. Oppgavens forskning er basert på å hvordan to elever og fire lærere ved en dysleksivennlig skole opplever dysleksi og forteller dermed kun om deres egen realitet. I denne sammenheng betyr det at det ikke vil være mulig å generalisere på bakgrunn av oppgavens resultater, men det kan brukes som eksempel på en opplevd virkelighet rundt dysleksi og dermed brukes som grunnlag for fremtidige sammenligninger og diskusjoner.

Avslutningsvis ønsker jeg å vise til elevene og lærernes ønsker til den fremtidige lærer. Elevene ønsker en større grad av diskresjon rundt dysleksi slik at flere elever kan føle seg trygge og unnslippe situasjoner hvor det er mulig å føle en form for stigmatisering. Dette kan ses på som et ønske om en sterkere relasjon til lærerne. Lærerinformantene understreker nettopp dette som viktig for fremtidige lærere.

8. Veien videre

Selv om Josefine og Kaja ikke opplever dysleksi som et hinder, men heller som et gode og heller ikke opplever stempling eller stigmatisering på grunn av diagnosen, er det dessverre andre elever som opplever det motsatte. Fra oppgavens perspektiv vil det være interessant å vie et større fokus på de elevene som oppfatter seg selv som avvik og opplever stigmatisering. Videre vil det være interessant å se hvorfor dette er tilfellet og dermed få et innblikk i hva som er utslagsgivende for selvoppfattelsen av diagnosen.

Videre vil det fra et samfunnsperspektiv også være interessant å følge dyslektikere fra avsluttet skolegang og stegene som følger etter. Det ble i oppgavens innledning presentert statistikk som er med på å definere dyslektikere som en samfunnsgruppe i stadig vekst. 50 % av de uten arbeid har en form for lesevanske, noe som også gjelder for 20 % av elever ved endt skolegang (Dysleksi Norge, 2016). Jeg mener derfor det vil være interessant å se hvordan og i hvilken grad ulike institusjoner og ulike arbeidsplasser tilrettelegger for dyslektikere. Hva skiller en «egnet» og en «uegnet» arbeidsplass for dyslektikere og i hvilken grad finnes det dysleksivennlige tiltak utenfor skolen?

Det vil også være av interesse fra et sosiologisk perspektiv å analysere hvordan en dyslektiker ser og opplever sin egen diagnose i ulike situasjoner etter endt skolegang. Vil for eksempel Josefine og Kaja fortsette å oppleve dysleksi som noe positivt i forbindelse med eventuelle studier og arbeid? Det er i situasjoner som denne hvor det også er viktig å anerkjenne gradsforskjellene på dysleksi. Det vil i enkelte tilfeller være verre for noen enn for andre, men finnes det tiltak som kan bidra til å «jevne» dette ut? Et potensielt spørsmål å stille i denne konteksten kan være:
«I hvilken grad opplever dyslektikere en form for stigmatisering og stempling som avviker i voksenlivet?».

I oppgavens innledende kapittel ga jeg et kort historisk perspektiv på utviklingen av synet på dysleksi, «1.2 Fra utviklingshemmet til dyslektiker». Hensikten med kapitlet var å skape en forståelse for en diagnose i stadig utvikling. Med dagens tekstbaserte samfunn, da i form av for eksempel sosiale medier, vil synet og oppfattelsen fortsette å utvikle seg, men i hvilken retning? Det vil dermed være spennende å vie et fokus på dyslektikere som samfunnsgruppe fra forskjellige ståsteder, hvor det i dette tilfellet ble sett på fra både et sosiologisk og et pedagogisk standpunkt.

Litteraturliste

Ali, H. (2018, 20. August). - Regjeringen vil vurdere forslag om å fjerne spesialundervisningen. *Aftenposten*. Hentet fra: https://www.aftenposten.no/norge/i/VRw8Gl/regjeringen-vil-vurdere-forslag-om-aa-fjerne-spesialundervisningen

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. Nr 62). Volda: Høgskulen i Volda.

