

Tilrettelegging for videreutvikling av lesekompetansen

En undersøkelse av lesekompetansen til elever med
dysleksi i videregående skole

Maiken Feyling

VEILEDER

Elin Gunleifsen

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke leseprosessen til elever med dysleksi på videregående skole, og finne ut hvordan norsklæreren kan tilrettelegge for best mulig videreutvikling av lesekompetansen. Gjennom en lesetest, ble elevenes bevissthet rundt egen bruk av lesestrategier undersøkt. Etter at lesetesten ble gjennomført, ble det gjennomført både elevintervjuer og lærerintervjuer. Studien undersøkte forskningsspørsmålene: (1) *Hvor bevisste er elevene på sin egen leseprosess og valg av lesestrategier?* (2) *Hva mener elevene lærerne bør gjøre for å tilrettelegge for en best mulig læringsprosess i et klasserom med dysleksi blant elevgruppen, og* (3) *Hvilke tiltak og tilpasninger mener lærerne er mest gunstig i møte med dysleksi, og mener lærerne at de har nok kunnskap og kapasitet til å iverksette disse?*

Lesetesten avdekket manglende kompetanse tilknyttet lesestrategier hos flere av elevene. Dette samstemmer med resultater fra PISA 2018 som viser at norske elevers kompetanse til å vurdere egnede lesestrategier for å huske og forstå en tekst er under gjennomsnittet for OECD. Et annet oppsiktsvekkende funn er en elev sitt sitat som reflekterer elevens manglende kunnskap tilknyttet formålet med å bruke lesestrategier. Eleven vet rett og slett ikke hvorfor man bruker lesestrategier, og det er bekymringsfullt på videregående skole.

Elevene og lærerne har under intervjuet gitt uttrykk for tiltak og tilpasninger de mener egner seg tilknyttet skolehverdagen med dysleksi. Flesteparten av elevene trekker frem høytlesning som en god arbeidsmetode for dem. Flere nevner også at høytlesning med lesestopp gjør at de forstår teksten bedre. Ellers er pensumbøker tilgjengeliggjort på lydbok og pensumbøker med sammendrag eksempler på hjelpemidler som elevene setter pris på i skolehverdagen sin.

Lærerne uttrykker bekymring rundt sen oppdagelse av dysleksi, og trekker frem særlig bekymring tilknyttet vaner hos elevene. Dersom elevene ikke utvikler gode vaner som inkluderer å bruke hjelpemidlene de har tilgang til, kan det resultere i at færre elever faktisk bruker hjelpemidlene på videregående. Dette kan forhindre lesekompetansen i å utvikle seg. Lærernes praksis tilknyttet høytlesning er forenelig med elevenes ønsker. Alle tre lærerne uttrykker at høytlesning er å foretrekke, deriblant fordi det er enklere å kontrollere elevenes forståelse underveis.

Studien presenterer flere hensyn en norsklærer bør ta. Denne studien gir dermed innblikk i hvilke tiltak og tilpasninger en norsklærer bør iverksette i møte med dysleksi i videregående skole.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven min har vært utrolig spennende, lærerikt og krevende. Det har vært utfordrende, og til tider frustrerende. Likevel sitter jeg igjen med et resultat jeg er utrolig stolt av. Jeg er så fornøyd med valg av tema!

Først og fremst vil jeg takke alle informanter som har deltatt i undersøkelsen min. Dere ga meg muligheten til å dykke inn i et tema som virkelig engasjerer meg. Deretter vil jeg rette en stor takk til min fantastiske farmor som tok meg med på biblioteket da jeg var barn. Hun tok selv sykepleierutdannelse som 49-åring, og har alltid vært et viktig forbilde for meg. Hun tok meg med på universitetet allerede da jeg gikk på barneskolen. «Her skal du gå en dag, Maiken», sa hun til meg den gang. Det skulle hun få rett i. Takk til bestefar Nils for viktige og gode diskusjoner. Dere har lært meg mye.

Jeg vil også takke mine foreldre, mine søsken og min forlovede. Jeg vil takke mamma og pappa for å alltid motivere meg til å lese mer, lære mer og være nysgjerrig. Tusen takk til pappa som sa til meg: «Maiken, du som er så glad i skolen- hvorfor blir du ikke bare der?» da jeg var usikker på hva jeg ville bli. Tusen takk til mamma for å ha vist meg en enorm omsorg, og gitt meg klemmer i fleng de dagene jeg har vært ordentlig sliten. Tusen takk til Kine og Thomas for alle fine ord og støtte underveis. Tusen takk til min forlovede for din tålmodighet, din støtte og all kjærlighet du alltid gir meg. Du er fantastisk, og jeg er heldig som har deg.

Tusen takk til besta og bestefar for å alltid ha døren åpen. Tusen takk for all omsorg og støtte. Jeg er glad for alle de gode samtalene vi har hatt opp igjennom. Dere har motivert meg, og alltid heiet på meg.

Tusen takk, Elin. Takk for at du har hatt troen på meg under hele prosessen, og for utrolig gode innspill. Jeg hadde ikke klart dette uten din hjelp.

En stor takk rettes også til min fantastiske medstudent og venninne, Julie Berg Pedersen. Håper vi får oppleve å bli kolleger en dag!

Jeg har alltid følt meg heldig, og setter stor pris på mulighetene jeg har fått. Jeg sitter igjen med en enorm takknemlighet, både for at jeg har fått mulighet å bli lektor- og for menneskene jeg har rundt meg.

God lesing!

Figurer

Figur 1: Nordiske elevers nyttevurdering av strategier (Magnusson og Frønes, 2010, s. 90) .	11
Figur 2: Den skjematiske fremstillingen	14
Figur 3: En skjematisk framstilling (Klinkenberg, 2017)	15
Figur 4: Primære kjennetegn på dysleksi	17
Figur 5: Hva gjør en dysleksivennlig lærer?	22
Figur 6: Forsiden på lesetesten.....	32
Figur 7: Utklipp fra lesetesten, s. 5 Figur 8: Utklipp fra lesetesten, s. 6.....	35
Figur 9: Antall ord elevene markerte som viktige.....	48
Figur 10: Nils (elev 7) sitt tankekart Figur 11: Hanne (elev 6) sitt tankekart.....	51
Figur 12: Pernille (elev 9) sitt tankekart.....	51
Figur 13: Jakob (elev 8) sin besvarelse	56
Figur 14: Georg (elev 2) sin besvarelse	56
Figur 15: Oda (elev 1) sin besvarelse.....	56
Figur 16: Albert (elev 5) sin besvarelse	57
Figur 17: Albert (elev 5) sitt utsagn Figur 18: Jeanette (elev 4) sitt utsagn.....	58
Figur 19: Marius (elev 3) sitt utsagn.	58
Figur 20: Når oppdaget elevene at de har dysleksi?.....	60
Figur 21: Hvor mange av elevene liker å lese? Figur 22: Hvor ofte leser elevene?	63
Figur 23: Jeanette (elev 4) sin tegning	66
Figur 24: Jeanette (elev 4) sin besvarelse.....	67
Figur 25: Jeanette (elev 4) sitt tankekart	67
Figur 26: Jeanette (elev 4) sine markeringer.....	68

Tabeller

Tabell 1: Tekstenes lesbarhetsindeks. Metode laget av Björnson.....	37
Tabell 2: Ord eller setninger elevene betraktet som viktige.....	47
Tabell 3: Oversikt over tegningenes nivå.....	48
Tabell 4: Elevenes respons på arbeid tilknyttet organiseringsstrategier	52
Tabell 5: Oversikt over hvilke ord elevene bemerket seg som vanskelige eller uforståelige ..	53
Tabell 6: Oversikt over hvilke kategorier av lesestrategier elevene likte best å jobbe med	57
Tabell 7: Oversikt over tekstene elevene husket best	58

Innhold

Sammendrag	i
Forord	ii
Figurer	iii
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling	2
1.3 Avgrensning	2
1.4 Disposisjon for oppgaven.....	3
2 Teori	4
2.1 Hva er lesing?.....	4
2.2 Å lære om å lære - om lesestrategier.....	7
2.3 Dysleksi.....	13
2.4 Pedagogiske tiltak for elever med dysleksi - i og utenfor klasserommet.....	21
2.5 Dysleksivennlig skole	24
3 Metode.....	26
3.1 Metodisk tilnærming	26
3.2 Utvalg	28
3.3 Etske refleksjoner.....	30
3.4 Kvantitativ undersøkelse – lesetest	31
3.5 Kvalitativ undersøkelse - Intervju	37
3.5.1 Intervjukvalitet	37
3.5.2 Intervjueren selv	38
3.5.3 Intervjuguide	40
3.5.4 Intervjusituasjon og gjennomføring	40
3.5.5 Transkribering	41
3.5.6 Kvalitativt intervju med elever.....	41

3.5.7	Kvalitativt intervju med lærere	41
3.6	Reliabilitet og validitet	42
3.6.1	Sammensatt metode.....	42
3.6.2	Reliabilitet	42
3.6.3	Validitet.....	43
3.6.4	Reliabilitet og validitet tilknyttet transkripsjonsprosessen.....	44
3.7	Meldeplikt overfor NSD.....	45
4	Presentasjon av funn.....	46
4.1	Hva slags funn ga lesetestene til elevene?	46
4.1.1	Repeteringsstrategier	47
4.1.2	Utdypingsstrategier	49
4.1.3	Organiseringsstrategier.....	51
4.1.4	Evalueringsstrategier	53
4.1.5	Spørsmål knyttet til lesetesten.....	55
4.2	Hovedfunn fra elevintervjuene.....	59
4.2.1	Tidlig innsats	60
4.2.2	Hjelpemidler.....	61
4.2.3	Elevenes forhold til lesing og lesestrategier.....	63
4.3	Elevprofil.....	66
4.3.1	Jeanette	66
4.3.2	Kort kommentar til elevprofilen.....	70
4.4	Hovedfunn fra lærerintervjuene	70
4.4.1	Hildur	70
4.4.2	Ørjan.....	74
4.4.3	Nina	77
4.4.4	Kort avsluttende kommentar til lærerintervjuene.....	79
5	Diskusjon.....	80

5.1	Hvor bevisste er elevene på sin egen leseprosess og valg av lesestrategier?	80
5.2	Hva mener elevene lærerne bør gjøre for å tilrettelegge for en best mulig læringsprosess i et klasserom med dysleksi blant elevgruppen?.....	84
5.3	Hvilke tiltak og tilpasninger mener lærerne er mest gunstig i møte med dysleksi, og mener lærerne at de har nok kunnskap og kapasitet til å iverksette disse?	86
5.4	Diskusjon tilknyttet problemstilling.....	90
6	Konklusjon	94
	Referanseliste	95
	Vedlegg	99

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg var lenge usikker på hva jeg ønsket å bli. Det var min far som en dag spurte meg «du som er så fryktelig glad i skolen, hvorfor blir du ikke bare der?» Det resulterte i at det blomstret frem en lektordrøm i meg. Jeg har lyst å bli en god lærer. Hva er en såkalt «god lærer?» Det er et stort spørsmål som har mange ulike svar avhengig av hvem du spør. De aller fleste av oss kan huske en lærer som satte spor i oss. Jeg har lyst å sette spor hos elever som har dysleksi. Dette er et tema jeg har brennende engasjement for.

Min interesse for tilrettelegging hos elever med dysleksi startet i min aller første praksisperiode. Jeg hadde en elev med dysleksi. Han gikk på ungdomsskolen, og synes selv diagnosen var sjenerende. Han synes det var flaut og ubehagelig at han ikke hadde de samme forutsetningene som klassekameratene sine. Én dag skulle elevene ha en prøve i samfunnsfag. Eleven min kom på skolen strålende fornøyd. Han og moren hadde lest til prøven i fire timer i går, og han var helt sikker på at han kom til å få sitt livs første sekser. Praksislæreren min delte ut prøven, og jeg skulle hjelpe til. Eleven min begynte å svare på oppgaven, og alt så ut til å gå fint. Timen nærmet seg slutten, og vi samlet inn prøvene. Praksislæreren min så fort at eleven ikke hadde lest spørsmålene ordentlig, og derfor heller ikke besvart dem riktig. Praksislæreren min tok raskt et valg om at eleven skulle få gjennomføre prøven muntlig i stedet, og det fikk jeg ansvar for. Betingelsene var klare; jeg skulle kun lese opp oppgavene for eleven. Jeg skulle ikke hjelpe han noe mer enn det. Lang historie kort, eleven skulle egentlig fått karakteren tre, men den muntlige prøven resulterte i det han drømte om. Han fikk sitt livs første sekser.

Tema for min oppgave er tilrettelegging for elever med dysleksi i norskfaget. Hvordan kan norsklæreren stimulere til videreutvikling av lesekompetansen hos elever med dysleksidiagnosen? «Tilpasset opplæring gjelder for alle elever [...]», skriver Udir på sine nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette inkluderer elever med dysleksi. Det finnes en rekke tiltak som bør iverksettes for å tilrettelegge for elever med slike utfordringer, og jeg skal ærlig innrømme at jeg har vært nysgjerrig på om det blir fulgt opp. Jeg håper på å avdekke hvorvidt rettighetene til elever med dysleksi blir dekket, og eventuelt hvorfor/hvorfor ikke. Har lærerne nok kunnskap om dysleksi? Har lærerne kapasitet til å tilrettelegge for hver enkelt elev i klasserommet? Opplever eleven at dysleksi gjør at leseprosessen er mer krevende? Er lærernes undervisningspraksis i tråd med det elevene med dysleksi mener er mest gunstig for dem? Dette blir interessant å se nærmere på.

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

I dagens samfunn er det flere og flere som tar høyere utdanning. Å kunne lese og skrive er grunnleggende ferdigheter som blir tatt for gitt at alle skal kunne. Likevel er det veldig mange som ikke har de samme forutsetningene for å lære seg disse ferdighetene like godt. Det kan være både tid- og energikrevende. Jeg vil undersøke hvordan man som norsklærer på videregående skole best kan tilrettelegge for videreutvikling av lesekompetansen for elever med dysleksi. Dette ønsker jeg å undersøke gjennom en tilpasset metode hvor jeg har utformet et opplegg med en selvkomponert lesetest, og deretter utført intervju med både elever og lærere. For å være mer konkret, min problemstilling er å finne ut:

Hvordan kan man som norsklærer på videregående skole tilrettelegge for videreutvikling av lesekompetansen hos elever med dysleksi?

1.3 Avgrensning

Oppgaven er norskdidaktisk, og omhandler et emne som favner flere fagfelt. Det var en utfordring at oppgaven ikke skulle bli for pedagogisk vinklet. Oppgavens fokus er på norsklærerens arbeid med lesing tilknyttet læreplanen i norskfaget (NOR01-06), og dette gjør at masteroppgaven er norskdidaktisk. Jeg kunne valgt å skrive om tilrettelegging for bedre språkutvikling hos elever med generelle lese- og skrivevansker, men jeg har valgt å skrive om slik utvikling hos elever med dysleksi- diagnosen. Grunnen til at jeg har valgt det, er fordi jeg ønsket å forholde meg til én spesifikk form for lese- og skrivevansker. Jeg er klar over at man bør være forsiktig med å kalle dysleksi for en spesifikk form for lese- og skrivevansker (Ballovarre & Johansen, 2012: 3). Det er en annen debatt, men hensikten er her å forklare at jeg har forsøkt å forholde meg til én form for lese- og skrivevansker. Det finnes en mengde ulike typer lese- og skrivevansker, og det finnes ulike former for dysleksi. Generelle lese- og skrivevansker kan skyldes flere forhold, for eksempel mangelfull opplæring, svake generelle evner eller vansker knyttet til andre forhold (Statped, 2021a). Dysleksi er en type lærevanske som dermed inkluderer egne problemområder, kjennetegn og egnede krav til tilrettelegging (Statped, 2021c). Dysleksi kan ikke forklares i sosiale forhold slik som enkelte andre lese- og skrivevansker kan (Dysleksi Norge, u.å.b). Elever med dysleksi har noen felles likhetstrekk, og det gjør det enklere å avgrense oppgaven. Alle elevene som har deltatt i dette prosjektet er elever med dysleksi som diagnose.

Jeg har i min oppgave tatt utgangspunkt i læreplanen i norsk som ikke er gyldig før 1.8.2022 for elever på Vg3 og påbygging (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Vg1 og Vg2 følger altså denne læreplanen allerede. «Den nye versjonen av læreplanen for Norsk (NOR01-06)

innføres trinnvis fra 1.8.2020. Derfor vil det i en overgangsperiode være ulike versjoner av læreplanen for ulike trinn» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette ble en utfordring ettersom jeg i min oppgave har forsket på elever i videregående skole på ulike trinn og ulike studieprogram. Jeg ønsker at resultatene som kommer frem skal kunne benyttes i fremtiden, og derfor har jeg valgt å fokusere på den nye læreplanen. Jeg er likevel klar over at det ikke er denne læreplanen alle lærerne har styrt undervisningen etter når jeg utfører min forskning. Det er altså ikke alle elever i prosjektet som har blitt undervist eller vurdert etter denne læreplanen, men jeg ønsker at prosjektet mitt skal være nyttig for lærere i fremtiden, og har derfor valgt å ta utgangspunkt i den nye læreplanen.

1.4 Disposisjon for oppgaven

Oppgaven min er basert på både teori, og innhentet datamateriale fra en videregående skole som er sertifisert som dysleksivennlig. Hva det innebærer kommer frem senere i oppgaven. Jeg har intervjuet elever med dysleksi, og lærere som underviser elever med dysleksi. I tillegg har jeg gjennomført en lesetest jeg selv har utformet. Jeg har undersøkt relevant teori med utgangspunkt i min problemstilling, men også diskutert funn i min forskning. Deretter har jeg forsøkt å samle noen tråder i en avslutning på slutten av oppgaven.

Oppgaven min består av seks kapitler til sammen. Her i kapittel 1 har jeg begrunnet og beskrevet mitt valg av tema og problemstilling. I kapittel 2 redegjør jeg for relevant teori tilknyttet lesing og lesestrategier, dysleksi, dysleksivennlig skole og hvilke pedagogiske tiltak som bør iverksettes for elever med dysleksi. Videre i kapittel 3 beskriver jeg valg av metode. Jeg har valgt å utforme og deretter utføre en lesetest, før jeg deretter har intervjuet både lærere og elever. Det er, blant annet, interessant å se på hvorfor jeg valgte å foreta en lesetest i forkant. Presentasjon av hovedfunn kommer frem i kapittel 4, og diskusjon av disse kommer frem i kapittel 5. Sjette og dermed siste kapittel, består av en konklusjon. Referanseliste og vedlegg er ikke inndelt kapittelvis, og kommer helt til slutt i oppgaven. Som vedlegg ligger transkripsjon av alle intervju som er gjort i forbindelse med oppgaven (viser til vedlegg 6 og vedlegg 7). Dette valget er tatt sammen med veileder, og er med på å vise omfanget av arbeidet som er gjort.

2 Teori

I dette teorikapitlet er hensikten å presentere aktuelle teorier og forskning tilknyttet mitt tema. Aller først vil jeg se nærmere på hva lesing er, før jeg deretter vil introdusere teori tilknyttet lesestrategier. Etter dette skal jeg komme inn på dysleksi. Under kapittel 2.3 om dysleksi, har jeg valgt å kort fortelle om de ulike typene av dysleksi. Dette til tross for at teorien ikke brukes til å fastsette hva slags dysleksi informantene i prosjektet har. Jeg har ikke nok grunnlag til å fastsette slikt, og måtte hatt et nøyere verktøy for å diagnostisere. Det er ikke hensikten her. Hensikten her er å kort vise hvilke typiske vansker de ulike formene for dysleksi kan innebære, altså hvor forskjellig dysleksi kan oppleves. Deretter, i kapittel 2.4, kommer jeg inn på hvilke pedagogiske tiltak som er aktuelle for elever med dysleksi. Til slutt avrunder jeg kapitlet med teori tilknyttet dysleksivennlig skole som kvalitetsstempel.

2.1 Hva er lesing?

I min oppgave om dysleksi er det relevant å se på begrepet *lesing*. Fjørtoft poengterer at «[...] lesing er en prosess der vi skaper mening ut av noe som er skrevet» (2014, s. 102). I møte med tekst henter vi ut informasjon, og deretter forsøker vi å forstå den. Å hente ut informasjon på en rask og sikker måte, kaller Fjørtoft for avkodning av tekst (Fjørtoft, 2014, s. 102). Utdanningsdirektoratet skriver i sitt rammeverk for grunnleggende ferdigheter at det å kunne lese er å skape mening ut ifra en tekst (2017). Det står påfølgende om lesing:

«Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttryksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing.» (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Som vi forstår ut ifra dette sitatet, er lesing en svært viktig ferdighet å beherske. I overordnet del av læreplanen kommer det tydelig frem at lesing er én av fem grunnleggende ferdigheter som legger grunnlaget for læring og faglig forståelse for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). De grunnleggende ferdighetene er ikke bare faglig begrunnet, men Utdanningsdirektoratet mener at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lesing er viktig for utvikling av identitet, sosiale relasjoner og generelt for elevenes deltakelse i samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11).

Et tegn på en vellykket leseprosess, er når eleven har oppnådd forståelse. Bråten skriver slik om leseforståelse: «[...] Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 11). Leseforståelse handler

om å skape egen mening i møte med tekstens ulike bidrag. Leseren skal kunne hente ut og prosessere en mening som forfatteren forsøker å få frem i teksten (Bråten, 2007, s. 12). For å få en dypere leseforståelse krever det likevel mer enn bare å forstå forfatterens budskap. Det krever også «[...] samhandling eller interaksjon mellom leser og tekst» (Bråten, 2007, s. 12). Leseren skal ikke bare finne meningen i teksten, men leseren skal også gi teksten mening (Bråten, 2007, s. 12). Vi forstår med dette at veien mot god leseforståelse er en kompleks prosess som krever god lesekompetanse.

Lesing innebærer mer enn ren avkodning, og det er her begrepet «reading literacy» kommer inn. «Reading literacy» er et begrep som kan være vanskelig å oversette til norsk. Weyergang og Magnusson har lansert «lesekompetanse» som et alternativ (2020, s. 52). Bråten mener «reading literacy» iblant kan oversettes til «leseforståelse», men påpeker at «leseforståelse» likevel har en litt mer «snever betydning» (2007, s. 11). Literacy blir brukt om evnen til å skrive og lese, men med samfunnsendringene som er kommet, så har begrepet fått en bredere forståelse. Samfunnsendringene har medført at vi har fått nye uttrykksformer, slik som digitale medier, og det har også gjort at vi kan lese på flere måter. Weyergang og Magnusson definerer begrepet slik: «Reading literacy kan defineres som et bredere sett av kompetanser der lesere setter seg inn i informasjon formidlet gjennom én eller flere tekster for et spesifikt formål» (2020, s. 52). PISA 2018 definerte begrepet “reading literacy” slik:

«Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society. (OECD, 2019, s. 28)

Lesing har altså med tiden fått en utvidet betydning. Lesing blir nå sett på som «[...] an expanding set of knowledge, skills and strategies that individuals build on throughout life» (OECD, 2019, s. 27).

Hvert tredje år gjennomfører 15- åringer i den norske skolen en internasjonal undersøkelse kalt PISA- undersøkelsen. Denne undersøkelsen måler, blant annet, lesekompetansen til 15- åringer i norsk skole. PISA er en forkortelse for «Programme for International Student Assessment», og er et internasjonalt prosjekt som OECD er ansvarlig for (Sjøberg, 2021). Prosjektet har som mål å kartlegge 15- åringers kompetanse i blant annet lesing, matematikk og naturfag (Sjøberg, 2021). Den er skriftlig, og tar rundt to timer å gjennomføre. Hvert år er ett av fagfeltene i særlig fokus. Testen er anonym. Ettersom PISA er en internasjonal test, åpner den opp for sammenligning av ferdigheter mellom flere ulike land (Sjøberg, 2021). I 2018 hadde testen 600 000 deltakere fra 79 ulike land, så det er resultater som gir «et representativt utvalg» som Sjøberg skriver i sin artikkel (2021).

I PISA 2018 er det gjort to endringer i definisjonen av begrepet lesekompetanse. For det første står det i PISA 2009 «skrevne tekster». Dette er i PISA 2018 endret til «tekster», og dermed omfatter dette verbalt tekster, visuelle tekstuttrykk og tekster i andre grafiske former (Weyergang og Magnusson, 2020, s. 53). For det andre har verbet «evaluere» blitt en del av definisjonen, og det er fordi lesingen skal ha et mål. Målrettet lesing har fått et større fokus. Til tross for disse endringene i definisjonen av begrepet «lesekompetanse» fra PISA 2009 til PISA 2018, er formålet med testen fortsatt det samme. PISA skal måle elevenes leseprestasjoner over tid (Weyergang og Magnusson, 2020, s. 53).

Ettersom min oppgave er norskdidaktisk, er det sentralt å nevne norskfagets ansvar. «Norsk har et særlig ansvar for opplæring i å kunne lese» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette betyr at det hviler et stort ansvar på norsklærernes skuldre. Gjennom hele opplæringsløpet blir lesekompetansen utviklet, og det er et av norskfagets gjennomgående mål (Fjørtoft, 2014, s. 101). La oss ta en titt på noen eksempler på kompetansemålene i norskfagets læreplan som særlig omhandler utvikling av lesekompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2020):

- «Trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kompetansemål etter 2. trinn)
- «Lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære» (Kompetansemål etter 4. trinn)
- «Lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» (Kompetansemål etter 7. trinn)
- «Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kompetansemål etter 10. trinn)
- «Analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Kompetansemål etter Vg3 studieforbereende utdanningsprogram)

Her ser vi at lesing som grunnleggende ferdighet og kompetanse er noe elever i norsk skole jobber med kontinuerlig under hele utdanningsløpet. Barnet lærer seg først bokstaver, og deretter lærer barnet å sette sammen lyder som etter hvert utvikler seg til å bli lesing. Allerede etter 2. trinn skal elevene kunne sette sammen bokstavlyder til ord under lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Da er barnet bare rundt syv år gammel. På videregående skole brukes lesekompetansen til, blant annet, å analysere og tolke tekster fra 1850 til i dag (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). For å kunne analysere og tolke tekster krever det at leseren besitter en god lesekompetanse. Lesing følger altså barnet gjennom hele opplæringsløpet, men også gjennom livet utenfor klasserommets fire vegger.

Lesekompetanse handler ikke utelukkende om avkoding av tekst, men også om «[...] å kunne lese aktivt, målrettet og funksjonelt i forskjellige situasjoner og for ulike formål» (Weyergang og Magnusson, 2020, s. 52). Vi møter skrift overalt i samfunnet. Noen eksempler

er når vi kjører bil, når vi ser på TV, og når vi kjøper et nytt produkt og leser bruksanvisningen som forteller oss produktet skal brukes. Det stilles krav om at samfunnsborgere skal kunne «[...] forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster[...]» (OECD, 2019, s. 28, egen oversettelse av sitat).

Å lese er svært viktig å beherske, men dessverre har ikke alle likt utgangspunkt for å utvikle en god lesekompetanse. Elever med dysleksi er eksempler på dette, og hvordan lærere kan tilrettelegge for videreutvikling av lesekompetansen hos disse elevene er det oppgaven min skal handle om videre.

2.2 Å lære om å lære - om lesestrategier

«Å lære å lære» er et sitat hentet fra kapittel 2.4 i overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under kapitlet påpeker Utdanningsdirektoratet at skolen skal «[...] bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Som Magnusson og Frønes skriver, så er et av skolens viktigste oppgaver og mål å gjøre elevene forberedt på å møte de lesekravene som hele tiden stilles i samfunnet (2020, s. 80). Dette innebærer å utvikle elevenes lesekompetanse så godt som mulig. I arbeid med utvikling av lesekompetanse, vil det være sentralt å gi elevene kunnskap om hvordan de bør lese for å forstå, og lære dem å innse det selv når de leser en tekst de ikke forstår (Magnusson og Frønes, 2020, s. 80). Med andre ord, elevene bør utvikle metakognitiv kunnskap om «[...] egen læreprosess og om egne strategier for leseforståelse» (Magnusson og Frønes, 2020, s. 80). I fagfornyelsen (LK20) har kunnskap om egen læring blitt mer sentralt, og det har også opplæringen tilknyttet lesestrategier og leseopplæringen generelt (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 17 og s. 43). En lesestrategi er en «[...] spesialisert form for læringsstrategi» (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 14). I dette kapitlet skal vi se på hvordan elevene kan lære å lese mest mulig effektivt, altså hvordan elevene bør «lære å lære» med fokus på leseprosessen.

Lesekompetanse inkluderer kompetanse om hvilken lesestrategi som passer formålet med lesingen (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 52). Viktigheten av å kunne reflektere over egen bruk av lesestrategi er fremhevet både i overordnet del, og i flere kompetansemål. I overordnet del kan vi lese som følger: «Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). Kunnskapsdepartementet skriver altså at for å oppnå dybdeforståelse, er det sentralt at

elevene behersker et mangfold av ulike strategier. Viktigheten av strategier, fremkommer i fire kompetansemål i norskfagets læreplan (NOR01-06) som angår lesestrategier, og disse er som følger (Utdanningsdirektoratet, 2020):

- «Lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse» (Kompetansemål etter 2. trinn)
- «Lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære» (Kompetansemål etter 4. trinn)
- «Bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (Kompetansemål etter 7. trinn)
- «Beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» (Kompetansemål etter 10. trinn).

Vi ser altså at fokuset på lesestrategier fremkommer tidlig, og er et gjennomgående tema gjennom opplæringen i norskfagets læreplan. Dersom norsklærerne er gode på å jobbe med lesestrategier gjennomgående i opplæringsløpet slik læreplanen legger opp til, bør dette danne et godt grunnlag for å skape forståelse ovenfor egen lesing hos elevene. I tilknytning til norskfaget ble det presisert at:

«Leseutvikling krever gode strategier for å kunne søke og bearbeide informasjon. Bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og med ulike teksttyper i fagene, er derfor avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11)

Det er viktig for elever på alle trinn, å ha kunnskap om hvilken lesestrategi som er mest egnet å bruke tilknyttet formålet med lesingen. Det kan spare dem for tid, gi dem bedre læringsutbytte og gjøre dem mer oppmerksom på egen læring. Lesestrategier har i dag fått et større fokus, både i læreplanen, i fagbøker for lærere og i elevenes lærebøker (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 13). Anmarksrud og Refsahl definerer en lesestrategi som «[...] det en leser gjør ut over det han eller hun må gjøre for å lese en tekst» (2010, s. 14). Dette er en enkel forklaring. Lesestrategier er de tiltakene eller anstrengelsene en elev kan gjøre utenom det å helt enkelt avkode teksten. Det finnes en rekke ulike lesestrategier, og vi skal se på kategoriene som Anmarksrud og Refsahl presenterer i sitt verk *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet* (2010). Disse fire kategoriene er repeteringsstrategier, utdypingsstrategier, organiseringsstrategier og evalueringsstrategier. Forfatterne påpeker at en elev på mellomtrinnet bør kunne beherske strategier fra alle fire kategoriene, fordi de utfyller og styrker hverandre (2010, s. 15). Akkurat hvilke strategier en elev bør lære seg, må læreren se i sammenheng med hvilke behov eleven har (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 15).

Repeteringsstrategier handler mer om å huske hva man har lest, enn å forstå det (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 15). Slike strategier er enkle, og handler som oftest om å velge ut og gjenta deler av teksten som man bør huske (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 15). Hvis målet er å oppnå dybdeforståelse, er dette ikke den best egnede strategien. Hvis teksten derimot er enkel, så er det kanskje ikke behov for å arbeide så detaljert med teksten, og da kan

disse strategiene være gode arbeidsmåter (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 15-16).

Repeteringsstrategier kan være: å sette strek under viktige ord eller setninger i teksten, notere ned viktige deler av teksten eller nøkkelord, lese teksten flere ganger eller tegne små bilder eller symboler knyttet til teksten. Slike strategier gjør at vi repeterer teksten. Ved å sette strek under viktige ord/setninger og eventuelt notere dette ned, gjør at elevene øver på å sortere ut det mest sentrale i en tekst.

For å oppnå dybdeforståelse i møte med en mer komplisert tekst, kan utdypingsstrategier være gode arbeidsmåter. Utdypingsstrategier brukes for å få tak i den dypere meningen bak en tekst. Leseren skal altså forsøke å finne ut hva forfatteren legger både i ordene sine, men også mellom ordene (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 17). Elever er ulike, og har ulike forutsetninger for å forstå en tekst. Elevene kan for eksempel ha ulik bakgrunnskunnskap om temaet i teksten, og dette kan være en utfordring i møte med slike strategier (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 17). Disse strategiene krever at leseren lever seg ordentlig inn i teksten og utvider innholdet, altså tolker innholdet (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 17). Tolkning av tekster krever god lesekompetanse, og kan være gode strategier for å jobbe med vanskeligere tekster. Eksempler på slike utdypingsstrategier er: «[...] tenke på ting en har sett, hørt eller lært om fra før» (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 17), bruke tekstens bilder og overskrifter, stille utdypende spørsmål for å finne svar i teksten, skrive sammendrag eller fortelle om tekstens innhold med sine egne ord eller visualisere innholdet. Det finnes flere utdypingsstrategier, dette var bare noen eksempler.

Organiseringsstrategier kan brukes for å konstruere sammenhenger i tekst, med andre ord «organisere» innholdet for å få en oversikt (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 22). Slike strategier brukes ofte i sammenheng med utdypingsstrategier, dette fordi begge formene for strategier har som mål å oppnå dybdeforståelse. Disse formene for strategier brukes derfor oftest i møte med fagtekster hvor elevene har bestemte læremål de skal oppnå (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 22). Eksempler på organiseringsstrategier er: lage tankekart, lage kolonnenotater, lage et rammenotat eller lage oversikt over viktige begreper (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 24). Slike strategier kan gjøre at elevene får visualisert og organisert innholdet. Ved å bruke slike «systemer» får elevene en oversikt som kan være svært nyttig i møte med, for eksempel, en fagtekst. Målet med en fagtekst kan være å pugge til en prøve, og dersom eleven organiserer stoffet får eleven oversikt over hva han/hun kan, hva han/hun ikke forstår og hva han/hun bør lese mer på.

Evalueringsstrategier, eller også kalt overvåkingsstrategier, handler om å vurdere sin egen læring (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 25). Hva slags effekt hadde strategiene jeg

brukte? Forstod jeg mer av det jeg leste når jeg laget et tankekart? Hvilken strategi bør jeg bruke når? For å vurdere alt dette, kan eleven bruke evalueringsstrategier, eller også kalt overvåkingsstrategier. Eksempler på slike strategier er: Vurdere vanskelighetsgraden på en tekst, overvåke og oppklare egen forståelse underveis i lesingen, 5 trinn for ordoppklaring og gjenfortelle tekstinhold for en annen elev uten å ha mulighet til å lese teksten. Sistnevnte kan gi eleven innsikt i hvor mye av teksten eleven faktisk husker uten å ha den foran seg. Det er et utsagn som sier at «man lærer best av å lære bort», noe som kan være en god grunn til å bruke denne måten å lære på. I forkant av lesingen, burde eleven vurdere vanskelighetsgraden på teksten før eleven bestemmer seg for hvilken strategi som egner seg. Dette er nettopp fordi nivået kan avgjøre hvilken strategi som gir best læringsutbytte. Underveis i lesingen bør eleven vurdere om eleven forstår innholdet. Det kan være aktuelt å stoppe opp for å lese noe på nytt dersom det er noe som er vanskelig å forstå. Anmarksrud og Refsahl forklarer 5 trinn for ordforklaring slik: «[...] Dette er sammensatte strategier som til sammen gjør det mulig for en elev å tilegne seg nye ord under lesing» (2010, s. 26). I en tekst forstår elevene over 90 % av ordene (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 26), og ofte er det mulig å tenke seg til hva de resterende ordene betyr ved å bruke tre punkt som blir utformet slik:

1. «Hva kan det bety i denne sammenhengen?
 2. Hva kan det bety i denne setningen?
 3. Hva betyr delene?»
- (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 26)

Dersom eleven likevel ikke forstår ordet, kan ordboka være et aktuelt hjelpemiddel. Her er det viktig å sette ordet inn i kontekst. For eksempel har vi flere ord på norsk som har ulik betydning avhengig av kontekst. Et eksempel er ordet «skje». Setningene «jeg vet ikke hva som kommer til å skje» og «jeg trenger en skje» viser at ordet kan ha ulik betydning, og at konteksten avgjør ordets betydning. «Hva står i ordboka?» og «Hvordan kan jeg forklare ordet i denne sammenhengen?» (2010, s. 26) er fjerde og femte punkt i ordoppklaringsstrategien til Anmarksrud og Refsahl.

I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg, blant annet, å utforske om elevene er klar over hvilken lesestrategi de får mest utbytte av. Dette er fordi en dyktig leser bør kunne ta en beslutning på hvilken strategi som er best egnet for målet med lesingen (Fjørtoft, 2014, s. 123). Fjørtoft skriver følgende om dyktige lesere:

«Dyktige lesere forstår at de ikke forstår, stopper opp og begynner å lete fremover og bakover i teksten for å bekrefte eller klargjøre sin egen forståelse. De kan også spørre seg selv: «Hva betyr det?», «Stemmer dette?» og lignende spørsmål. Mindre kompetente lesere mangler denne kompetansen, og læreren bør derfor undervise og modellere slike strategier helt eksplisitt i lesingen. Svake elever kan ha mye å vinne på direkte instruksjon i overvåking av egen tekstforståelse.» (Fjørtoft, 2014, s. 123)

Det som er viktig å poengtere her, er at en elev med dysleksi ikke er det samme som en svak elev i lesing. Det er likevel et faktum at flere av elever med dysleksi sliter med å lese, og synes det er utfordrende. Det er dermed viktig at læreren gir elever, med og uten dysleksi, god nok kunnskap om strategier. Målet er at leseren skal forstå teksten, og dermed bør læreren også ha som mål at eleven skal forstå selv når han/hun ikke forstår teksten. Det krever at læreren modellerer strategiene for elevene. Læreren bør ha fokus på at eleven skal kunne overvåke hvor mye han eller hun faktisk får med seg i en leseprosess (Fjørtoft, 2014, s. 123).

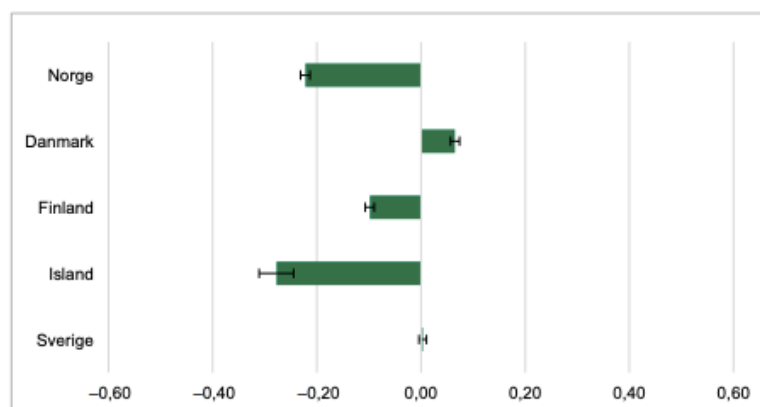
PISA har målt elevenes kunnskap om lesestrategier ved to anledninger. Dette var i PISA 2009 og PISA 2018 (Magnusson og Frønes, 2020, s. 89). Elevene ble under PISA-undersøkelsen i 2018, bedt om å rangere strategier som er mest egnet i forhold til å lese for å forstå og huske en tekst, og for å lese for å lage et sammendrag av en tekst. Magnusson og Frønes poengterer at elevene fikk angi nytteverdien på en skala fra 1 til 6, hvor 1 betyr «ikke nyttig i det hele tatt» og 6 betyr «veldig nyttig» (2010, s. 89). Vi kan ta en nærmere titt på eksempler fra PISA hvor elevenes kunnskap om lesestrategier har blitt testet.

Hvis målet med lesingen er «[...] å forstå og huske en tekst» (Magnusson og Frønes, 2010, s. 89-90), mente eksperter at kun halvparten av strategiene skulle bli betraktet som nyttige. Disse var som følger:

- c) «Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre,
 - d) Jeg setter strek under viktige deler av teksten
 - e) Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord [...]
- (Magnusson og Frønes, 2010, s. 90)

Å lese høyt for en annen person (F), lese raskt gjennom teksten to ganger (B) eller å konsentrere seg om de delene av teksten som er lette å forstå (A), var de tre strategiene som ble ansett som mindre nyttige (Magnusson og Frønes, 2010, s. 89-90).

Figur 1 nedenfor viser Magnusson og Frønes sin fremstilling av de norske elevenes nyttevurdering tilknyttet strategiene.



Figur 1: Nordiske elevers nyttevurdering av strategier (Magnusson og Frønes, 2010, s. 90)

I denne figuren ser vi «Gjennomsnittlige verdier for nordiske elevers rangering av strategier *Å forstå og huske en tekst*. Gjennomsnittet ble satt til 0, med 1 i standardavvik, for OECD-landene da samlevariabelen ble laget. 95 prosent konfidensintervall er markert med 1,96 ganger standardfeilen i hver retning» (Magnusson og Frønes, 2010, s. 90). Vi ser altså at norske elever, sammen med islandske elever, skårer dårligere tilknyttet rangering av de foreslåtte strategiene. Norske elever skårer ikke like dårlig som islandske, men skårer altså nest dårligst i Norden (Magnusson og Frønes, 2010, s. 90).