Becker, H. (1991). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance* (New ed.]. ed.). New York: Free Press.

Breivik, J., Eriksen, T., & Kulturell kompleksitet i det nye Norge. (2006). *Normalitet* (Vol. 2, Det transnasjonale Norge). Oslo: Universitetsforlaget.

Dysleksi Norge. (2016, 11. Oktober). Statistikk, spesifikke vansker. Hentet fra https://dysleksinorge.no/faq/statistikk-spesifikke-vansker/

Dysleksi Norge. (u.å.). Fagstoff: Spesifikke og Generelle Vansker. Hentet 26. November 2019 fra https://dysleksinorge.no/fagstoff/

Egge, J.H., & Alisubh T. (2019, 30. september). - I denne kommunen har mange elever mistet flere hundre timer med spesialundervisning. *NRK*. Hentet fra: https://www.nrk.no/trondelag/foreldre-bekymra-etter-at-kommune-kutter-kraftig-i-spesialundervisninga-1.14720192

Goffman, E. (2000). *Stigma: Om afvigerens sociale identitet* (Gyldendals samfundsbibliotek). Oslo: Pensumtjenesten.

Grue, L. (2016). Normalitet. Bergen: Fagbokforlaget.

Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Hoover, W., & Gough, A. (1990). The simple view of reading. Reading and Writing, 2(2), 127-160.

Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Ingesson, G. (2007). Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors. Department of Psychology, Lund University.

Kringstad, K., Toftaker, J. (2019, 22. Mai). - På denne skolen trenger nesten ingen elever spesialundervisning lenger. *NRK Trøndelag*. Hentet fra: https://www.nrk.no/trondelag/halsen-ungdomsskole-i-stjordal-har-nesten-ingen-elever-som-trenger-spesialundervisning-lenger-1.14560742

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing (2nd ed.). Los Angeles, Calif: Sage.

Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia 53: 1. https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9

Martinussen, W. (2008). *Samfunnsliv: Innføring i sosiologiske tenkemåter* (2. utg.]. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Morken, I. (2013). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer: En innføring* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Mønsterplan for grunnskolen: M 87 (Nynorsk[utg.]. ed.). (1987). Oslo: Aschehoug Kyrkje- og undervisningsdepartementet.

Nielsen, C. (2011) The Most Important Thing: Students with Reading and Writing Difficulties Talk About their Experiences of Teachers' Treatment and Guidance. Scandinavian Journal of Educational Research, 55:5, 551-565, DOI: 10.1080/00313831.2011.555921

Nordahl, T. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., & Hausstätter, R. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet (Vol. Nr. 9-2009, Rapport (Høgskolen i Hedmark: online)). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregåande opplæringa (LOV-199807-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61

Ryen, A. (2017). Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid (5. opplag). Bergen: Fagbokforlaget

Solem, C., & Dysleksi Norge. (2015). *Dysleksivennlig skole: Et brukerperspektiv på god skole*: En bok om Dysleksi Norges største og viktigste skolesatsing. Oslo: Dysleksi Norge.

Statistisk sentralbyrå, (2018). Gjennomføring i videregående skole. Hentet fra: https://www.ssb.no/vgogjen

Tjora, A. (2012). Kvalitativ Forskningsmetoder: i praksis. (2.utgave). Oslo: Gyldendal

Tønnessen, F., Bru, E., Heiervang, E., & Psykiatrisk opplysning, Stiftelsen. (2008). *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk Stiftelsen psykiatrisk opplysning.

Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring*. Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/

Utdanningsdirektoratet. (2015). *To perspektiver på tilpasset opplæring*. Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Sentrale verdier for tilpasset opplæring*. Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg 1. Intervjuguide: Elever

Intervjuguide: Elever

• Hvordan er en typisk skolehverdag? - Hvordan er starten av dagen for eksempel? - Får du mye lekser/tar det lang tid å gjøre leksene? - Er det en del av skoledagen du gleder deg mer til enn andre? Som lunsj eller et spesifikt fag for eksempel.