PISA- undersøkelser har altså ved to anledninger målt elevenes kunnskap om egnede strategier, dette var i PISA 2009 og i PISA 2018 (Magnusson og Frønes, 2020, s. 81). Resultater fra PISA 2018 viser at norske elever er under gjennomsnittet (for OECD) gode på å vurdere egnede lesestrategier for å huske og forstå en tekst. Magnusson og Frønes konkluderer med at «[...] samlet sett indikerer resultatene at norske elever har et potensial for å tilegne seg mer kunnskap om egnede lesestrategier» (2020, s. 97).

Det kommer også frem at det er store forskjeller mellom kjønnene blant nordiske elever tilknyttet det å vurdere egnede lesestrategier. Her er jentene flinkere enn guttene til å vurdere egnede strategier (Frønes & Jensen, 2020, s. 17). Et annet interessant funn, kan vi se da elevene i PISA 2018 «[...] ble bedt om å ta stilling til påstanden «Mange av tekstene var for vanskelige for meg»» (Magnusson og Frønes, 2020, s. 97). Det var omtrent 17 prosent av de norske og svenske elevene som sa seg enig i påstanden. Til sammenligning var det 9 prosent av de danske elevene som sa seg enig i påstanden. At 17 prosent av elevene syntes tekstene var for vanskelige, kan bety at de ikke har lært seg egnede strategier for å forstå tekster. Det betyr at vi har et forbedringspotensiale i norsk skole når det kommer til å arbeide med tekstforståelse og velegnede strategier for å oppnå forståelse (Magnusson og Frønes, 2020, s. 97- 98).

Like muligheter for god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA av Frønes og Jensen (red.) presenterer en rekke interessante funn, og jeg har nå forsøkt å trekke frem de mest aktuelle og relevante for oppgaven. Det kommer tydelig frem at forskning viser at «[...] det er lite som tyder på at elevene i stor grad får tilgang til eksplisitt undervisning og oppfølging i bruk av strategier» (Pearson og Cervetti, 2017, gjengitt av Magnusson og Frønes, 2020, s. 99). Det er viktig å forstå forskjellen mellom å undervise i strategier og bruke undervisningsmetoder som inkluderer bruk av strategier (Magnusson og Frønes, 2020, s. 99). Vi kan konkludere med at Magnusson og Frønes ser et forbedringspotensiale i norsk skole med tanke på å trene elevene i å velge egnede strategier for å forstå og huske en tekst (Magnusson og Frønes, 2020, s. 102).

2.3 Dysleksi

I oppgaven min er det hovedsakelig lesing som er fokusområde, og lesing kan være utfordrende for elever med dysleksi. Dysleksi kommer i ulik grad, og noen elever sliter mer med for eksempel å skrive enn å lese. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven, men aller først skal vi se på relevant teori. Hva er dysleksi? Hvor mange rammes? Hva er særlig utfordrende for elever som har dysleksi?

Begrepene «lese- og skrivevansker» og «dysleksi» blir ofte brukt litt om hverandre, men begrepene har ulik betydning (Solem, 2015, s. 46). Generelle lese- og skrivevansker kan skyldes mangelfull språkopplæring, svakere konsentrasjonsevne, problemer i oppvekst eller generelle lærevansker (Solem, 2015, s. 46). Disse faktorene kan ikke resultere i dysleksi, nettopp fordi dysleksi er en medfødt disposisjon som også er livsvarig (Dysleksi Norge, u.å.b).

Dysleksi er altså en spesifikk lærevanske som gjør det vanskeligere å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet (Aas, 2021, s. 14). Lærevansken rammer ca. 5-7 % av befolkningen i varierende alvorlighetsgrad (Aas, 2021, s. 13). Hvis vi oversetter DYS og LEKSIA direkte, betyr det «vansker med ord». Det er her ordet *dysleksi* har fått sin opprinnelse fra (Solem, 2015, s. 46). Noen av elevene som har deltatt i prosjektet har hatt vanskeligheter med å skrive, andre har hatt vanskeligheter med å lese. Noen hadde vanskeligheter med begge deler, og synes generelt at arbeid med tekst er utfordrende. Vi skal se nærmere på dette senere i oppgaven, og informantene som er med i prosjektet er alle elever som har fått påvist diagnosen *dysleksi*.

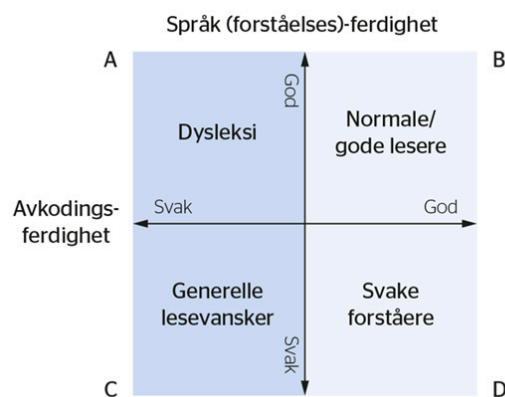
Det ble nevnt tidligere i oppgaven at de forholdene som kan forklares ved en generell lese- og skrivevanske, ikke kan forklare dysleksi. Dysleksi kan ha en nevrobiologisk opprinnelse, altså dysleksi er i stor grad arvelig og kan ikke begrunnes i manglende språkopplæring, svak konsentrasjonsevne eller lignende forhold (Mossige, 2020, s. 8). Det er viktig som lærer å være oppmerksom på typiske kjennetegn som kommer frem hos elever med dysleksi. British Dyslexia Association skriver at dysleksi er en lærevanske som først og fremst påvirker ferdigheter involvert i nøyaktig og flytende ordlesing og staving (oversatt av Mossige, 2020, s. 8, originalt skrevet av Rose, 2009, s. 30). Mossige skriver også følgende om den britiske definisjonen av dysleksi:

«Til slutt i den britiske definisjonen sies det at dysleksi noen ganger opptrer sammen med språkvansker, vansker med motorikk, hoderegning, konsentrasjon eller personlig organisering, men disse vanskene er ikke i seg selv tegn på dysleksi.» (Mossige, 2020, s. 8)

Det fonologiske systemet blir ofte utfordrende for dyslektikere, og utfordringene kommer til syne når eleven skal arbeide med tekst i form av lesing og skriving. Dyslektikere har altså en fonologisk svikt som betyr at det er utfordrende å avkode ord (Aas, 2021, s. 14). Aas skriver følgende om avkoding:

«Avkoding dreier seg om å forstå hvordan språklydene (fonemene) som bokstavene (grafemene) representerer, settes sammen og danner ord. Enkelt sagt – å gjøre om de bokstavene du ser, til ord som gir deg mening. Bokstaven B er et grafem. Språklyden /b/ er et fonem. Mange lyder i det norske språket er sammensatt av flere bokstaver og kalles sammensatte grafem. Eksempler er skj, kj, sj, hv, hj, gj og ng. Disse er ofte problematiske for elever med dysleksi.» (Aas, 2021, s. 14)

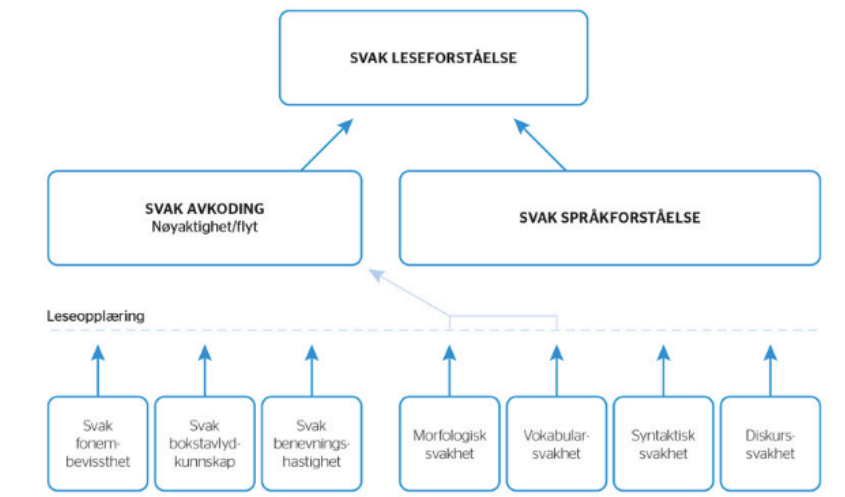
Avkodingen av bokstaver bør automatiseres slik at lesingen blir flytende (Mossige, 2020, s. 43). I en leseprosess hos en god leser skjer det en automatisering når leseren gjenkjenner et ord uten å måtte se på hver enkelt bokstav (Mossige, 2020, s. 9). Når leseren gjenkjenner et ord, går lesingen ganske raskt, men dette forutsetter at leseren har møtt ordet mange ganger før (Mossige, 2020, s. 43). Den beste måten å utvikle seg sikker kunnskap om hvordan et ord skal staves, er derfor gjentakende lesing (Mossige, 2020, s. 9). Dersom avkodings- og stavingsferdighetene bli hindret i å utvikle seg, får eleven lese- og skrivevansker. Det kan da ta lenger tid å lese en tekst, og eleven kan ha vansker med å forstå teksten på flere måter. Ord, setninger, innhold og sammenhenger i teksten kan være vanskelig å forstå, og tolke. For elever med slike lese- og skrivevansker krever det mye tid og energi å lese og skrive (Mossige, 2020, s. 9).



Figur 2: Den skjematiske fremstillingen

Denne skjematiske fremstillingen er hentet fra Jan Erik Klinkenberg sin artikkel i Tidsskrift for Norsk psykologforening, utgitt i 2017 (s. 834-843). Den viser oversikt over forskjellige typer lesevansker. Dette er en enkel modell kalt «Simple View» (Klinkenberg, 2017) og gir en oversikt over «[...] komponenter i leseferdighet og lesevansker samt en retning for tiltak» (Klinkenberg, 2017). Jeg kommer kun til å forklare dysleksi ettersom det er det min oppgave omhandler. Dysleksi er en type lesevanske som innebærer vansker med ordavkodingen og

leseflyten (Klinkenberg, 2017). Typisk for elever med dysleksi er en anstrengt, upresis og langsom ordavkodning, vansker med å avkode ukjente ord, dårligere flyt i lesingen og utfordringer med å stave korrekt til tross for «[...] adekvat opplæring, intelligens og sensoriske evner» (Peterson & Pennington, 2012, gjengitt av Klinkenberg, 2017). Vi ser at dette stemmer med hvor dysleksi ligger i «Simple View»- modellen i figur 2 ovenfor. Det står også at mennesker med dysleksi har god språk (forståelses)- ferdighet. La oss se nærmere på dette.



Figur 3: En skjematisk framstilling (Klinkenberg, 2017)

Dette er en «skjematisk fremstilling av sammenhenger mellom risikofaktorer, avkodingsvansker, språkvansker og leseforståelsesvansker» (Klinkenberg, 2017). Under språkforståelse legger man fokus på bredere muntlige språkferdigheter slik som ferdigheter innenfor morfologi, vokabular, syntaks og diskurs (Klinkenberg, 2017). Dersom man har svake ferdigheter innenfor disse områdene, kan det føre til svak lytteforståelse og dette kan igjen føre til svak leseforståelse. For barn med dysleksi er det hovedsakelig avkodningen som er utfordrende. De viser tidlig fonologiske vansker, og sliter med en svakere «[...] fonem-bevissthet, bokstavlydkunnskap og benevningshastighet» (Klinkenberg, 2017) enn andre barn. Dette resulterer ofte i en svak avkodning og dårligere flyt i lesingen, som igjen fører til svak leseforståelse (Klinkenberg, 2017).

Elever med dysleksi kan ha flere vansker enn bare vansker med «[...] ferdigheter som er involvert i nøyaktig og flytende ordlesing og staving» (Mossige, 2020, s. 10). Andre sekundære vansker kan være å skrive gode tekster, dårligere leseforståelse og lavere motivasjon (Mossige, 2020, s. 10). Slike elever vil vanligvis lese sjeldnere dersom de ikke må, og sannsynligheten for at de leser for underholdningens del er lav i forhold til andre elever (Rose, 2009, s. 10). Dette resulterer naturligvis i at lese- og skrivekompetansen heller ikke utvikler seg.

Jeg har allerede referert jevnlig til Jim Rose sin rapport med tittel *Identifying and Teaching Children and young People with Dyslexia and Literacy difficulties*. Dette er en selvstendig rapport han har skrevet til *The Secretary for State for Children, Schools and Families* i juni 2009. Han innleder rapporten med å skrive til statssekretæren slik:

«This is the review of dyslexia which you invited me to undertake in May 2008. The remit of the review, on which a call for evidence was launched on 14 July 2008, is set out below. The call for evidence resulted in 863 responses, which when added to our reviews of research literature, wide consultation and school visits, provided a considerable database for this report” (Rose, 2009, s. 1)

Rose har altså blitt initiert til å forske på dysleksi gjennom en samtale med en statssekretær i mai 2008, og datamaterialet er basert på 863 responser. Han skriver videre følgende om innholdet og meningen med rapporten:

«The Childrens plan made it clear that the Government wants every child to succeed, and it hardly needs to be said that the ability to read well is key to success in education and an essential «life skill». (...) As the review explains, responses to overcoming dyslexia and other developmental difficulties of language learning and cognition must be robust and set within high quality provision for securing literacy for all children (...) It is important to develop high quality interventions for children with literacy and dyslexic difficulties and to implement them thoroughly. This will require well trained, knowledgeable teachers and support staff. It is therefore recommended that the Department for Children, Schools and Families (DCSF) should commission short courses for teachers on selecting and teaching literacy intervention programmes. (...) I hope the review will therefore help policy makers and providers to strengthen practice, and assure parents that provision for children with dyslexia will be as good as we can make it.” (Rose, 2009, s. 1-3)

Dersom ethvert barn skal gjøre suksess, påpeker Rose at leseferdigheten er en avgjørende faktor for å mestre utdannelsesforløpet og livet generelt. Han sier at lærere og annet skolepersonell bør besitte god kunnskap rundt dysleksi. Rapporten hans har mange interessante funn, og jeg vil se på noen funn som er aktuelle for min oppgave.

Mennesker diagnostisert med dysleksi sier at de ofte føler seg ydmyket når de blir bedt om å lese. De kan føle seg latterliggjort og mobbet grunnet deres lesevaner (Rose, 2009, s. 10). En annen følelse de kan føle på, er press. Et press fordi å «lese for å lære» ofte blir brukt i skolen, men kan være svært utfordrende for dem med dysleksi. «Å lese for å lære» er viktig for å lykkes som samfunnsborger i livet, og det kan resultere i at flere av dem bekymrer seg for hvilke livssjanser de har (Rose, 2009, s. 10). Rose (2009, s. 11) henviser til en fersk rapport som viser en oversikt over hvilke primære kjennetegn dysleksi har i ulike aldre (Snowling, 2008, s. 3). Den ser slik ut:

Developmental phase	Symptoms of Dyslexia
Preschool	<ul style="list-style-type: none"> • Delayed speech • Poor expressive language • Poor rhyming skills • Little interest/difficulty learning letters
Early school years	<ul style="list-style-type: none"> • Poor letter-sound knowledge • Poor phoneme awareness • Poor word attack skills • Idiosyncratic spelling • Problems copying
Middle school years	<ul style="list-style-type: none"> • Slow reading • Poor decoding skills when faced with new words • Phonetic spelling
Adolescence and adulthood	<ul style="list-style-type: none"> • Poor reading fluency • Slow speed of writing • Poor organisation and expression in written work

Figur 4: Primære kjennetegn på dysleksi

Ettersom vi i min forskning har informanter over 16 år, er punktene under «adolescence and adulthood» mest aktuelle. Her står det tre punkter som kan oversettes til: «dårlig leseflyt», «lav skrivehastighet» og til slutt, og «dårlig organisering og ytring i skriftlig arbeid» (egen oversettelse av Snowling, 2008, s. 3). Disse kjennetegnene samstemmer med Aas sine kjennetegn hos elever med dysleksi på videregående skole, og hos voksne med dysleksi (2021, s. 19). Aas skriver at personen ofte gjør mange skrivefeil, og at personen ofte unngår å lese og skrive (2021, s. 19). Dette er konsekvenser av dysleksi knyttet til møter med tekst, men elevene vil også oppleve andre vanskeligheter som påvirker undervisningens læringsutbytte. Disse kan være dårlig verbal korttidshukommelse, vansker med å lære nye ord, vanskeligheter med å overholde tidsfrister, vanskeligheter med å holde avtaler og negative holdninger til skolegangen (Snowling, 2008, s. 4). Faktisk er det slik at flere voksne ikke ønsker at sine arbeidsgivere skal vite at de har dysleksi grunnet utfordringer som nevnt over (Snowling, 2008, s. 4).

Gunnel Ingesson (2007) har delt opp voksne med dysleksi i tre kategorier med hensyn til hvordan de har taklet dysleksidiagnosen sin. Hun presenterer disse kategoriene i en avhandling med tittelen: *Growing up with Dyslexia, cognitive and psychosocial impact, and Salutogenic Factors*. Mossige har oversatt kategoriene, og forklart kjennetegnene i sin bok *lese- og skrivevansker: teori og tiltak* (2020), og det er hennes oversettelse jeg kommer til å ta utgangspunkt i når jeg nå gjengir disse. De tre kategoriene er: fightere, de resignerte og de avslappede (Mossige, 2020, s. 16).

Fighterne består av en gruppe voksne mennesker med dysleksi som er psykisk veltilpasset, har gode relasjoner til foreldre og andre, og har god kompetanse og evner

generelt i livet. De har utviklet en evne til å klare seg, altså de har aldri gitt opp. Ingesson intervjuet denne gruppen, og fant noen gjennomgående likhetstrekk. Disse er som følger:

- «De hadde betydningsfulle voksne (foreldre, lærere) som trodde på at de kunne klare seg godt og hjalp dem (til dels mye) med lese- og skriveoppgaver [...]
- De hadde gode relasjoner til medelever.
- De hadde en sterk interesse eller et talent innenfor en hobby eller en sport, og hadde lykket godt på det området. Dermed ble dysleksivansken isolert og en mindre betydningsfull del av selvbildet.
- Mange hadde en stahet, en seighet, en utholdenhet ut over det normale. De trodde på at de kunne mestre oppgavene de sto overfor, ga seg ikke og holdt ut lenge til tross for til dels stor motgang» (Mossige, 2020, s. 16)

Det var ikke bare fighterne som hadde gode relasjoner, det var også typisk hos de avslappede. De avslappede legger derimot ikke like stor vekt på viktigheten av skoleprestasjoner. De legger ikke inn like mye arbeid og innsats i lese- og skriveoppgaver, og dermed heller ikke opplever et stort nederlag hvis ikke de mestrer disse oppgavene. Et annet kjennetegn hos de avslappede er at valget av utdanning ofte er preget av et ikke så stort krav til lesing og skriving (Mossige, 2020, s. 17).

Den siste kategorien er de resignerte. De resignerte har gjennomgått mange nederlag og har ved svært få anledning følt på mestring og suksess. De har få venner, lite støtte fra betydningsfulle voksne, få eller ingen fritidsinteresser eller hobbyer, og deltakelsen i sport er lav. På intelligenstagstester scorer denne gruppen i gjennomsnitt dårligere enn de to andre gruppene. De har ikke lenger troen på at innsats gir resultat (Mossige, 2020, s. 17).

Hvordan voksne har taklet dysleksidiagnosen sin opp igjennom livet er påvirket av en rekke miljøfaktorer. Vi ser at det ligger et stort ansvar på foreldre og hjemmet, men også på utdanningsinstitusjonene. Mossige viser til at forskning fremmer følgende faktorer som beskyttende for barn som er i genetisk risiko for å utvikle dysleksi: «Gode muntlige språkferdigheter, god opplæring på rett tid, evne til å opprettholde konsentrasjon, å møte mye tekst i sin hverdag og å få støtte fra familien» (2020, s. 17). Disse faktorene fremmes som positive for å bremse utviklingen av dysleksi. Faktorer som derimot kan medvirke til lite positiv utvikling hos barnet er:

«[...] At lese- og skriveproblemer er store, at andre lærevansker opptrer samtidig (konsentrasjonsvansker, regnevansker, språkvansker eller vansker med finmotorikk), at vansken oppdages sent og at tiltak uteblir eller settes inn sent, at eleven får lite støtte og hjelp i heimen og at undervisningen han ikke møter virker utviklende.» (Muter og Snowling, 2009, gjengitt av Mossige, 2020, s. 17)

Det er altså en rekke faktorer som er viktige å ta hensyn til for å forhindre at barnet utvikler dysleksi dersom barnet har en genetisk risiko for det. Det er klart at å gi god opplæring, eksponere barnet for tekst tidlig og å få støtte fra familien er faktorer som kan forhindre at barnet utvikler lese- og skrivevansker generelt.