• Er det noen fag du foretrekker mer enn andre? - Hvorfor? - Hvilke aktiviteter er det du foretrekker å møte på i timene?

• Er det noen fag du ikke liker? - Hvorfor?

• Hvordan opplever du det å ha dysleksi? - Føler du at det har vært en hinder? - Blir du påvirket av det? - Har du noen måter eller teknikker du bruker for å ikke måtte lese eller skrive?

• Syns du at de lærerne du har hatt til nå har tilpasset undervisningen godt nok? - Føler du at du har fått lære på den måten du mener passer best for deg?

• Har du opplevd utfordringer i forbindelse med dysleksi? Om ja, hvilke? - Om nei, hva tror du det skyldes?

• Er det noen råd du ville gitt lærere i forbindelse med det å tilpasse undervisningen til elever med dysleksi?

Vedlegg 2. Intervjuguide: Lærere

• Hvilke fag underviser du?

• Hvor lenge har du undervist?

• Hvordan er praksisen rundt elever med dysleksi på denne skolen? Fungerer det osv? - Dette gjelder både hvordan elever med dysleksi fanges opp og hvordan elever med påvist dysleksi blir behandlet. - Hvordan var det før? - I hvilken grad syns du det har vært en utvikling i både fokus og håndtering av dette

• Hvilke utfordringer er det man kan møte på med tilpasset opplæring (TPO) når det gjelder elever med dysleksi?

• Hvilke opplevelser har du hatt med elever med dysleksi?

• Har du opplevd en endring på den tiden du har vært lærer med tanke på behandlingen av elever med dysleksi? Har dysleksi komt mer i fokus med tiden?

• Har skolen bidratt til økt kompetanseutvikling når det gjelder dysleksi? - for eksempel seminarer eller fagmøter

• Har du noen tanker om hvordan fremtidige lærere bør tenke rundt elever med dysleksi. Eller har du noen tanker om hva studenter burde få vite/lære om dysleksi gjennom studier?

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skaper den norske skole samfunnstapere?

Referansenummer

536019

Registrert

28.01.2019 av Simon Sebastian Skaar Hansen - sshans14@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

May-Linda Magnussen, may-linda.magnussen@uia.no, tlf: 48010547

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Simon Sebastian Skaar Hansen, simonsebastian.s.hansen@gmail.com, tlf: 98035650

Prosjektperiode

01.12.2018 - 16.12.2019

Status

05.07.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

05.07.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 05.07.2019.

Vi har nå registrert 16.12.2019 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

Lykke til videre med prosjektet!

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

27.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 27.02.19 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 18.07.19.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4. Informasjonsskriv med Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skaper den norske skole samfunnstapere?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan elever med dysleksi blir behandlet i den norske skole og hvordan lærere tilpasser undervisningen deretter. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne master-oppgaven er å få en større forståelse for hvordan elever med dysleksi egentlig har det i den norske skole. Det skal forsøkes å skape et innblikk i elevenes hverdag og hvordan elever føler de blir behandlet med hensyn til dysleksi. Dette skal komme frem både ved hjelp av å føre intervju med elever med dysleksi og lærere. Her er det viktig å påpeke at lærerne ikke skal intervjues fordi de gjøre noe «feil», men også her er målet å få innsikt i hva som kan regnes som «normalt» når det gjelder tilpassing av undervisning når det er elever med dysleksi tilstede i klassen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Agder (UIA) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Måtet utvalget for intervjuene er samlet er gjennom hjelp fra skolen man tilhører. Gjennom hjelp av lærere har både elever og lærere meldt seg frivillig til meg og deretter fått spørsmål om å delta i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil vare ca. 30 minutter. Spørsmålene vil handle om, avhengig om du blir intervjuet som elev eller lærer, hvordan du har blitt behandlet i den norske skole med hensyn til dysleksi eller hvordan du tilpasser undervisningen mot elever med dysleksi. Svarene dine vil bli registrert både i form av lydopptak og notater.