«Når forskere har undersøkt suksessfulle elevers læring, har de funnet ut at elevenes læringseffektivitet varierer i takt med i hvilken grad de tar i bruk strategier for selvregulering» (Zimmerman og Schunk, 2011, oversatt og gjengitt av Mossige, 2020, s. 17- 18). Elever må besitte kunnskap og ferdigheter som gjør at man kan utvikle egen metakognisjon, og oppnå selvregulert læring (Hattie, 2012, gjengitt av Mossige, 2020, s. 17-18). Dette fokuset på elevenes kunnskap om egen læring har blitt tillagt større vekt gjennom fagfornyelsen (LK20) (Frønes og Jensen, 2020, s. 17). Enkelte elever er selvregulerte så lenge det er tid og rom for å være det (Mossige, 2020, s. 18). Elever med dysleksi har andre utfordringer enn medelevene sine, og trenger dermed ofte andre arbeidsmetoder enn de også. Dersom elevene med dysleksi lærer seg selvregulering, vil de mest sannsynligvis ha godt utbytte av det. Selvregulert læring er nyttig for både barn, ungdom og voksne, men når elevene har passert 15 år er de mer rustet til å vurdere hvilke strategier og arbeidsmetoder som gir dem best læringsutbytte (Lazarus, 1999, oversatt og gjengitt av Mossige, 2020, s. 18). Elever som mestrer selvregulert læring har følgende kjennetegn:

- «Kjenner sine egne svake og sterke sider
 - Bruker effektive strategier for å nå målene sine
 - Overvåker læringsarbeider
 - Evaluerer sine arbeidsmåter og tilpasser dem til oppgaven
 - Tilpasser fysisk og psykisk miljø
 - Forklarer gode (og dårlige) resultater med egen arbeidsinnsats
 - Bruker tiden effektivt
 - Leter etter nye måter å lære på»
- (Zimmerman, 2002, oversatt og gjengitt av Mossige, 2020, s. 18)

Som vi ser har selvregulert læring mange positive virkninger. Dersom elevene ønsker å ta en utdanning, er evnen til å beherske selvregulert læring avgjørende for å lykkes (Mossige, 2020, s. 17-18). Det finnes en rekke eksempler på vellykkede personer som er diagnostisert med dysleksi. Erna Solberg (Flølo, 2017), Kjell Inge Røkke (Dysleksi Norge, u.å.a), Jamie Oliver (Dysleksi Norge, 2019), Victoria Beckham (Dysleksi Norge, 2019) og Gisle Børge Styve (Dysleksi Norge, 2019) er eksempler på voksne med dysleksi som har hatt stor suksess i livet. Jørn Ø. Sunde er jussprofessor og trekkes frem som enda et eksempel på en person med dysleksi som har hatt suksess i karrieren (Mossige, 2020, s. 18). Mossige siterer Sunde slik:

«Faktisk får vi etter kvart ein fordel (å ha dysleksi), fordi vi er van med å forstå på bakgrunn av mangelfull lesing. Eg brukar dette heilt medvite som professor. Eg skriv bare om tema få har skrivne om før, og der ein i staden må lesa historiske kjelder. Er dei handskrivne, er eg suverent betre enn andre til å lesa dei, fordi alle strevar med å forstå kva som står, alle må lesa fleire gonger, og dette er min normalsituasjon medan for mange er det noko nytt. Men sjølv om kjeldene er transkribert, gjer språket at dei er vanskelege å forstå, og eg har framleis ein fordel.» (Sunde, gjengitt av Mossige, 2020, s. 19)

Sunde har selv funnet frem til hvilke arbeidsmåter og arbeidsmetoder som passet han når det gjaldt å oppnå læringsmålene han ønsket. Mossige skriver slik om Sunde:

«Han hadde selv tatt ansvar for å finne fram til disse arbeidsmåtene. En lærer kan foreslå måter å jobbe på eller å kompensere på, men eleven det gjelder må selv vurdere om det gir effekt og lete seg fram til gode arbeidsmåter. [...] For at elevene skal kunne regulere sin egen læring, må de overvåke og vurdere sine oppgaver, sine arbeidsmåter og sine strategier. I dette ligger det også at de korrigerer seg selv når noe viser seg å ikke være optimalt, de driver både selvinstruksjon og selvkontroll.» (Mossige, 2020, s. 19)

Sunde skriver videre: «[...] Det finst altså håp om ein bare ikkje gir seg. Ein vert betre til å lesa og skriva, sjølv om ein ikkje blir så god som dei andre [...]» (Sunde, gjengitt av Mossige, 2020, s. 19). Vi forstår altså med kapitlet til Mossige, at «[...] selvregulering er noe som foregår i eleven selv» (2020, s. 20). Som lærer kan man tilrettelegge på flere ulike måter, men eleven må være motivert til å gjøre den jobben som kreves for å nå læringsmålet sitt.

Man trenger ikke arbeide lenge med dysleksitemaet før man oppdager at det er stor forskjell dyslektikere i mellom. Det er vanlig å dele inn dysleksi i ulike typer for dysleksi (Høien & Lundberg, 1997, s. 29). Høien og Lundberg påpeker hensikten med en slik inndeling av dyslektikere: Mer effektiv undervisning (1997, s. 29). Ved en slik gruppering kan man se hvilke pedagogiske tilpasninger enhver gruppe behøver (Stanovich og fl. 1997, gjengitt av Høien & Lunberg, 1997, s. 29). Utfordringen ved en slik inndeling, er nettopp metoden man skal benytte for å dele inn gruppene i undergrupper. I min oppgave har jeg valgt grupperingen til Hans Jørgen Gjessing (1977, s. 48-53). Han opererer med en slik inndeling: Auditiv dysleksi, visuell dysleksi, audiovisuell dysleksi, emosjonell dysleksi, pedagogisk dysleksi og andre dysleksiformer, hvor de tre sistnevnte etter moderne teori om dysleksi faktisk ikke kan regnes som dysleksi. Dette kommer vi tilbake til.

Kort sagt, handler auditiv dysleksi om vansker på det språklig auditive området (Gjessing, 1977, s. 51). Individuer med denne formen for dysleksi har «[...] vanskeligheter med symbolarbeid og automatisering på det språklig-auditive området» uten at det er knyttet til andre vanskeligheter som for eksempel hørsel eller generelle evner. (Gjessing, 1977, s. 51). Gjessing påstår at sykehistorien til elever med dysleksi innenfor denne kategorien ofte gir beskjed om «[...] en forsinket språkutvikling og et dårlig språkmiljø» (1977, s. 51). For personer med denne formen for dysleksi, er det vanskelig å både lese og skrive korrekt (Gjessing, 1977, s. 51). Disse vanskelighetene viser seg allerede når barnet skal lære seg bokstaver på barneskolen. Det er utfordrende for barnet å skille mellom lydbeslektede fonemer, særlig av stemte og ustemte lyder, slik som g-k, d-t, u-y og y-i (Gjessing, 1977, s. 51). Det er ikke bare innlæringen av bokstavene som er vanskelig, men også å «[...] integrere dem i en større fonetisk enhet» (Gjessing, 1977, s. 51).

«Visuelle dyslektikere er kjennetegnet ved vansker i helordslesing som gjør leseren avhengig av en møysommelig lyderingsteknikk selv etter lang tids erfaring med lesestoff [...]» (Høien og Lundberg, 1997, s. 31). Visuelle dyslektikere skriver gjerne «såve» istedet for «sove», og «dei» isteden for «deg». Stumme bokstaver er også et typisk problemområde for denne kategorien av dyslektikerne. «Gjøre» kan bli til «jøre» og «hvilke» kan bli til «vilke» (Høien og Lundberg, 1997, s. 31). Det er nesten umulig for visuelle dyslektikere å identifisere de vanligste ordene som det Høien og Lundberg kaller for «visuelle gestalter» (1997, s. 31, viser til Gjessing 1977, s. 52). Visuelle gestalter innebærer at leseren kan se ordet og deretter umiddelbart avkode det uten å måtte lese. Slike visuelle gestalter kan være ord som er høyfrekvente på morsmålet til leseren, for eksempel ordet «og» eller «det» som er blant de mest brukte ordene i det norske språket (korrekturavdelingen, u.d.)

Den audiovisuelle dyslektiker sliter med både det auditive og det visuelle området, men ofte er det de auditive utfordringene som er mest fremtredende (Gjessing, 1977, gjengitt av Høien og Lundberg, 1997, s. 31). Tidligere ble denne blandingsformen hevdet å være mest utbredt, og at rene former for dysleksi, slik som auditiv og visuell form forekom sjeldent (Gjessing, 1977, s. 53). Dette har forskere funnet ut at ikke er riktig. Gjessing skriver som følger: «Det viser seg svært ofte at når det auditive grunnlaget er brakt i orden, forsvinner de visuelle feiltypene «av seg selv»» (1977, s. 53). De tre andre undergruppene av dysleksi som Gjessing nevner, vil etter den definisjonen av dysleksi som er mest utbredt, ikke regnes som dysleksi. Emosjonell dysleksi, pedagogisk dysleksi og andre dysleksiformer vil dermed regnes som generelle lese- og skrivevansker. Dette er fordi den primære årsaken til lesevansken ligger på det emosjonelle plan. Disse lese- og skrivevanskene kan bunne i uheldige pedagogiske faktorer eller eksterne miljøfaktorer (Høien og Lundberg, 1997, s. 31).

Vi kan oppsummere teori om dysleksi følgende: To hovedkjennetegn ved dysleksi er avkodingsvansker og rettskrivingsvansker. Hvilke pedagogiske tiltak som bør iverksettes for å tilrettelegge for elever med dysleksi, skal vi se nærmere på i kapittel 2.4.

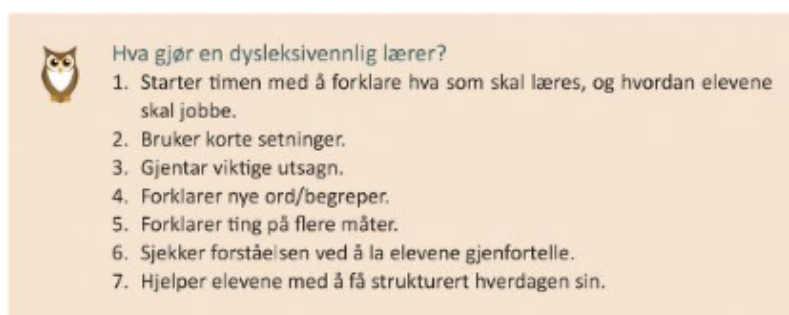
2.4 Pedagogiske tiltak for elever med dysleksi - i og utenfor klasserommet

Alle elever under den norske skoleopplæringen har rett til tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette inkluderer at alle elever har rett på variert undervisning både i forhold til læringsressurser, læringsarenaer, vurderingsformer og læringsaktiviteter som gir best mulig læringsutbytte for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette betyr at elever med dysleksidiagnosen har rett til den undervisningen som gir dem best mulig

læringsutbytte. Dette er et ansvar som ligger hos læreren, og dermed må læreren ha kunnskap om hva slags undervisning som også er dysleksivennlig.

En elev med dysleksi har ikke automatisk rett til spesialundervisning, dermed er det viktig å være oppmerksom på betydningen av begrepene «spesialundervisning» og «tilpasset opplæring». Disse begrepene har ulik betydning. Loven er veldig tydelig: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, §5-1). I noen tilfeller trenger elever med dysleksi spesialundervisning, og det kan grunne i at eleven har andre vansker i tillegg (Aas, 2021, s. 76). Aas påpeker at lærere bør bruke «pedagogisk fornuft» (2021, s. 72). Med dette begrepet mener hun at lærere selvsagt skal ha oversikt over elevenes rettigheter, men at læreren må bruke sin «pedagogiske fornuft» når det kommer til å bruke handlingsrommet læreren er tildelt (Aas, 2021, s. 72). Skolens kapasitet og kompetanse til å møte elevenes utfordring, kan påvirke elevens rett til spesialundervisning. Med det mener Aas at skoler som er gode til å tilpasse undervisningen, ofte har færre elever med behov for spesialundervisning (2021, s. 73).

Det er viktig å reflektere over hva som er viktig å tenke på i møte med dysleksi i klasserommet. Hvilke tiltak bør iverksettes slik at elever med dysleksi får maksimalt læringsutbytte? (Aas, 2021, s. 74). Det er ikke utelukkende én undervisningsmetode som løser utfordringene som kommer med dysleksi. Det finnes likevel både erfaring og forskning som tilsier at noen metoder fungerer bedre for elever med dysleksi. Læreren er utrolig viktig, og det finnes flere eksempler på at læreren har reddet skoleopplæringen for elever med dysleksi (Aas, 2021, s. 90). Hva kan en dysleksivennlig lærer gjøre?



Figur 5: Hva gjør en dysleksivennlig lærer?

Vi kan se at Aas viser syv kjennetegn på en lærers dysleksivennlige praksis. Hun viser til Dysleksi Norge, og påpeker at det er de som har formulert disse kjennetegnene på en dysleksivennlig lærer.

Det er viktig med en tydelig oppstart hvor elevene får tydeliggjort hva som er målet med timen, og hvordan man skal arbeide for å komme dit. (Aas, 2021, s. 90). I oppstarten bør

læreren kartlegge elevenes forkunnskaper om tema. Det er viktig for elevenes motivasjon å vite undervisningens mål og hensikt (Aas, 2021, s. 90). Dette kan gjøres på ulike måter, for eksempel ved å skrive opp planen for timen på tavlen slik at informasjonen blir synliggjort for elevene (Aas, 2021, s. 90). Aas skriver også «lag gjerne en *oppvarming* [...]» (2021, s. 90), og mener med dette at elevene for eksempel kan settes i par og aktiviseres med ulike oppstartsoppgaver som kan bygge på forkunnskaper elevene besitter fra før (2021, s. 90). Et annet tips er å utdype, visualisere, reflektere og modellere undervisningen. Bruk tankekart, inkluder elevene i diskusjonene og forsøk å bruke video eller bilder der det er aktuelt (Aas, 2021, s. 91). Elever med dysleksi bruker ofte lenger tid på å komme i gang, og med å «varme opp» elevene kan de lettere «hekte seg på» undervisningen (Aas, 2021, s. 91).

Elever som har dysleksi synes ofte læreren snakker mye og snakker for fort. Det kan være vanskelig at læreren bruker lange setninger med kompliserte ord de ikke forstår betydningen av (Aas, 2021, s. 91-92). Læreren bør også være oppmerksom på hvordan man bør gi beskjeder. Læreren bør gi beskjeder som er korte og konkrete (Aas, 2021, s. 91). Man bør også la elevene få bruke tiden på å faktisk utføre selve oppgaven, og forhindre at de bruker all den disponerte tiden på å forsøke å forstå oppgaven. Det kan læreren forhindre med å gi klare instruksjoner (Aas, 2021, s. 95). Læreren bør bruke tid på å gjenta sentralt fagstoff, og forklare nye ord og begreper. Å gjenta fagstoff er som å poengtere det du mener er viktig for elevene å huske. Mange elever med dysleksi kan synes det er vanskelig å bemerke seg hva som er viktigst i en tekst, og å få en oversikt (Aas, 2021, s. 92). Det er viktig at læreren jobber systematisk gjennom opplæringsløpet med begrepsforståelse (Aas, 2021, s. 92).

Å variere undervisningen er viktig, ikke bare for elever med dysleksi, men for alle elever. Det er veldig viktig som lærer å kunne forklare elevene fagstoff på flere måter (Aas, 2021, s. 93). La elevene få bruke sansene sine. Særlig elever med dysleksi kan ha stor fordel av å visualisere fagstoffet. Aas skriver at elever med dysleksi «[...] kan ha sin styrke i å tenke i bilder. De husker bedre ved å bruke hendene, eller de er gode til å lytte» (2021, s. 92). Ved å forklare noe på flere måter, for eksempel enten et begrep eller meningen ved en tekst, unngår læreren også misforståelser hos elevene (Aas, 2021, s. 93). Det finnes altså en rekke fordeler ved å variere undervisningen, og elevene har faktisk rett til en variert skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Etter at læreren har undervist er det viktig å sjekke om elevene har forstått det som har blitt sagt. Det kan være en god idé å gi elevene mulighet til å fortelle det de har lært (Aas, 2021, s. 94). Dette er sjette punkt på listen, altså «Sjekker forståelsen ved å la elever gjenfortelle» (Aas, 2021, s. 90). Det aller siste punktet på listen er «Hjelper elevene med å få

strukturert hverdagen sin». Her kan du som lærer hjelpe elevene slik at de vet når de for eksempel skal møte opp, når det kommer vurderingssituasjoner, om det skjer noe spesielt en dag, hvor de finner fagstoff og eventuelt hvor leksene ligger (Aas, 2021, s. 94-95). Ikke alle elever med dysleksi sliter med struktur, men mange av dem gjør det (Aas, 2021, s. 95), og derfor er det viktig å hjelpe dem med akkurat dette. Lær elevene gode vaner tidlig. Et eksempel på noe læreren kan gjøre, er å la det bli én vane at elevene skal levere inn lekser innen samme tidspunkt i samme mappe på nettsiden elevene bruker, for eksempel på «ItsLearning» (Itslearning, u.å.) hvis skolen bruker det. Da blir leksesituasjonen forutsigbar for elevene, og du øker sannsynligheten for at elevene faktisk gjør leksene hver uke. La lekseplaner og oversikt over vurderingssituasjoner være lett tilgjengelig på ett og samme sted for elevene (Aas, 2021, s. 95). Lekseplanen bør også være tydelig. Den bør inneholde enkelt språk, tydelige frister, færrest mulig forkortelser og kanskje også mål for uken (Aas, 2021, s. 96). Læreren bør også være i dialog med elever og foresatte om arbeidsplanen er forståelig, og være åpen for forandringer dersom det er behov for det (Aas, 2021, s. 96). Læreren bør altså ha som mål å gi elevene en forutsigbar og strukturert skolehverdag. Det har mange fordeler for elevene, både for elever med og uten dysleksi.

En mulig utfordring for elever med dysleksi er tavlebruken til læreren (Aas, 2021, s. 97). Elever med dysleksi synes ofte det er problematisk å lese håndskrift (Aas, 2021, s. 97). En løsning kan være å bruke digital skrift, gjerne en font som er lett å lese med skriftstørrelse 14 eller større (Aas, 2021, s. 97). Det er viktig å variere tavlebruken. Læreren kan gjerne bruke bilder, film, korte videosnutter, vise hvordan man søker opp informasjon på nett, og vise hvor lekseplaner og annet materiell er tilgjengelig (Aas, 2021, s. 96-97). En dysleksivennlig lærer bør heller ikke sette elevene til å skrive av en større mengde tekst på tavlen. Det kan være nok å bare skulle få med seg hva læreren sier. Dersom læreren ønsker å skrive noe på tavlen, så kan han/hun gjerne lese det høyt for elevene (Aas, 2021, s. 97).

2.5 Dysleksivennlig skole

Interesseorganisasjonen *Dysleksi Norge* ble inspirert av den Britiske Dysleksiforeningens satsing kalt «Dyslexia Friendly Schools», og startet et prosjekt kalt «Dysleksivennlig skole» i 2005 (Solem, 2015, s. 15-16). Prosjektet går ut på å gi skoler et kvalitetsmerke som dysleksivennlige (Solem, 2015, s. 16). Det er i dag 197 skoler som er blitt sertifisert i Norge (Dysleksi Norge, u.å.d). I boken *Dysleksivennlig skole* skrevet av Solem ble utgitt i 2015, oppga forfatteren at 22 skoler hadde blitt sertifisert. Altså, mellom 2015 og 2022 har antall

dysleksivennlige skoler økt fra 22 til 197. Det er enorm utvikling på syv år, og viser at fokuset har økt.

Målet er å arbeide systematisk for at ingen elever skal falle ut av skolen (Dysleksi Norge, u.å.c). Dersom en elev ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte, skal skolen reagere med å forandre læringsmetoder (Solem, 2015, s. 16). Skolen skal ikke godta at en elev ikke har læringsutbytte. Det er aldri elevene det er noe galt med (Solem, 2015, s. 16). Lærerne skal ha nok kompetanse til å kunne gjennomføre tiltak som gjør at også elever med dysleksi oppnår læringsmålene sine (Solem, 2015, s. 17).

Dysleksi Norge skriver på sin nettside at det er viktig med kunnskap om dysleksi, dyskalkuli og spesifikke språkvansker, og kunnskap om hva som er best for hver enkelt skoleelev (Dysleksi Norge, u.å.e). En gruppe personer med dysleksi, en gruppe med fagpersoner på området og en gruppe med foresatte satte i gang arbeidet med å definere kjennetegn (Solem, 2015, s. 14-15). De tre gruppene kom frem til 10 kjennetegn som skal oppfylles for at en skole skal kvalifiseres som dysleksivennlig. Disse er følgende:

- «Har et inkluderende og aksepterende miljø.
 - Har gode systemer og kompetanse på å finne dem som har vansker.
 - Kartlegger og registrerer alle elevenes leseferdigheter systematisk.
 - Følger opp leseutviklingen hos de elevene som trenger det.
 - Setter raskt inn tiltak som fungerer.
 - Er gode på å bruke mulighetene IKT gir.
 - Sørger for at alle lærere har kompetanse i tilpasset undervisning for elever med lese- og skrivevansker, språkvansker og mattevansker.
 - Er både små og store, i fattige og rike kommuner.
 - Har ikke mer tid eller ressurser enn andre skoler, men de setter kunnskap i system og skaper gode rutiner.
 - Evner å se forbedringspotensial og har vilje til å endre praksis.»
- (Dysleksi Norge, u.å.c)

Dysleksi Norge påpeker at disse kjennetegnene ikke bare er tilfredsstillende for elever med dysleksi, men at dette vil gagne resten av elevgruppen også (u.å.c). Prosjektet har endret seg en del siden 2005. Solem skriver at prosjektet nå inkluderer kurs til lærere på nett, tett samarbeid med fagmiljøene og kursing på oppdrag av skolen (2015, s. 15). De får søknader fra 5 og opptil 10 nye skoler i året som ønsker å bli dysleksivennlige (Solem, 2015, s. 15). For å bli en dysleksivennlig skole, må skolen gjennom en søknadsprosess og deretter en veiledning som er obligatorisk (Dysleksi Norge, u.å.f). Målet med prosjektet er at alle skoler skal ha et ønske og en ambisjon om å bli kvalifisert som dysleksivennlig (Solem, 2015, s. 15).

3 Metode

Vilhelm Aubert forklarer metode som «[...] en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (s. 196, 1985). Valget av metode baserer seg på det vi mener vil resultere i gode data og belyse problemstillingen vår på en måte som er interessant faglig (Dalland, 2012, s. 111). Jeg vil i denne delen av oppgaven oppklare hvilke valg jeg har tatt underveis i forskningsprosessen, og hvordan jeg tror det har påvirket resultatene av undersøkelsene. Jeg vil starte med å beskrive og begrunne valg av forskningsmetode, før jeg går videre til å beskrive utvalget av informanter og vise til hvilke etiske refleksjoner jeg har hatt underveis. Deretter vil jeg beskrive prosessen tilknyttet utformingen av lesetesten og intervjuene, og gjennomføringen av disse. Jeg kommer til å diskutere intervjukvaliteten, meg selv som intervjuer, intervjuguiden, intervjusituasjonen og transkriberingen av intervjuene. Jeg vil også forklare analysemetoder, før jeg avslutter med å beskrive dataenes reliabilitet og validitet.

3.1 Metodisk tilnærming

Jeg ønsker å belyse følgende problemstilling i denne studien: *Hvordan kan man som norsklærer på videregående skole tilrettelegge for videreutvikling av lesekompetansen hos elever med dysleksi?* Med denne formuleringen blir det en selvfølge å bruke elever med dysleksi som informanter. Denne studien av leseprosessen til elever med dysleksi er basert på en lesetest gjennomført av ti elever, og deretter intervjuer av de samme elevene, og tre intervjuer av lærere. Dette er av den grunn at jeg ønsker å kartlegge elevenes kunnskaper om egen læring rundt leseprosessen, men også hvordan elevene og lærerne opplever og gjennomfører tilretteleggingen av en skolehverdag preget av dysleksi. Jeg har altså valgt både kvantitativ og kvalitativ metode. Jeg vil likevel påpeke at man kan argumentere for at lesetesten er delvis kvalitativ ettersom den også undersøker erfaringer og opplevelser. Dette kommer jeg tilbake til.

Jeg bruker fenomenologisk metode, fordi jeg som forsker ønsker å «[...] få økt forståelse av og innsikt i folks livsverden. For å forstå verden må vi forstå mennesket» (Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L., 2016, s. 171). Som forsker i dette prosjektet er jeg opptatt av hva informantene mine forteller i intervjuene. Jeg ønsker å forstå den dypere meningen med elevene og lærerne sine erfaringer. Jeg har utformet egne forskningsspørsmål tilknyttet både elevintervjuene og lærerintervjuene, og de blir presentert under kapittel 4.2 og kapittel 4.4.

Jeg har i min forskningsprosess støtt på ulike utfordringer. For det første herjer koronapandemien rundt i verden. Pandemien har påvirket avtalene jeg har gjort med informantene. Vi har stadig måtte finne nye datoer å forholde oss til. Å forske på elever med en diagnose, er en annen utfordring jeg har kjent på. Å ha en diagnose kan oppleves som vanskelig og urettferdig for mange. Det er også utfordrende at diagnosen resulterer i svært varierende problemområder. Noen er veldig preget av sin dysleksi, andre er ikke. Noen synes det er vanskelig å ha dysleksi, andre tenker ikke på det. Noen synes det er svært vanskelig å lese, andre synes det er svært vanskelig å skrive. Dysleksidiagnosen påvirker elevene ulikt, og det har vært viktig å være oppmerksom på dette i møte med informantene.

Dersom man ønsker data som er målbare, bør man benytte kvantitative metoder. (Dalland, 2012, s. 112). Hvis man derimot ønsker å fange opp data som ikke kan måles eller tallfestes, slik som en opplevelse, bør man bruke kvalitative metoder (Dalland, 2012, s. 112). Jeg bruker både metoder som er kvantitative (lesetest) og kvalitative (intervju), og det gir den fordel at vi får en bredere forståelse og et større innsyn i temaet (Dalland, 2012, s. 112). Jeg har likevel påpekt at påstanden om at lesetesten er kvantitativ kan diskuteres. Det er en kvantitativ innhenting, men tolkningen blir uansett preget av kvalitativ metode. Jeg ønsket å se hvor mye kunnskap elevene har rundt egen læringsprosess knyttet til lesing, og dermed utformet jeg en lesetest elevene gjennomførte i undersøkelsen. Lesetesten har jeg selv tenkt ut og utformet på egenhånd. Det ga meg den fordel at jeg selv kunne bestemme hva tekstene skulle inneholde, og hva jeg ønsket å teste elevene i. Vanskelighetsgraden på disse tekstene er også målt med hjelp av metoden kalt «lesbarhetsindeks». Alle tekstene er lettlesbare, og det er i tråd med mitt ønske. Jeg ønsket at elevene skulle forstå tekstene mine. Jeg kunne valgt å gjennomføre ferdigutformede lesetester som er tilgjengelig på nett, men jeg ønsket at forskningsarbeidet skulle være mest mulig selvstendig. Selv om det ga meg en del ekstra arbeid, så synes jeg dette var utrolig gøy. Dette er en avgjørelse jeg er veldig stolt av, og fornøyd med i ettertid. Jeg gjennomførte også intervjuer. Dette var fordi jeg ønsket å gå i dybden for å finne ut hva slags tiltak lærerne gjør i møte med elever som har dysleksi, og hva slags tiltak elevene opplever som tilfredsstillende og hvilke tiltak som eventuelt oppleves som unødig.

Jeg har valgt å ha med en del illustrasjoner undervegs i resultatpresentasjonen for at dette skal bli bedre og mer leservennlig for mottakeren. Det er mindre hensiktsmessig å måtte bla til vedlegg for å følge resonnementene. Jeg har også valgt å plassere noen av overskriftene slik at de begynner på en egen side. Begge disse valgene gjør at antall sider på oppgaven min er blitt høyere.

3.2 Utvalg

Informantene i dette forsøket ble rekruttert gjennom en dialog jeg hadde på mail med ulike videregående skoler i Agder. Skolen som deltok, er en såkalt dysleksivennlig skole, og de ansatte opplevde studiet mitt som både interessant, viktig og spennende. Det var nok derfor de ønsket å være med.

Det var ti informanter som gjennomførte lesetesten som jeg har utformet til denne undersøkelsen. Informantene bestod av et likt antall gutter og jenter, i alderen 16 til 18 år. Det er elever både på yrkesfaglig og studiespesialiserende linje på videregående skole. Alle elevene fikk informasjon på forhånd, og har samtykket til å være med på prosjektet. Alle elevene er diagnostisert med dysleksi, noe som var et avgjørende kriterium for å være med i studiet. Elevene fikk diagnosen i ulike aldre, og diagnosen opplevdes forskjellig. Elevene hadde ulike utfordringer i møte med tekst. Noen ga uttrykk for at leseprosessen var mest utfordrende, mens for andre elever var skriveprosessen mer krevende.

Ikke alle som ble intervjuet var fylt 18 år, og det betyr at jeg gjennomførte intervju med ikke bare myndige elever. I en slik intervjusituasjon er det viktig at jeg som intervjuer har en holdning som viser aksept, genuin interesse og engasjement ovenfor eleven (Dalen, 2011, s. 38). En slik «anerkjennende kommunikasjon» er med på å skape tillit mellom «barnet» og intervjueren (Dalen, 2011, s. 38). Dette kan ha betydning for hva slags informasjon «barnet» kommer med. Jeg vil ikke si at elevene mellom 16 og 18 år er «barn», men anser dette som informasjon som også gjelder ungdom. Elevene under 18 år er ikke myndige, men de er ungdom. Ungdomsperioden kan være preget av sårbarhet og usikkerhet. Det er en fase som ofte fører med seg mange forandringer. Derfor er tillit, trygghet og forutsigbarhet viktig i en slik intervjusituasjon.

Det er ikke bare min intervjurolle jeg må være bevisst over, men også regler og lover knyttet til samtykke fra elevene. Barn ned til 15 år kan som hovedregel selv samtykke til deltakelse (NSD, u.å.). Dersom det skal samles inn data som inkluderer «særlige kategorier av personopplysninger» må eleven være fylt 16 år for å samtykke (NSD, u.å.). Ettersom dysleksi er en diagnose og elevene i undersøkelser har denne diagnosen, arbeider vi altså med helseopplysninger. Helseopplysninger er en av kategoriene som går under «særlige kategorier av personopplysninger» (Datatilsynet, u.å.). Ingen av elevene i denne undersøkelsen var under 16 år, så de har selv kunne samtykke til tross for at dette inkluderer behandling av helseopplysninger. Alle elevene i mitt prosjekt har frivillig gitt sitt samtykke til å delta.

Elevene var fra to ulike klasser, og hadde derfor ulike lærere. Det var viktig for meg å ha elever som representerte ulike klasser, nettopp for å få beskrevet hvordan samme situasjon

oppleves for ulike parter (Dalen, 2011, s. 50). Jeg brukte altså to ulike informantgrupper ved samme skole, men kunne selvsagt gjort dette på flere måter. Jeg kunne valgt å sammenligne elevenes opplevelser på en dysleksivennlig skole med elevenes opplevelser på en skole som ikke hadde det samme fokuset. Jeg kunne valgt å ha enda flere informanter for å få enda bredere innsikt. Jeg valgte å bruke én skole, fordi formålet med prosjektet er nettopp å finne ut hvordan norsklærere kan videreutvikle lesekompetansen hos elever med dysleksi. Da syntes jeg at det var spennende å ta utgangspunkt i en skole som har nettopp det samme fokuset. Jeg synes det var interessant å intervjuer elever innenfor samme elevgruppe for å se om opplevelsene av tilretteleggingen var lik.

Det ble gjennomført intervjuer med tre lærere på den samme videregående skolen. Utvalget av lærere består av både damer og menn som har jobbet i skolen i minst seks år. Den yngste læreren er 32 år, og den eldste 57 år. Lærerne har alle til felles at de har undervisningskompetanse i norskfaget, og underviser i norsk dette skoleåret. Alle lærerne underviser også elever med dysleksi dette skoleåret. Den ene læreren har hovedansvaret for å følge opp elever med dysleksi, og er trolig den læreren som besitter mest kunnskap om tema blant personalet på denne skolen. Hun sier selv at «[...] det er jobben min å ha denne kunnskapen om dysleksi» (Hildur).

Det kan være en utfordring å vite hvor mange informanter man bør ha med i kvalitative undersøkelser, og vi ser at antallet informanter fort kan bli for få eller for mange (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Formålet er avgjørende for hva som er et ideelt antall informanter. Ofte ligger antall intervjuer på omtrent 15 +/- 10 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg valgte å ha med ti elever og tre lærere. Begrunnelsen for å ha med ti elever er at jeg ønsker en bred innsikt samtidig som jeg ønsker en dyp innsikt. Jeg valgte å ha tre lærere av flere grunner. Det er tre individer på ulik alder med ulik erfaring, og med ulike klasser. Antall informanter i min undersøkelse ble påvirket av oppgavens omfang. Jeg ønsket å ha et antall informanter som var tilfredsstillende i henhold til informasjon, men jeg ønsket også å gi informantene følelsen av at jeg var der for å lytte. Jeg ville at informantene skulle vite at jeg hadde tid til dem, og at jeg var engasjert i deres deltakelse. Det var derfor avgjørende at antall informanter ikke ble for mange, selv om det sikkert kunne gitt meg enda mer interessant data. Grensen må settes et sted. Det skal også sies at min kontaktperson ga meg beskjed om at jeg skulle gi tilbakemelding dersom jeg ønsket flere intervjuer, men som forsker tok jeg en vurdering på at jeg hadde fått inn en tilfredsstillende mengde data til å besvare oppgaven. Denne vurderingen ble selvsagt tatt etter å ha gått gjennom all data som ble samlet inn.

3.3 Etiske refleksjoner

Dysleksi er en diagnose som innebærer at forskning rundt emnet baserer seg på sensitiv informasjon. Forskningsprosessen skal ikke utsette informantene for ubehag på noen som helst måte. Forskeren har taushetsplikt som beskytter informantene som deltar i undersøkelsen. Forskeren har et stort ansvar. Ansvaret omfatter at forskeren forsikrer seg om at alle informanter og deltakere har forstått relevant informasjon, og at dersom noen ønsker å trekke seg er det ingen konsekvenser for deltakeren (Ruyter, 2015, s. 40). I den forbindelse har jeg påpekt overfor elevene at deltakelsen i dette prosjektet ikke har noen form for påvirkning på karakterer eller generell skolegang. Jeg har også påpekt at dersom de ønsker å trekke seg har ikke det heller slike konsekvenser. Forskeren også et ansvar for at uvedkommende ikke skal få innsyn i materiale som er samlet inn, og det ansvaret har jeg tatt på alvor.

Det var viktig for meg at elevene ikke opplevde noen form for ubehag eller stigmatisering i forbindelse med mitt prosjekt. Skolen forsikret meg om at elevene fikk informasjonsskrivet jeg sendte til skolen (viser til vedlegg 1), og at elevenes deltakelse var frivillig. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om hva elevenes deltakelse innebar, om formålet med oppgaven og informasjon om at det når som helst var lov å trekke seg fra deltakelsen uten noen konsekvenser. Informasjonsskrivet lovet elevene en anonym identitet, og det vurderte jeg som særdeles viktig informasjon for elevene ettersom dette er et arbeid med sensitive opplysninger. Skolen hadde hatt en dialog med elevene hvor de fikk uttrykt sitt samtykke.

Det var også viktig for meg å gi både elever og lærere god informasjon før deltakelsen. Jeg ønsket ikke å gå over noen sin grense for hva de ønsket å dele, og ga beskjed om at dersom det var et spørsmål de ikke ønsket å svare på så var det selvsagt helt i orden. I arbeid med et så sensitivt og personlig tema som dysleksi, var det viktig for meg å bygge tillit. Det skulle ikke være noen tvil om at identiteten deres skulle bli anonymisert, og at informasjonen de ga meg ikke under noen omstendigheter skulle kunne tilknyttes dem. Jeg gjennomførte intervjuene med varsomhet og respekt for både elever og lærere (Dalen, 2011, s. 53).

En utfordring koblet til anonymitet og taushetsplikt er knyttet til skolens stempel som dysleksivennlig skole. At skolen kvalifiserer som en dysleksivennlig skole innebærer at lesere av oppgaven allerede kan luke ut enkelte skoler som potensielle deltakere i mitt prosjekt. Jeg har kommet frem til at det er så mange skoler som er kvalifisert som dysleksivennlige at det ikke anses som et brudd på taushetsplikten. Det er 197 skoler i Norge som er merket som dysleksivennlige, og 18 av dem er videregående skoler rundt om i landet (dysleksi Norge,

u.å.d). Dette er heller ikke en skole som ligger i umiddelbar nærhet til hvor jeg oppholder meg til daglig, så det skal ikke være åpenbart hvilken skole jeg har vært i kontakt med. At skolen er dysleksivennlig har betydning for oppgaven min. Det innebærer at denne skolen har en tettere oppfølging med elever som har dysleksi, og at ansatte har en viss kompetanse rundt tema. Derfor er dette en skole som har bedre forutsetninger for å vite hvordan man bør tilrettelegge, følge opp og ellers ta hensyn til elever med dysleksi i klasserommet.

En annen utfordring koblet til anonymitet dukket opp da læreren skulle sende ut elevene som skulle delta i prosjektet fra klasserommet. Jeg hadde i forkant fått beskjed av min kontaktperson hvilket rom jeg skulle benytte meg av for å foreta elevintervjuene. Elevene ble etter tur sendt bort til meg av læreren. Det har, naturlig nok, vært synlig hvem som gikk ut og inn av klasserommene for de andre som var der. Jeg snakket med lærerne, og de hadde tenkt grundig gjennom hvordan de skulle forklare at noen elever gikk ut og inn av klasserommet. Jeg vet ikke hvilken informasjon lærerne ga i forbindelse med dette, men velger å stole på at den informasjonen lærerne ga er i tråd med god etikk. Dette fordi vi i forkant hadde en god dialog hvor begge parter uttrykte at vi ønsket å unngå at elevene skulle få et slags «stempel» på seg da de ble sendt ut fra klasserommet (Dalen, 2011, s. 19). Dette med hensyn til anonymitet, og av respekt for informantene.

3.4 Kvantitativ undersøkelse – lesetest

Når vi bruker kvantitative metoder bruker vi begrepene enheter og variabler. Enheter er individene som undersøkes, mens det som undersøkes kaller vi for variabler (Johannessen mfl., 2016, s. 241). Enhetene i lesetesten er elevene, og lesekompetansen er variabelen. I mitt tilfelle kan jeg påstå at alle enhetene har respondert, men det er fordi jeg ikke vet om noen av elevene takket nei til undersøkelsen da skolen spurte dem. Det blir derfor mer riktig å si at det ikke var noen av mine enheter som trakk seg underveis i lesetesten.

Da jeg skulle vurdere hvordan jeg ville innhente informasjon i forbindelse med prosjektet mitt, ønsket jeg å få informasjon ikke bare basert på samtale. Jeg ønsket å innhente informasjon om elevenes egen bevissthet tilknyttet leseprosessen og bruk av lesestrategier. Jeg ønsket å utforske det faktum at dyktige lesere bør kunne ta en beslutning på hvilken strategi som er best egnet for målet med lesingen (Fjørtoft, 2014, s. 123). Det gjorde jeg ved å utforme en lesetest som testet om elevene behersket bruk av ulike typer lesestrategier. Jeg ønsket å finne ut om elevene selv var klar over hvilken lesestrategi som ga dem best utbytte.

Det finnes en mengde ulike lesestrategier der ute, og jeg måtte ta et valg. Jeg valgte Anmarksrud og Refsahl sin bok *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet* (2010) som

utgangspunkt i utforming av lesetesten. Til tross for at dette er lesestrategier de mener egner seg godt på mellomtrinnet, tok jeg en vurdering som tilsier at disse strategiene også er gode på videregående skole. Jeg er fullstendig klar over at vurderingen kan kritiseres, men jeg synes lesestrategiene var varierte og inkluderte flere lesestrategier jeg selv har lært om på lektorstudiet. I fare for å gjenta teoridelen, ønsker jeg bare kort å presentere de fire kategoriene for lesestrategier som jeg valgte å benytte i min lesetest. De fire lesestrategier var som følger: repeteringsstrategier, utdypingsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier (Anmarksrud & Refsahl, 2010).

Mastergradsprosjekt: Lesetest

Først og fremst: Tusen takk for at du vil være med å delta i mitt prosjekt! Mitt mål er at lærere skal bli bedre på å legge til rette for elever med lese- og skrivevansker, og dette prosjektet skal kunne bidra til nettopp det.



Denne testen skal kartlegge og undersøke din leseforståelse. Dette skal vi gjøre ved å teste ulike lesestrategier, og se hvilken lesestrategi som gir deg best læringsutbytte.

Du vil få 30 minutter på testen, og du trenger ikke være redd for å ikke bli ferdig. Hvis ikke du blir ferdig, så skal du selvsagt få lenger tid.

Figur 6: Forsiden på lesetesten

Lesetesten ble gjennomført januar 2022, og elevene brukte alt fra 20 minutter til 28 minutter på å gjennomføre den. Det var den samme elevgruppen som deltok i intervju ved en senere anledning. Jeg ga elevene beskjed om at de fikk rundt en halvtime til å gjennomføre testen, men dersom de trengte mer tid så skulle de selvsagt få det.

Lesetesten ligger som vedlegg i slutten av oppgaven (viser til vedlegg 3), og jeg kommer til å referere til den flere ganger fremover. Forsiden er lagt med som et bilde overfor. Forsiden består av en informativ overskrift, praktisk informasjon rundt gjennomførelse av testen og et bilde. Jeg har utformet denne selv.