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

Alle intervjuene vil bli holdt anonyme for alle, og vil ikke påvirke skolegang eller arbeidsplass.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student og veileder, Simon Hansen og May-Linda Magnussen, som vil ha tilgang til datamaterialet som samles inn.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Du som deltaker vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Alt av datamaterialet vil bli anonymisert. Det vil ikke bli publisert noen opplysninger av enkeltpersoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.5.19. Etter dette vil alt av datamaterialet bli slettet.

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder (UiA**)** har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- May-Linda Magnussen (Veileder, Universitet i Agder)
  Tlf.- 47 480 10 547
  Epost - may-linda.magnussen@uia.no

  Simon Hansen (Student, Universitet i Agder)
  Tlf. – 98035650
  Epost – sshans14@uia.no

- Vårt personvernombud: Ina Danielsen. Epost. - ina.danielsen@uia.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Simon Hansen (Prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skaper den norske skole samfunnstapere?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *[oppgi tidspunkt]*

_____

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5. Komplett liste av punktene for en dysleksivennlig skole (Solem, 2015, s.106)

10-punkts kriterieliste

1. Skoleledelsen og lærerne har drøftet hva skolen kan gjøre for elever med lese- og skrivevansker og har besluttet at skolen har som målsetting å være en dysleksivennlig skole. Søknaden bør behandles i alle skolens organer og ligge inne i virksomhetsplanen.

2. Skolen har planer som sikrer kompetanseheving av lærere på området: lese- og skrivevansker og IKT-hjelpemidler.

3. Skolen har et bredt læremiddeltilbud slik at alle elever har tilgang til alt fagstoff. Skolen har rutiner på bruk av:

- IKT
- Hjelpeprogrammer
- Lydbøker/smartbøker
- Skanning av tekst
- Pedagogisk programvare

4. Skolen arbeider aktivt for å skape et godt læringsmiljø. I arbeidet benyttes ett av flere tilgjengelige og anerkjente programmer, eller et system skolen selv har utviklet

5. Skolen har innført en rutine for kartlegging av elevene som gjør at elevenes utvikling eller mangel på utvikling kan overvåkes. Skolen har prosedyrer for hva som skjer når en finner elever med lese- og skrivevansker.

6. Skolen har prosedyrer for å sette inn passende tiltak for elever som ligger etter i lese- og skriveutvikling.

7. Skolen har innarbeidet effektive dysleksivennlige metoder. Med dysleksivennlige metoder mener vi:

- Metoder som sikrer forståelse.
- God lese- og læringsstrategier
- Gode rutiner for vurdering for læring
- Bruker flere sansekanaler i undervisningen, jfr. Læringsstiler.
- God struktur i all undervisning.
- Gode lekseplaner/avtaler med foreldrene

8. På prøver og eksamener gid dyslektikere muligheter til å få vist sine evner gjennom bruk av hjelpemidler, opplesing av tekst, lengre tid osv. Tilretteleggingene tilpasses behovene til den enkelte elev, og det lages en avtale om hvordan dette skal være sammen med foresatte. Skolen har gode rutiner for å informere om fritak i sidemål, samt har satt seg godt inn i regler og konsekvenser av å vurdere fritak i andre fag.

9. Skolen og dens lærere ønsker at alle elever skal oppleve seg forstått og respektert, uavhengig av mestringsgrad og oppnådde resultater. Skolen må dokumentere gode rutiner på elevsamtaler, arbeid med det psykososiale miljøet, mobbing osv.

10. Foreldre får god informasjon om hva som er skolens plan for oppfølgning av eleven. Skolen har rutiner for å fange opp ideer hos foresatte og lære til hvordan skolen kan forbedres.