Lesetesten er utformet som et hefte, og består av åtte sider. Den første siden er en forside som vi allerede har sett litt på. Lesetesten består av fire ulike tekster jeg selv har skrevet, og disse er knyttet til fire ulike kategorier av lesestrategier. Elevene skal altså lese mine selvskrevede tekster, og teste ulike lesestrategier med utgangspunkt i tekstene. Hver tekst har egne spørsmål. Til slutt i testen jeg har laget, har jeg utformet fem spørsmål tilknyttet lesestrategier og den praktiske gjennomførelsen av lesetesten. Tekstene i testen er omtrent like lange, den korteste er på 110 ord, og den lengste teksten består av 135 ord. Jeg har forsøkt å skrive tekstene på grunnlag av hva jeg ønsker å teste. For eksempel har jeg i den ene testen brukt mer fremmedord ettersom elevene fikk i oppgave å sette de vanskelige ordene inn i en tabell, og deretter bruke internett for å finne ordenes betydning. Jeg ønsket at lesetesten skulle bestå av tekster som var både spennende, litt morsomme og forholdsvis enkle å lese. Dette ga meg enda en grunn til å utforme testen selv, fordi da kunne jeg selv skrive tekstene elevene skulle bruke som grunnlag for å teste ut de lesestrategiene.

Elevene har lest tekstene på egenhånd, og jeg er fullstendig klar over at elever med dysleksi kan ha rett til å få lest opp tekster på prøver og eksamener (Dysleksi Norge, u.å.f). Jeg ønsket å se hvilke strategier elevene bruker når de må klare seg på egenhånd. Jeg ønsket altså å finne ut hvilke strategier de bruker til vanlig når de skal lese. Målet var ikke å undersøke en testsituasjon, men heller hvordan de leser alene i klasserommet de gangene de er nødt til det. En elev med dysleksi har ikke alltid en lærer tilgjengelig som kan lese høyt for dem, så jeg ønsket å finne ut om eleven har fått tilstrekkelig opplæring i hvordan eleven bør lese for å oppnå sitt mål med lesingen. Dette er grunnen til at jeg ikke valgte å lese tekstene høyt for mine informanter.

I innledningen står det følgende: «Denne testen skal kartlegge og undersøke din leseforståelse. Dette skal vi gjøre ved å teste ulike lesestrategier, og se hvilken lesestrategi som gir deg best læringsutbytte». Dette poengterer og klarerer formålet med testen. Jeg startet med å forklare hva en lesestrategi er, til tross for at dette er et begrep alle elevene på videregående bør være kjent med fra før av. Begrepet stod også forklart i begynnelsen av heftet. Alle elevene fikk tilgang på tegnesaker og blyanter/penner. Alle elevene hadde også tilgang på datamaskin fordi vi satt på et datarom skolen har.

Den første kategorien av lesestrategier elevene skulle benytte seg av, var repeteringsstrategier. Det finnes et hundretalls strategier som en leser kan bruke i møte med tekst (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 15). Anmarksrud og Refsahl skriver at det finnes «[...] alt fra den enkleste repeteringsstrategi til kompliserte utdypingsstrategier som forutsetter stor

kunnskap og innsikt i egen læring» (2010, s. 15). Repeteringsstrategier var derfor greit å starte lesetesten med. Teksten jeg har laget til denne delen av lesetesten er formulert slik:

«Deretter gikk hun inn i huset. Huset var helt mørkt. Det eneste hun kunne se var et lite lys i hjørnet av stuen. «Hallo, er det noen her?». Ingen svar. Det var guffent, kjølig og så utrolig ukoselig her inne. «Hvem er det som kan bo sånn?» tenkte hun. Hun kom plutselig på hva hun faktisk skulle gjøre her inne. Finne Maja sin bamse. Hun startet å lete. Ingenting på kjøkkenet. Ingenting på soverommet. Ingenting på soverommet. Ingenting på soverommet til fosterforeldrene. Hvor kan hun ha lagt bamsen sin? Okei, badet! Hun var jo faktisk på badet da de hentet henne. Det øyeblikket kommer hun aldri til å glemme. Det øyeblikket forandres livene deres for alltid.»

Anmarksrud og Refsahl viser til flere eksempler på repeteringsstrategier, og jeg hadde ikke anledning til å teste alle. Jeg plukket ut to lesestrategier jeg ville teste, og det var som følger: «Streke under ord og setninger i teksten», «Lese deler av teksten om igjen flere ganger» og «Bruke visuelle holdepunkter for å huske». Et viktig poeng å få frem her, var at jeg valgte å be elevene lese hele teksten om igjen. Jeg valgte ikke bare deler av teksten, og grunnen til det er at selve teksten kun er på 116 ord. I arbeid med lengre tekster kan det være mer aktuelt å lese deler av teksten flere ganger. I mitt tilfelle valgte jeg at elevene skulle lese hele teksten én gang til. Deretter skulle de streke under viktige setninger eller ord som de selv syntes var sentrale, før de til slutt skulle tegne badet slik de trodde det så ut. Jeg har alltid vært nysgjerrig på om elever selv klarer å vurdere hvilke ord eller setninger som faktisk er sentrale i en tekst, og ønsket å ta en nærmere titt på deres evne til å vurdere dette. For elever med dysleksi, kan det være nyttig å visualisere teksten (viser til kapittel 2.4). Av den grunn valgte jeg å be elevene tegne badet som var et sentralt sted i teksten. Det var kun et av eksemplene på repeteringsstrategier gjengitt av Anmarksrud og Refsahl, som jeg ikke brukte, og det var «skrive av sentrale setninger og avsnitt fra teksten». Grunnen til det var fordi teksten var så kort at jeg vurderte den strategien som mindre nyttig.

Den neste kategorien av lesestrategier var utdypingsstrategier. Utdypingsstrategier forutsetter at elevene har «[...] stor kunnskap og innsikt i egen læring» (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 15), og det var jeg spent på å teste ut. Jeg valgte strategiene: «Sammenfatte tekstinhold med «egne ord»» og «Stille spørsmål og søke etter svar i teksten» (Anmarksrud og Refsahl, 2010, s. 19). Teksten som ble brukt i den forbindelse, låter slik:

«Pulsen var høy, og hun pustet og peste. Hva i alle dager skal hun lære i disse gymtimene? Det er så bortkastet. Hun skal jo ikke bli noe medlem av Ingebrigtsen- familien. «Kan vi plis snart ta helg?» spurte Kasper høyt foran klassen. Det var tydelig at det ikke bare var hun som var lei av disse løpetestene. «Ikke enda, vi har noen øvelser igjen» svarte læreren. Brita. Brita hadde vært læreren hennes i snart tre år nå. Brita var slik som de fleste ser for seg at en gymlærer er. Hun er slank, går alltid i treningstøy og spiser alltid en eller annen frukt. Oftest banan, eller eple. Denne gymtimen tar jo aldri slutt.»

I teksten overfor skjer det mye på én gang, og vi veksler stadig mellom tankereferat, skildringer, handlingsreferat og sitat. Derfor ønsket jeg å legge opp til refleksjonsspørsmål.

Først skulle elevene lage et sammendrag, og på den måten fikk jeg testet om de faktisk fikk med seg selve teksten. Deretter spurte jeg «Hva tror du kommer til å skje videre?» og «Hvorfor tror du Brita synes denne gymtimen går så fryktelig sent?» Jeg ønsket å få elevene til å reflektere, og derfor utformet jeg det første spørsmålet slik. Det siste spørsmålet er et lurespørsmål. Brita er jo egentlig gymlæreren, og vi får aldri et navn på jenta som faktisk er fortelleren i historien. Et riktig svar kan også være Kasper fordi han gir uttrykk for at han også synes timen går sent når han spør om de snart kan ta helg. Jeg var veldig spent på om elevene la merke til dette lurespørsmålet. Spesielt ettersom teksten hadde så mange ulike elementer som kanskje var vanskelige å henge med på.

Organiseringsstrategier er den tredje kategorien av lesestrategier som elevene skulle teste ut. Det ligger i navnet hva slags strategier dette er, og det handler om å organisere tekstinholdet for å oppnå dybdeforståelse (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 22). Teksten elevene skulle lese her, ble utformet slik:

«Hva i alle dager er det som skjer?» sier Frida, og kikker bort på fotballbingen i skolegården. «Det er samlet en stor flokk med elever og også et par lærere i fotballbingen. De klarer ikke se hva som har skjedd, men hører straks en sirene. Sirenen kommer nærmere og nærmere, og plutselig svinger en ambulanse inn i skolegården. «Gi plass!!» skriker en middelaldrende mann i rød uniform. Vi hører noe hyling, og vi løper bort. Der ligger Eirik og ruller rundt i smerter. «Beinet mitt!! Beinet mitt!!» sier han mens han holder rundt høyre kne. Det er tydelig at han har smerter. Jeg kikker rundt meg, og der står Ole Fredrik. Han griner, og ser fortvilet ut. Noe har skjedd her, men det er ikke et vanlig uhell i fotballspillingen. Det kan alle se.»

I etterkant av lesingen, fikk eleven to oppgaver. De skulle lage et tankekart hvor jeg selv hadde utformet et spørsmål i boblen i midten, og deretter skulle de fylle ut et skjema.

Tankekartet og skjemaet ser slik ut:



Figur 7: Utklipp fra lesetesten, s. 5

Hva vet vi at har skjedd?	Hvordan vet vi det?	Hva tror du har skjedd?

Figur 8: Utklipp fra lesetesten, s. 6

Begge disse strategiene innebærer at elevene organiserer og systematiserer innholdet, og det tenker jeg kan være nyttig for en elev med dysleksi. Det handler om å få oversikt.

Den fjerde og siste typen lesestrategier, er evalueringsstrategier. Før teksten stod det en instruks til elevene som lød slik: «OBS: Mens du leser denne teksten, skal du notere under hvilke ord du synes var vanskelige eller som du ikke forstår». Deretter kom teksten, som er utformet slik:

«Nei, nei!!» skriker jeg, mens jeg febrilsk leter etter mobilen i lommen. Morfar ramlet plutselig om mens vi gikk tur, og nå ligger han bare der. Kan han ha fått infarctus cordis eller har han fått et nytt epilepsi-anfall? Midt i Frognerparken ligger han bevisstløs og blek. «Dere må komme fort, med en gang, vær så snill» sier jeg til alarmsentralen i mobilen. Jeg kan ikke miste morfar. Han er jo så empatisk og medgjørlig. Det begynner å komme skum ut av munnen til morfar. Plutselig får jeg øye på ei dame som løper mot oss. Hun er høy, ung, mørk i håret og veldig rask. «Jeg skal hjelpe deg. Hva heter du? Vet du om han har med seg diazepam?» sier hun til meg, mens hun setter seg ned og lytter til brystet hans.»

Her har jeg med vilje satt inn vanskelige ord som jeg ikke forventer at elevene skal vite betydningen av fordi de skal understreke vanskelige eller uforståelige ord. Et slik eksempel er «infarctus cordis» og «diazepam» som er begrep en lege forstår, og ikke nødvendigvis hvem som helst andre.

Strategiene jeg valgte å teste ut var som følger: «overvåke og oppklare egen språkforståelse under lesing» og «stille seg selv spørsmål til teksten uten å ha tilgang til den» (Anmarksrud og Refsahl, 2010, s. 25-27). De vanskelige ordene skulle elevene sette inn i en tabell i første oppgave, og i siste oppgave skulle de bruke internett for å finne ut hva de vanskelige ordene betyr. De skulle dermed skrive ned en enkel forklaring til ordene. Dette var for å overvåke og oppklare hvor mye av språket de faktisk forstod når de leste.

Den andre oppgaven gikk ut på at elevene skulle snu teksten slik at de ikke ser den, lukke øynene og gjenfortelle til seg selv hva som skjedde. Nemlig «stille seg selv spørsmål til teksten uten å ha tilgang til den». Spørsmålet ble ikke utformet direkte, men å gjenfortelle teksten er likevel en oppgave de må gjøre uten tilgang til teksten. Dette fikk jeg ikke testet at de gjorde på noen annen måte enn at jeg observerte dem under testen. Jeg gjorde det, og så flere som snudde arket og kikket utover klasserommet. Likevel har jeg ingen konkrete svar på den oppgaven, men jeg ville teste den likevel. Grunnen til det var at jeg var nysgjerrig på om noen av elevene kom til å svare på spørsmålene senere at de syntes den var nyttig.

Jeg har forsøkt å skrive letteste tekster i lesetesten, og da var det svært nyttig for meg å kunne bruke et verktøy for å vurdere kompleksiteten av tekstene mine. Jeg gjorde dette med alle fire tekstene i forkant av gjennomførelsen av lesetesten. For å vurdere hvor lettlest en tekst faktisk er, har jeg brukt «lesbarhetsindeks». Lesbarhetsindeks er et mål for hvor kompleks en tekst er (Hagemann, 2020). Metoden er laget av en svensk pedagog med navn Carl- Hugo Björnson på 60- tallet (Hagemann, 2020). For å kunne sammenligne tekstene mine, kan vi lese på Store norske leksikon at en lærebok på første trinn på barneskolen vil ha en lesbarhetsindeks på rundt 20 (Hagemann, 2020). Dersom lesbarhetsindeksen passerer 60, er teksten tung å lese. Ved å benytte Likskalkulatoren til skriftlig.no (u.å) kan vi måle lesbarhetsindeks mine tekster. Vi kan se resultatet her:

Tabell 1: Tekstenes lesbarhetsindeks. Metode laget av Björnson.

Tekst:	Lesbarhetsindeks:	Kommentar fra Likskalkulatoren:
Nummer 1, Majas bamse	24	«Veldig lettlest. Som en barnebok»
Nummer 2, Gymtimen	20	«Veldig lettlest. Som en barnebok»
Nummer 3, Fotballbingen	23	«Veldig lettlest. Som en barnebok»
Nummer 4, Morfaren	21	«Veldig lettlest. Som en barnebok»

Som vi kan se i tabellen, er alle tekstene vurdert som «Veldig lettlest» med en lesbarhetsindeks på rundt 20, altså på nivå med en barnebok. Jeg kunne skrevet mer utfordrende tekster, men fokuset mitt var på å undersøke bruken av lesestrategier og dermed ønsket jeg at elevene skulle ta utgangspunkt i tekster som de hadde grunnlag for å forstå.

3.5 Kvalitativ undersøkelse - Intervju

Med tanke på at oppgaven skal få frem både hva elevene med dysleksi opplever som god praksis rundt tilrettelegging i tillegg til lærernes faktiske praksis, ble det naturlig å benytte seg av intervju som metode. Et kvalitativt forskningsintervju vil gi oss detaljert og beskrivende informasjon om hvordan intervjuobjektene opplever sin livssituasjon (Dalen, 2011, s. 13). Gjennom disse intervjuene ønsket jeg å få en dypere innsikt i både elevenes og lærernes opplevelser, følelser og tanker (Dalen, 2011, s. 13).

De kvalitative intervjuene i oppgaven er delvis strukturerte (Johannessen mfl., 2016, s. 147). Jeg har altså gjennomført semistrukturerte intervjuer med en overordnet intervjuguide som dannet grunnlaget for intervjuet (Johannessen mfl, 2016, s. 148). Det betyr at intervjuet tar utgangspunkt i intervjuguiden, men at jeg ikke gikk gjennom alle spørsmålene i intervjuguiden slavisk (Johannessen mfl, 2016, s. 148). Som forsker har jeg under intervjuene kun stilt spørsmål som er nødvendige for undersøkelsen, dette fordi spørsmålene har vært sensitive. Spørsmålene omhandler et sensitivt område for flere av elevene, og dette har jeg tatt hensyn til i mine intervju (Johannessen mfl., 2016, s. 150).

3.5.1 Intervjukvalitet

For å få et godt utbytte av intervjuet, er kvaliteten på selve intervjuet avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). Kvale og Brinkmann skriver at et ideelt intervju kjennetegnes av seks kvalitetskriterier, og disse er som følger:

- «I hvilken grad fås spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjupersonen?
 - Jo kortere intervjuers spørsmål er og jo lenger intervjupersons svar er, desto bedre.
 - I hvilken grad følges spørsmålene opp fra intervjuers side, og hvordan klargjøres betydningen av de relevante delene av svaret?
 - Idealintervjueren blir i stor grad tolket mens det pågår.
 - Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere fortolkninger av intervjupersons svar.
 - Intervjuet er «selvkommuniserende» - det er i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer.»
- (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 194)

Uten å gå inn på hvert enkelt av de seks kvalitetskriteriene, vil jeg kort oppsummere hvordan jeg tolker intervjukvaliteten på mine intervju. Her gjør jeg en samlet vurdering basert på alle intervjuene uavhengig av om informanten er en elev eller en lærer.

Jeg opplevde at intervjuene varierte i kvalitet. Gode informanter gir gjerne lenger svar som ofte går i dybden, og er ofte flinke til å sette ord på følelser og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Likevel er det en realitet at ikke alle informanter er like enkle å intervju, men det er en del av forskerens oppgave å tilrettelegge for at intervjuet blir kunnskapsrikt uansett hvem som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Noen av informantene var mer pratsomme og utdypet gjerne svarene sine før jeg rakk å spørre dem noe videre, mens andre var mer tilbakeholdne og hadde ikke like mye på hjertet. Likevel satt jeg pris på at intervjuene var varierte, fordi det er jo slik realiteten også er. Det er for eksempel ikke alle elever med dysleksi, som synes dysleksi er lett og ufarlig å prate om. Tvert imot, så er det noen som har et komplisert forhold til sin diagnose (viser til kapittel 4.4.1).

Jeg utformet mine spørsmål i samarbeid med min veileder, og hun veiledet meg i måten å utforme generelle intervju spørsmål på. Jeg fikk mange innholdsrike og spesifikke svar som var relevante for oppgaven min, men jeg kan ta kritikk på at jeg ved et par anledninger kunne fulgt opp spørsmålene på en bedre måte. Det var noen anledninger underveis i transkripsjonen at jeg tenkte; «dette burde jeg bedt informanten utdype». Under transkripsjonen hørte jeg likevel at mine intervju spørsmål ofte var korte, og intervju personens svar var lengre. Det var et av kriteriene som jeg mener mine intervju oppfylte.

De fleste intervjuene var av god kvalitet. Jeg er selv fornøyd med datamaterialet som ble samlet inn, selv om jeg helt sikkert kunne gjort noen endringer for å få opp kvaliteten på et par av intervjuene.

3.5.2 Intervjueren selv

For å kvalifiseres som en god intervjuer, er det flere ting intervjueren bør mestre. En god intervjuer bør ha tilstrekkelig med kunnskap om emnet som forskes på, og på menneskelig samhandling og interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Det er allerede nevnt i oppgaven at ikke alle informanter er like flinke til å uttrykke seg (viser til kapittel 3.5.1), og en sentral del av intervjuerens oppgave og mål, er å hjelpe informantene til å uttrykke seg. Kvale og Brinkmann har utformet noen kvalifikasjonskriterier for intervjueren, og jeg har tatt for meg de jeg mener er mest relevante å utdype i forhold til mine intervju:

- «Kunnskapsrik: Har omfattende kunnskaper om intervjuemnet, kan føre en opplyst samtale om saken, er kjent med de viktigste aspektene og vet hvilke temaer som bør følges. Forsøker ikke å briljere med kunnskapene sine.
- Strukturerende: Presenterer formålet med intervjuet, skisserer samtidig fremgangsmåten, og avrunder intervjuet med for eksempel kort å fortelle hva han eller hun lærte i løpet av samtalen. Spør også om intervjupersonen har noen spørsmål i forbindelse med selve situasjonen.
- Vennlig: Lar intervjupersonene snakke ut, lar dem fortsette i sin egen tenke- og snakkehastighet. Er avslappet, tillater pauser, viser at ukonvensjonelle og provoserende meninger også godtas, og at følelseladete temaer kan tas opp.
- Følsom: Lytter aktivt til innholdet av det som blir sagt, oppfatter svarenes mange betydningsnyanser, og forsøker å få nyansene nærmere beskrevet. Intervjueren er empatisk, lytter til den emosjonelle beskjeden i det intervjupersonen sier. Hører ikke bare det som blir sagt, men også hvordan det blir sagt, og legger merke til det som ikke blir sagt. Intervjueren legger merke til når et emne er for emosjonelt til å følges videre.
- Tolkende: Er i stand til å klargjøre og utdype meningen med intervjupersonens uttalelser mens intervjuet pågår. Gir fortolkninger av det som blir sagt, som deretter kan bekrefte eller avkrefte av den intervjuede.»

(Kvale og Brinkmann, 2015, s. 195-196)

Som forsker var jeg kunnskapsrik, strukturert, vennlig, følsom og tolkende. Jeg vil påstå at jeg har gode kunnskaper om dysleksi. Jeg mener at jeg er kunnskapsrik, men jeg er selvsagt ikke allvitende. Jeg var kompetent og hadde satt meg godt inn i temaet i forkant. Likevel møtte jeg lærere som har praktisert yrket sitt i mange år, og én av dem hadde ansvaret for å følge opp elever med dysleksi. Det er dermed realistisk å konkludere med at hun har mer erfaring og kunnskap rundt emnet enn meg som er student. Det er jo også derfor jeg intervjuer dem. Intervjuene mine var strukturerte. Jeg hadde en god dialog med informantene mine før båndopptaket ble satt på. Her fikk de informasjon om formål og fremgangsmåte. De fikk også vite at de var med på å forme en oppgave som kan hjelpe andre elever med dysleksi i fremtiden, og det tror jeg de så på som motiverende.

Jeg var vennlig, men ser i ettertid at jeg kunne med fordel vært *enda* vennligere. Med det mener jeg at jeg i transkripsjonsprosessen hørte at jeg av og til avbryter. Det er ufint, og jeg burde visst bedre. Likevel skjer det ikke så ofte at det dominerer intervjuene. Flere ganger ba jeg informantene utdype eller bekrefte det som ble sagt, og dermed konkluderer jeg med at jeg var tolkende underveis i intervjuene. Likevel ser jeg i ettertid at jeg kunne med fordel bedt informanten(e) om å utdype enda mer.

Jeg er ikke en erfaren intervjuer, og det visste jeg i forkant av forskningen min. Jeg satte meg derfor godt inn i både temaet, og leste fagstoff som omhandlet intervju som forskningsmetode. Som intervjuer vil jeg påstå at jeg var motivert, engasjert, empatisk, forståelsesfull og en god lytter. Jeg konkluderer med at jeg er fornøyd med egen innsats som intervjuer.

3.5.3 Intervjuguide

I mitt prosjekt anvendte jeg intervju som metode, og av den grunn var det behov for en intervjuguide (Dalen, 2011, s. 26). Jeg laget én intervjuguide for lærerintervjuene, og én annen for elevintervjuene. Dette var både krevende og nyttig. Krevende fordi det tok en del tid, men nyttig fordi det ga meg et godt grunnlag for å gjennomføre intervjuene. Selv om den ga meg et godt grunnlag for intervjuet, fulgte jeg ikke intervjuguiden fra punkt til prikke. Jeg benyttet meg av det så kalte «traktprinsippet» i min utarbeidelse av intervjuguide (Dalen, 2011, s. 26). Det vil si at jeg startet intervjuene med innledende spørsmål som var enkle å svare på. Dette gjorde jeg før båndopptaket startet. Jeg spurte om alder, hvilken linje de gikk på videregående og om de hadde noen spørsmål tilknyttet intervjuet. På den måten fikk intervjuobjektet mulighet til å bli trygg på meg før jeg stilte spørsmål rundt dysleksi som var tema (Dalen, 2011, s. 26-27). Dette var viktig for meg fordi temaet er ganske personlig og sårbart, spesielt for elevene siden de er diagnostisert med denne diagnosen.

Det var enkelte tilfeller hvor intervjuobjektet svarte på flere spørsmål samtidig. Det var naturlig å følge opp enkelte svar med nye spørsmål, så alle intervjuene bestod ikke av helt like spørsmål. Jeg opplevde at intervjuene tok ulike vendinger, noe som også er naturlig i møte med så mange forskjellige mennesker og deres ulike erfaringer. Intervjuobjektene fikk ikke tilgang til spørsmålene i forkant, men jeg ga tydelig informasjon om tema i intervjuene under dialog med skolen på mail. Jeg tok meg også tid i forkant av hvert intervju til å fortelle hva spørsmålene handlet om, og at de kunne si ifra til meg dersom de ikke ønsket å besvare noen av spørsmålene. Grunnen til at jeg ikke ga tilgang til spørsmålene, var fordi jeg ønsket svar som ikke var gjennomtenkte og påvirket av lang tenketid i forkant av intervjuet. Jeg ønsket svar som var ærlige og spontane.

3.5.4 Intervjusituasjon og gjennomføring

Jeg satte ingen tidsramme for intervjuene. Det kunne jeg gjort med hensyn til intervjuobjektets tid, men jeg tok en vurdering på at jeg ikke ønsket at intervjuet skulle gjennomføres under noen form for tidspress. Intervjuene med elevene ble gjennomført på et grupperom i nærheten av klasserommet, mens intervjuene med lærerne ble gjennomført på et ledig møterom i nærheten av kontoret deres. Vi hadde ingen forstyrrelser underveis.

Intervjuene ble tatt opp på bånd. Jeg tok opp intervjuene på to ulike enheter for å sikre at informasjonen ikke skulle forsvinne dersom, for eksempel, et teknisk problem skulle dukke opp. Jeg ga intervjuobjektene informasjon om at dette materialet kun er tilgjengelig for meg og min veileder, og blir slettet i løpet av mai- måned når mitt prosjekt er levert.

3.5.5 Transkribering

Jeg har overført all muntlig tale til skriftlig tekst, altså jeg har transkribert alle intervjuene fra begynnelse til slutt. Dette var for å unngå at jeg flere ganger måtte høre gjennom et helt intervju for å hente ut informasjon. Jeg kan heller finne det skriftlig i et dokument, noe som gir meg en bedre oversikt. En annen grunn til at jeg valgte å transkribere, var for å sikre validiteten. Ved å lytte til intervjuene i etterkant, og deretter skrive dem ned, opplever jeg at jeg husker responsen fra intervjuene bedre. Det ga meg også anledning til å reflektere dypere over svarene som kom frem.

Jeg var lenge usikker på om jeg ønsket å legge ved transkripsjonen av intervjuene. Dette fordi transkripsjonene tilsvarer omtrent 46 sider og 20.000 ord sammenlagt. Jeg har tatt en avgjørelse på at det reflekterer en del av arbeidet som er gjort, og dermed er dette lagt med som vedlegg (viser til vedlegg 6 og vedlegg 7). Jeg ønsker å bemerke at man i transkripsjonen ser at ikke alle spørsmål er besvart. Det er ulike grunner til dette. En av grunnene kan være at informanten allerede har besvart spørsmålet tidligere i intervjuet. Jeg har forklart dette nærmere i kapittel 3.5.3.

3.5.6 Kvalitativt intervju med elever

Intervjuene ble gjennomført én uke etter lesetesten, og bestod av 17 spørsmål. Det var den samme elevgruppen som deltok i intervjuene som i lesetesten. Noen av elevene fikk oppfølgingsspørsmål utenom disse 17 spørsmålene. Intervjuene tok alt fra ni minutter til 13 minutter. Spørsmålene er tilpasset tema, og noen av dem var ganske personlige. Spørsmålene var åpne, og noen av dem hadde et fasitsvar mens andre krevde mer refleksjon. Jeg startet alle intervjuene med å gi informasjon rundt gjennomførelsen før jeg startet båndopptaket. Jeg ga beskjed om at intervjuet er frivillig, og at de bare skulle si «pass» dersom de ikke ønsket å svare på noen spørsmål.

3.5.7 Kvalitativt intervju med lærere

Lærerintervjuene varte fra 20 minutter til 37 minutter. Spørsmålene var like, men alle fikk ulike oppfølgingsspørsmål. Grunnen til dette var naturligvis at informantene svarte forskjellig og intervjuene tok ulike vendinger. Det var 12 spørsmål som jeg tok utgangspunkt i under alle tre intervjuene. Noen av spørsmålene hadde et fasitsvar, mens andre krevde mer refleksjon. Spørsmålene var av ulik vanskelighetsgrad. Det var viktig for meg at de ikke følte at dette var en test for å finne ut hvem som best til å tilrettelegge, og derfor ga jeg beskjed om at formålet kun er å kartlegge hvordan en norsklærer med fordel kan arbeide i klasserom med dysleksi.

Jeg ga også tydelig beskjed om at de kom til å få et fiktivt navn i oppgaven, og at svarene de gir dermed blir anonymisert.

3.6 Reliabilitet og validitet

For å vurdere kvaliteten på min kvalitative forskning har jeg valgt å bruke begrepene reliabilitet og validitet. Dette er ikke gjort ukritisk. Reliabilitet og validitet er ofte knyttet til kvantitative forskningsmetoder, og det har derfor vært diskutert hvorvidt en bør benytte seg av disse begrepene innenfor kvalitative metoder (Johannessen mfl., 2016, s. 231). Som forsker bør man altså være klar over at man må vurdere kvalitative undersøkelser på en annen måte en kvantitative.

3.6.1 Sammensatt metode

Jeg har i min oppgave valgt å bruke såkalte «blandede metoder» eller også kalt «mixed methods» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Det vil si at jeg har brukt en sammensatt metode i min oppgave (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Min metode er ikke gjennomført kvantitativ, men har noen trekk av kvantitative metode som kommer frem fordi jeg har brukt lesetest for å samle inn data. Materialet kan derfor kvantifiseres, men det er en mindre del av oppgaven og dette gjør at metoden likevel sorteres under kvalitativ metode. Jeg vil likevel fastslå at jeg har forstått at jeg delvis også bruker strukturerte datainnsamlingsmetoder (Johannessen, mfl., 2016, s. 231) i min oppgave, og at dette er en form for kvantitativ metode.

«Forskjellige metoder er [...] forskjellige verktøy for å svare på forskjellige spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Dette sitatet stemmer godt overens med mitt valg av metoder. Med mine kvantitative undersøkelser, som ofte måler tall og ser på «[...] hvor mye av en slags [...]» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151), er målet å finne ut hvor bevisste elevene er over egne valg av lesestrategier. Kvalitativt intervju «[...] er en god innsamlingsmetode når problemstillinga di handler om menneskelig erfaring, refleksjoner, kunnskaper eller holdninger til et tema» (Netland, 2020, s. 65). Det er nettopp det jeg skal i min oppgave. Jeg ønsket å kartlegge elever med dysleksi sine erfaringer og refleksjoner rundt lærernes undervisningspraksis med hensyn til deres diagnose. Jeg har også forsøkt å finne ut hvor mye kunnskap lærerne besitter knyttet til tilrettelegging i klasserom med dysleksi.

3.6.2 Reliabilitet

Postholm skriver at «[...] Vanligvis referer reliabilitet til resultatenes pålitelighet» (2010, s. 169). «Pålitelighet» vil innenfor fenomenologisk tradisjon være et godt alternativ til begrepet «reliabilitet» (Postholm, 2010, s. 169). Som forsker bør en hele tiden vurdere hvor pålitelige

funnene i en undersøkelse faktisk er. Ettersom jeg har benyttet meg av intervju, er det i den sammenhengen viktig å være klar over konsekvensene av ledende spørsmål. Dette kan svekke reliabiliteten til funnene.

Dersom man ønsker et spesielt svar på forhånd, er det fullt mulig å styre intervjuet i en slik retning at man får disse svarene (Postholm, 2010, s. 83). Det kan, spesielt i møte med barn og unge være en enda større fristelse å stille ledende intervju spørsmål (Postholm, 2010, s. 166). Det har ikke vært mitt ønske å gjennomføre intervjuene slik. Jeg har vært nysgjerrig på hva som er informantenes faktiske erfaring, refleksjoner og opplevelser, og derfor forsøkt å unngå ledende spørsmål så godt det har latt seg gjøre. Om jeg har lyktes med dette er vanskelig å konstatere, men jeg mener selv at datainnsamlingen fra intervjuene er pålitelige.

Kriteriet for reliabilitet er vanligvis at resultatene kan gjentas av ny forskning på et senere tidspunkt (Postholm, 2010, s. 169). Ettersom dette prosjektet hovedsakelig har benyttet kvalitativ metode, vil dette være vanskelig å gjennomføre. Å gjenta et intervju vil være umulig. Man kan ikke forvente at en informant skal kunne ordrett gjenta det som er sagt under et intervju. Dette fordi det er vanskelig å huske, og fordi informanten kan ha dannet seg nye erfaringer og holdninger tilknyttet temaet i etterkant av det originale intervjuet. Det er derfor man innenfor fenomenologi heller bruker «pålitelighet» fremfor «reliabilitet» (Postholm, 2010, s. 169).

Jeg har i kapittel 3.5 forsøkt å gi en ærlig og nøyaktig beskrivelse av hvordan mine intervju har foregått, og dette er gjort for å styrke påliteligheten. Denne ærlige og åpne gjennomgangen kan være med å styrke påliteligheten i kvalitativ forskningsmetode (Johannessen mfl., 2016, s. 232).

3.6.3 Validitet

Validitet innenfor kvantitative metoder handler om man måler det man tror man måler. I kvalitative metoder kan man ikke måle dataene slik som i kvantitative metoder. Validitet som begrep kan likevel brukes for å vurdere gyldigheten av innsamlet data, man må bare være litt oppmerksom på hva slags betydning man legger i begrepet. «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten [...]» (Johannessen mfl., 2016, s. 232). «[...] En redegjørelse for validitet i resepsjonsstudier skal inneholde opplysninger om de metodene som er brukt til innsamling av data, intervjumetode og analyse av transkripsjoner» (Postholm, 2010, s. 170). Opplysninger tilknyttet datainnsamling og

intervjumetode er presentert og tydelig forklart i kapittel 3.5. I kapittel 3.6.4 tar jeg en nærmere titt på transkripsjonsprosessen.

Det er viktig å stille spørsmålet om hver enkelt informant er et «pålitelig eller upålitelig» vitne (Postholm, 2010, s. 170). Utsagnene kan være både sanne eller falske. Etersom dette er en fenomenologisk form for forskning stiller en gjerne spørsmålet om erfarne forskere vil akseptere resultatene som sannsynlige eller troverdige. Som en fenomenologisk forsker ville kalt det, har resultatene høy troverdighet? (Postholm, 2010, s. 170-171). Jeg mener at resultatene i min oppgave har høy troverdighet, nettopp fordi jeg har tatt med leseren gjennom hele forskningsprosessen. Alt fra valg av tema og utarbeidelse av intervjuguide til resultater av lesetest og intervju er beskrevet i min oppgave. Som forsker har jeg også vært klar over den ukontrollerte subjektiviteten som kan true validiteten og reliabiliteten i en fenomenologisk forskning, og har forsøkt å være så nøyaktig og åpen som mulig i min forskning (Postholm, 2010, s. 171).

Alle elevene utførte lesetesten på samme sted til samme tid, og dermed er konteksten lik. De fikk like instruksjoner på forhånd. Alle elevene har diagnosen dysleksi, og alle lærerne har praktisert læreryrket i flere år. De har undervist elever med dysleksi før, og har også elever med dysleksi den dag i dag. Under intervjusituasjonen hadde jeg mulighet til å konsentrere meg om kun én informant av gangen, og det ga meg muligheten til å be informantene utdype svarene sine. I kapittel fire hvor jeg presenterer forskningsfunnene, har jeg ved flere anledninger vist utklipp som representerer den virkelige responsen fra elevene. Jeg vil si at disse faktorene gir oppgaven min økt validitet.

3.6.4 Reliabilitet og validitet tilknyttet transkripsjonsprosessen

Videre skal vi se på reliabilitet og validitet knyttet til transkripsjon av intervjuene. Kvale og Brinkmann presenterer i sin bok en intervjusituasjon der to psykologer fikk i oppgave å transkribere så presist som mulig (2015, s. 211). Til tross for at begge to hadde som mål å levere en transkripsjon så nøyaktig som mulig, hadde de ulike fremgangsmåter. Den ene transkriberer helt ordrett og gjetter litt i prosessen, mens den andre skriver ned kun det som er helt klart og tydelig i en mer sammenhengende stil (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211). Det som er utfordringen med en slik transkripsjon er ofte knyttet til det man ikke kan høre helt konkret, men må tolkes. For eksempel «Når er intervjuobjektet ferdig med å prate? Når skal jeg gå videre?» som var den problemstillingen jeg kjente mest på under utførelsen av mine intervju. Jeg opplevde at min transkripsjonsstil ble å skrive så nøyaktig og ordrett som mulig. Under noen av intervjuene var noen få setninger ufullstendige slik som de fort kan bli i

muntlig formidling, og jeg har i min transkripsjon forsøkt å sette disse sammen slik som jeg tolket at de skulle være. Dette er selvsagt gjort knyttet til kontekst, og med hensikt å få frem informantenes mening bak setningen. De svært få ordene jeg måtte tolke var ikke av stor betydning for budskapet i intervjuet.

Det er svært vanskelig å kunne gi en fasit på hva en «korrekt transkripsjon» er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Jeg har derfor benyttet meg av Kvale og Brinkmann sitt mer konstruktive spørsmål som er utformet slik: «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). I henhold til hva jeg undersøker, er ikke en streng og svært nøyaktig transkripsjon nødvendig. Dersom jeg derimot ønsket å utforske hvordan elever med dysleksi leser høyt for å fange opp eventuelle ord som var utfordrende å lese eller lignende, ville det vært avgjørende for mine funn at jeg hørte hvert eneste ord helt korrekt.

3.7 Meldeplikt overfor NSD

I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt lydopptak av intervjuer med elever og lærere, og samlet inn en lesetest som elevene har gjennomført. I følge Johannessen (mfl.) er personopplysninger «[...] opplysninger eller vurderinger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner» (2016, s. 88). I forskningsprosjektet har alle informanter fått fiktive navn. Sensitive personopplysninger er, blant annet, opplysninger om helseforhold (Johannessen mfl., 2016, s. 89). I min oppgave arbeider vi med dysleksi, og dysleksi vurderes som en del av et individs helseforhold. Ettersom jeg da arbeider med sensitive personopplysninger og tar opp opplysningene ved hjelp av elektroniske hjelpemidler, er prosjektet meldepliktig (Johannessen mfl., 2016, s. 88). Jeg har derfor meldt inn prosjektet mitt til NSD (se vedlegg 2).

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet skal jeg presentere hovedfunn fra undersøkelsene mine. Jeg vil presentere datamaterialet ved å beskrive funnene, og direkte sitere informantene. Jeg vil i kapittel 4.1 redegjøre for hovedfunn i lesetestene. I kapittel 4.2 vil jeg presentere funnene fra elevintervjuene. Dette kapitlet inneholder en del sitat. Sitat er valgt som presentasjonsmetode ved flere anledninger fordi det gir elevene og lærerne en ekte, ærlig stemme. Videre i kapittel 4.3 presenteres en elevprofil, før jeg i kapittel 4.4 presenterer hovedfunn fra lærerintervjuene.

Resultatene jeg presenterer skal bidra til å svare på forskningsspørsmålene. De er formulert slik:

- a) *Hvor bevisste er elevene på sin egen leseprosess og valg av lesestrategier?*
- b) *Hva mener elevene lærerne bør gjøre for å tilrettelegge for en best mulig læringsprosess i et klasserom med dysleksi blant elevgruppen?*
- c) *Hvilke tiltak og tilpasninger mener lærerne er mest gunstig i møte med dysleksi, og mener lærerne at de har nok kunnskap og kapasitet til å iverksette disse?*

Det er viktig å bemerke at hovedfokuset vil ligge på leseprosessen til elevene. Det er utviklingen av lesekompetansen vi ønsker å optimalisere.

4.1 Hva slags funn ga lesetestene til elevene?

Det første jeg utforsket i mitt prosjekt, var elevenes bevissthet tilknyttet bruk av lesestrategier. Mer konkret ønsket jeg å finne ut av: *Hvor bevisste er elevene på sin egen leseprosess og valg av lesestrategier?* Kapittel 4.1 er delt opp slik: Jeg skal ta for meg hver undergruppe av lesestrategi, og se på hovedfunn som er kommet frem i lesetesten knyttet til disse. Deretter skal jeg se elevenes svar på spørsmålene som kommer frem på siste side av lesetesten.

Ettersom jeg har ti elever med dysleksi som informanter, så er det mest oversiktlig og gunstig med tanke på tid, å presentere hovedfunn. Jeg velger derfor å ikke presentere hver eneste elev sitt svar, men heller hovedfunn. Elevene får disse navnene: Oda (1), Georg (2), Marius (3), Jeanette (4), Albert (5), Hanne (6), Nils (7), Jakob (8), Pernille (9) og Vilde (10). Det skal poengteres at kjønn er samkjørt med virkeligheten, men alle elevene har fått nye og fiktive navn. Dette er selvsagt gjort for å beskytte informantenes identitet. En annen viktig bemerkning er at disse navnene også er brukt i omtalen av intervjuene. Av den grunn vet jeg hvilken lesetest og hvilket intervju som hører til hver enkelt elev, og dette gir meg en mulighet til å se viktige sammenhenger.

4.1.1 Repeteringsstrategier

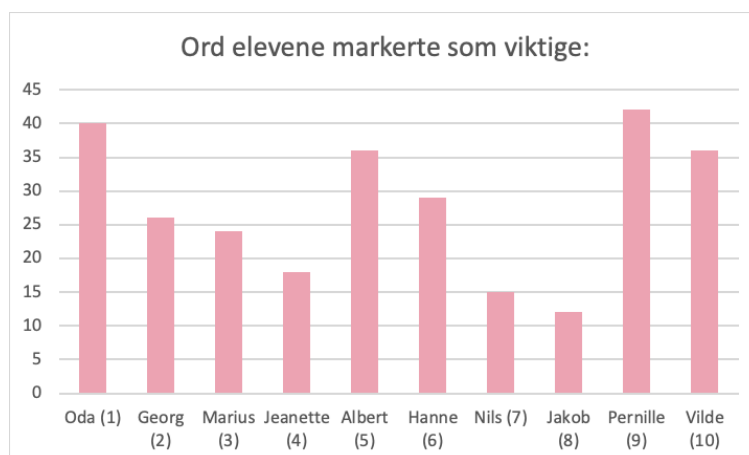
Elevene fikk i første oppgave beskjed om å lese teksten én gang, og deretter lese den enda en gang. Jeg har ingen forutsetninger for å kontrollere at dette er gjort. Jeg kan derimot kontrollere svarene på den tredje oppgaven som var «Stryk under viktige setninger eller ord du synes er sentrale i teksten». Her har det kommet frem utrolig mange ulike ord eller setninger som elevene anser som viktige. Hver elev kunne stryke ut så mange ord eller setninger de ønsket. Det var ingen begrensninger i oppgaven. Her er en oversikt over hvilke ord og setninger som ble strøket ut, og hvor mange av elevene som valgte å streke de ut:

Tabell 2: Ord eller setninger elevene betraktet som viktige

Viktige setninger eller ord:	Antall elever som valgte å stryke ut dette:
«Huset var helt mørkt»	3
«Hallo, er det noen her?»	1
«Finne Maja sin bamse»	10
«Hun var jo faktisk på badet da de hentet henne. Det øyeblikket kommer hun aldri til å glemme. Det øyeblikket forandret livene deres for alltid «	1
«Det var guffent, kjølig og så utrolig ukoselig her inne»	5
«Det øyeblikket kommer hun aldri til å glemme»	1
«Hun startet å lete»	2
«Kjøkkenet»	1
«Soverommet til fosterforeldrene»	1
«Badet!»	1
«Et lite lys i hjørnet av stuen»	3
«Okei, badet! Hun var jo faktisk på badet da de hentet henne. Det øyeblikket kommer hun aldri til å glemme»	1
«Forandres livene deres for alltid»	1
«Guffent, kjølig»	1
«Ukoselig»	1
«Faktisk skulle gjøre her inne»	1
«De hentet henne»	1
«Ingenting på kjøkkenet»	1
«Ingenting på soverommet»	1
«Okei, badet!»	1
«Okei, badet! Hun var jo faktisk på badet da de hentet henne»	1
«Det øyeblikket forandres livene deres for alltid»	1
«Huset var helt mørkt. Det eneste hun kunne se var et lite lys i hjørnet av stuen»	1
«Det øyeblikket kommer hun aldri til å glemme. Det øyeblikket forandres livene deres for alltid»	1

Alle elevene har besvart oppgaven. Det er stor variasjon i antall ord som hver elev markerte.

Det er veldig interessant at alle elevene valgte å markere «Finne Maja sin bamse». Det er faktisk den eneste setningen som ble markert av alle elevene. Det er et tilfredsstillende resultat. Jeg forventet at denne setningen skulle bli ansett som viktig, så det er godt å se at elevene også så denne viktigheten.



Figur 9: Antall ord elevene markerte som viktige

Jeg har ikke talt setninger, men altså antall ord. Ord var den variabelen som var enklest å telle. Her ser vi at Jakob (8) er eleven med færrest markerte ord, mens Pernille (9) er den som har markert flest ord. Jakob har markert 12 ord, og Pernille har markert ikke mindre enn 42 ord. Differansen mellom dem er altså på 30 ord. Det er en stor forskjell. Hele teksten er på 116 ord, så Pernille har vurdert at 48,72 % av teksten er viktig. Gjennomsnittet på hvor mange ord elevene anså som viktige eller sentrale ble 27,8 ord. Den som lå nærmest dette gjennomsnittet var Albert (elev 5) som markerte 29 ord. Det finnes ingen fasitsvar på hvor mange ord som var viktige i denne teksten, men gjennomsnittet gir oss en pekepinn på hvor mange ord det hadde vært naturlig at elevene markerte. Dette fordi gjennomsnittet er basert på elever med forholdsvis like forutsetninger i møte med oppgaven. Elevene er relativt like i alder, og alle har dysleksi.

Den neste oppgaven er utformet slik: «Tegn badet slik du tror det ser ut». Her kommer jeg ikke til å vise frem hver enkelt tegning, men jeg vil forsøke å beskrive hvordan elevene valgte å løse oppgaven og dermed trekke frem et par interessante funn. Her har også alle elevene besvart oppgaven. Jeg har valgt å kategorisere tegningene i tre: Enkel tegning, mer detaljert tegning og tegning som ikke svarer på oppgaven. Her er det kun min egen vurdering som ligger til grunn, og jeg har valgt å sammenligne tegningene. Dette reiser et spørsmål om validitet, men det er min kvalitative vurdering som ligger til grunn her. Om elevene bør sammenlignes er også et etisk spørsmål jeg ikke kommer til å ta for meg her. Jeg har valgt å stole på meg selv som forsker. Her ser vi en oversikt over elevenes tegninger:

Tabell 3: Oversikt over tegningenes nivå.

	Enkel tegning	Mer detaljert tegning	Tegning som ikke svarer på oppgaven
Antall:	3	4	3

Det som skiller de enkle tegningene fra de mer detaljerte, er at jeg kan se at elevene har brukt lenger tid på tegningen. De mer detaljerte tegningene inneholder, logisk nok, flere elementer

og flere detaljer. Grunnen til at de tre tegningene som ikke svarer på oppgaven er kategorisert slik, er fordi to av dem har tegnet to tegninger (de glemte å bla om til neste side) og en av dem har kun valgt å tegne en tegning av en bamse som er på badet (altså, fokuset er ikke på selve badet). Jeg ba kun om én tegning, så jeg vil si at to tegninger ikke svarer på oppgaven. Jeg kan ta kritikk på at jeg burde skrevet «Bla om og tegn tegningen på neste ark», men jeg forventet at elevene forstod dette da det var veldig dårlig plass nederst på denne siden hvor beskjeden stod. Jeg ba om en tegning av badet, og ikke av selve bamsen på badet. Jeg har derfor vært streng, og sagt at dette heller ikke svarer på oppgaven.

Repeteringsstrategier er strategier som skal være enkle å bruke, og handler som oftest om å huske hva man har lest fremfor å forstå det man har lest (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 15). Repeteringsstrategier er den enkleste formen for strategier som jeg har brukt i testen, og dermed bør det være en type strategi elever på videregående faktisk behersker. Likevel ser vi ganske fort at flere funn tyder på at elevene ikke behersker denne formen for strategier så godt. Mange elever med dysleksi synes det er utfordrende å vurdere hva som er viktigst i en tekst (Aas, 2021, s. 92), og det kommer godt frem her. Teksten elevene leste under repeteringsstrategier var på 116 ord, og gjennomsnittet på hvor mange ord elevene anså som viktige eller sentrale ble 27,8 ord. Det er relativt mange ord å betrakte som viktige, og jeg ville selv vurdert maksimalt 20 av ordene som viktige eller sentrale for innholdet i teksten. Vi ser altså allerede at elevene burde hatt mer trening i å bruke lesestrategier.

4.1.2 Utdypingsstrategier

Elevene fikk i første omgang beskjed om å skrive et kort sammendrag. Spørsmålet ble utformet slik: «Hva leste du nettopp?» Deretter skulle elevene svare på to spørsmål. La oss se på noen av sammendragene som kom frem:

«En elev er lei og sliten i en gymløp rett før helga. Andre medelever viser også misnøye. Gymlærer Brita svarer med at de snart er ferdige» (Jakob, elev 8)

«Hovedpersonen var i en gymløp, og hadde løpetrening og var sliten og lei. Kasper spør når det er helg og de hadde en øvelse igjen. De hadde en gymlærer. Hun het Brita og var slank» (Georg, elev 2)

«Forklaring av lærer, slank, treningstøy, spiser frukt. Gymløp som aldri tar slutt. Elev som maser om å ta helg» (Marius, elev 3)

«En jente som ikke likte gym, og en typisk gymlærer» (Jeanette, elev 4)

«Noen som har gymløp og de er slitene og vill hjem men de er ikke ferdig med alle øvelsene enda» (Hanne, elev 6)

Denne oppgaven har også alle elevene besvart, og jeg har valgt å vise frem fem av ti sammendrag. Her ser vi at det er stor variasjon i lengde og innhold i sammendraget. Jeanette

(elev 4) har et svært kort sammendrag, og sammendraget mangler en del informasjon. Jeg vil si at sammendraget som er skrevet av Georg (elev 2), var et informativt og godt sammendrag. Georg (elev 2) har også skrevet at «(..) de hadde en øvelse igjen», men i teksten står det faktisk at de hadde «noen øvelser igjen». Vilde (elev 10), har i tillegg til å skrive sammendrag også streket under noen ord i teksten. Det var ikke en del av oppgaven. Det kan likevel være en metode hun har lært seg for å huske hva hun ønsker å ha med i sammendraget sitt.

Det neste elevene skulle gjøre var å svare på to spørsmål. Det første spørsmålet var «Hva tror du kommer til å skje videre?», og de fleste elevene har ganske godt resonnement rundt hva som er sannsynlig at skjer videre i handlingen. Jeg velger derfor å ikke vise noen eksempelsvar på den oppgaven, fordi det er ikke noe særlig å kommentere. Det som er interessant å se på videre, er spørsmål 2 som er et slags lurespørsmål. Spørsmålet er formulert er slik: «Hvorfor tror du Brita synes denne gymtimen går så fryktelig sent?». I teksten er Brita læreren, og eleven som synes timen går fryktelig sent får vi ikke vite navnet på. Det var derfor interessant å se om noen av elevene var oppmerksomme nok til å legge merke til dette. Her har jeg plukket ut noen interessante svar.

«Brita var læreren. Vi vet ikke hva hun følte» (Albert, elev 5)

«Vet ikke» (Jeanette, elev 4)

«Brita var gymlæreren. Eleven tenkte nok at gymtimen gikk sakte fordi hun var sliten» (Jakob, elev 8)

«Kanskje fordi Brita bruker tiden på å få elevene konsentrerte og villige. Noe som ikke er så lett rett før helg» (Oda, elev 1)

«Pga hun hater å løpe. Det man hater å gjøre føler det som en evighet til det går over. (var ikke Brita gymlæreren?)» (Pernille, elev 9)

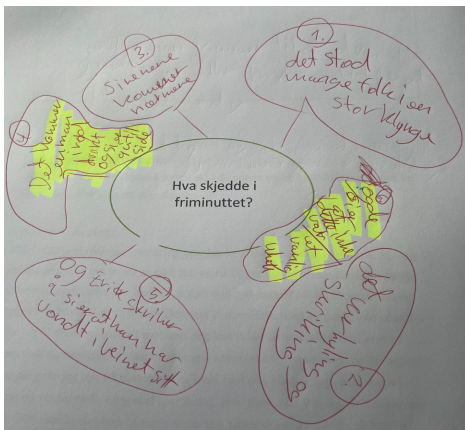
Resten av elevene ble «lurt» av spørsmålet, og svarte for eksempel «Tror hun er sliten og ikke liker gym» (Georg, elev 2) eller «Hun er sliten og vil hjem og hun kjeder seg» (Hanne, elev 6). Albert, Jakob og Pernille påpekte at Brita var gymlæreren, og ikke eleven som syntes gymtimen gikk så sent. Oda (elev 1) skjønnte at Brita var læreren, men svarte på spørsmålet uten å helt forstå hva spørsmålet gikk ut på. Grunnen til at vi kan konkludere med at Oda skjønnte at Brita var læreren, er at hun skriver at «[...] Brita bruker tiden på å få elevene [...]». Altså, hun poengterer at Brita er læreren. Jeanette derimot, forsøkte ikke å svare engang. En mulig forklaring kan være at spørsmålet var forvirrende, fordi hun har svart på alle andre spørsmål i testen. Det er usikkert, men for å konkludere kan vi da si at iallfall halvparten av elevene oppdaget ikke lurespørsmålet.

Til tross for at utdypingsstrategier ofte er gode strategier å bruke i møte med en mer komplisert tekst, valgte jeg å teste denne formen for strategier i møte med en tekst som var

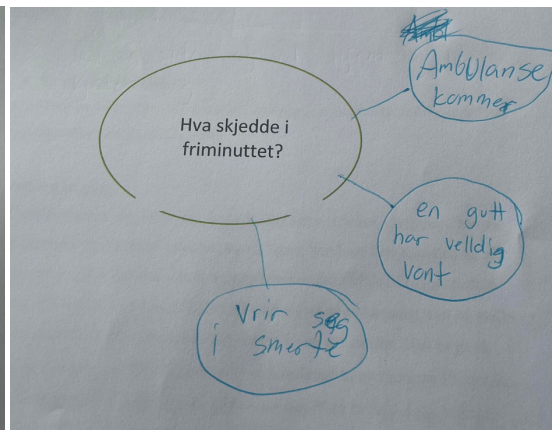
rimelig lett å forstå (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 17). Dermed kan jeg forvente at elevene har bedre forutsetninger for å beherske denne typen strategier. Flere av sammendragene til elevene er korte, gir lite informasjon og ville ikke vært nyttige hvis elevene skulle brukt dem på et senere tidspunkt. For eksempel så fikk vi dette sammendraget av en elev som altså er elev på videregående skole: «En jente som ikke likte gym, og en typisk gymlærer» (Jeanette, elev 4). Dette er et svar som ser umodent ut. Sammendraget gir oss svært lite informasjon. Som norsklærer kan man kreve bedre sammendrag enn dette på videregående skole, spesielt når teksten er så enkel som den er. Dette kan igjen ha sammenheng med at elever med dysleksi synes det er vanskelig å trekke ut det mest sentrale innholdet i en tekst (Aas, 2021, s. 92).

4.1.3 Organiseringsstrategier

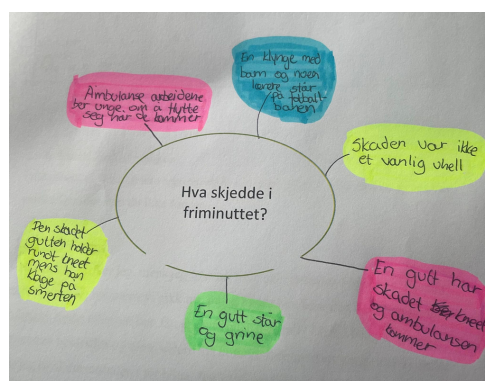
Her skulle elevene først lage et tankekart rundt boblen «Hva skjedde i friminuttet?», før de skulle fylle ut et skjema. Den første oppgaven ble formulert slik: «Lag et tankekart for å huske det som har skjedd i fortellingen. Tegn minst fem bobler. Bruk gjerne farger.» Denne oppgaven sier at elevene *skal* tegne minst fem bobler, og at de *gjerner* kan bruke farger. Jeg talte at halvparten valgte å bruke farger (i ulik grad), det betyr at halvparten lot være. Ni elever tegnet over fem bobler, mens én elev gjorde ikke dette.



Figur 10: Nils (elev 7) sitt tankekart



Figur 11: Hanne (elev 6) sitt tankekart



Figur 12: Pernille (elev 9) sitt tankekart

Jeg har plukket ut tre ulike og interessante tankekart. Nils (elev 7) har tegnet et tankekart med den samme pennen som han har brukt gjennom hele teksten, også har han markert to av boblene med gul markeringstusj. Hanne (elev 6) har ikke laget nok bobler, og har bare brukt én farge. Pernille (elev 9) derimot, har laget seks bobler og fargelagt alle.

La oss se på noe av innholdet. Hanne svarer veldig konkret: «Ambulanse kommer», «en gutt har veldig vondt» og «vrir seg i smerte». Dette er tre korte, men konkrete svar som gir litt informasjon om hva som har skjedd i fortellingen. Nils sitt tankekart er litt rotete og uorganisert. Han har likevel valgt å sette hendelsene i rekkefølge med å nummere boblene fra 1-5. Han har altså forsøkt å få oversikt over hva som har skjedd i hvilken rekkefølge. Han har blant annet skrevet: «det kommer en man i rød drakt og sier gå til side» og «det var hyling og skriking». Han har fått med flere detaljer, slik som rød drakt og hyling. Dette var et litt rotete og uorganisert tankekart som kan tyde på at eleven ikke klarer å skille mellom det som er viktig og mindre viktig. Eleven ser altså ikke ser hva som burde være hovedpunkter og hva som er detaljer. Det som gjorde at tankekartet kan oppfattes som rotete er nok fargene og en skrift som var vanskelig å tyde. Pernille sitt tankekart ser med en gang veldig oversiktlig og ryddig ut. Hun har en tydelig håndskrift, og har skrevet kort og konkret. Blant annet skriver hun: «Skaden var ikke et vanlig uhell» og «En gutt har skadet kneet og ambulansen kommer». Jeg vil si at dette er et godt tankekart, men hva som er et godt tankekart er avhengig av formålet. Her var det å skaffe en oversikt for å huske det som har skjedd. Jeg kan jo ikke vite om tankekartet til Nils gir han bedre oversikt enn tankekartet til Pernille gir henne. Hvert fall ikke basert på hvor mange farger som er brukt, eller hvor tydelig skrift eleven har.

Den neste oppgaven var å fylle ut et skjema for å skaffe oversikt over «hva vet vi at har skjedd?», «hvordan vet vi det?» og «hva tror du har skjedd?». Her ser vi fire elevsvar:

Tabell 4: Elevenes respons på arbeid tilknyttet organiseringsstrategier

Hva vet vi at har skjedd?	Hvordan vet vi det?	Hva tror du har skjedd?
Erik har skadet kneet sitt slik at ambulansen må komme	Han ligger å hyl mens han holder seg på kneet	Ole skadet ham
At Eirik har vondt i kneet. Ambulansen har kommet	Vi ser at han holder for kneet, og at han ruller i smerte	Eirik har mest sannsynlig blitt sparket i kneet, kanskje er det er brukket, ut av ledd osv.
Gutt som har skadet seg	Ambulansen kommer	Dribling?
<ul style="list-style-type: none"> - At det står en gjeng med folk på fotballbanen - En gutt har skadet kneet og hyller av smerter - Ambulanse kommer og bryter seg vei slik at de kan hjelpe den skadet ungen - En unge står og griner og alle kan se at dette ikke er et normalt uhell 	<ul style="list-style-type: none"> - Pga i begynnelsen av teksten står det det - For i teksten står det at han holdt seg rundt det høyre kneet og skrek ut i smerter - For det står at de hørte sirene og sa at folk måtte flytte seg - For det står om det i teksten 	Tror han ungen som griner ble litt for irritert og lot det gå utover en spiller på fotball bane. Han angret når han så at noen ble skadet

Den første raden er besvart av Jakob (elev 8), den andre er det Marius (elev 3) som har skrevet, den tredje er Jeanette (elev 4) og den siste raden er skrevet av Pernille (elev 9). Pernille har helt klart skrevet mest, og har gjort dette med hjelp av punkter for å sannsynligvis holde en bedre oversikt. Jeanette har skrevet kort og konkret, men svarer fortsatt på oppgaven. Om det er utfyllende nok svar for å skaffe seg en oversikt over hendelsen, er et annet spørsmål.

Organiseringsstrategier skal gi elevene en oversikt over innholdet i en tekst. Formålet er ofte å oppnå dybdeforståelse (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 22). Her har elevene fått prøve ut strategiene: å lage tankekart og å lage kolonnenotater. Elevene ser ut til å gjøre det bedre på disse strategiene enn for eksempel på repeteringsstrategier. Tankekart er en metode som er flittig brukt av mange lærere, så det var et forventet funn at elevene behersket denne strategien. Elevene var også gode til å fylle inn kolonnenotatene, og flesteparten av elevene ser ut til å ha klart å trekke ut det viktigste innholdet i teksten.

4.1.4 Evalueringsstrategier

For å teste ut evalueringsstrategier, utformet jeg en tekst med en del ord jeg regnet med at elevene ikke kunne fra før av. Den første oppgaven var å markere vanskelige ord underveis i lesingen, før de deretter skulle snu teksten slik at de ikke så den, lukke øynene og forsøke å gjenfortelle dem til seg selv. Til slutt skulle elevene sette de vanskelige ordene inn i en tabell for så å finne ut hva ordene betydde med hjelp av internett.

Først og fremst ønsker jeg å tydeliggjøre at jeg ikke har noe grunnlag til å vurdere om elevene faktisk gjennomførte den delen av oppgaven som ber elevene om å gjenfortelle historien til seg selv. Jeg har likevel valgt å stole på at elevene er voksne nok til å gjøre slik oppgaven ber om. Jeg tenker i ettertid at jeg burde bedt elevene gjengi tekstinnholdet skriftlig fremfor «inni seg», og dette tar jeg selvkritikk på. Det var faktisk noen av elevene som skrev et svar på denne oppgaven, og det skal vi se nærmere på litt senere. Her er en oversikt over hvilke ord elevene markerte, og opplysninger om antall elever som valgte samme ord:

Tabell 5: Oversikt over hvilke ord elevene bemerket seg som vanskelige eller uforståelige

Ord:	Antall elever:
Infarctus cordis	9
Medgjørlig	7
Diazepam	10
Alarmsentralen	3
Febrilsk	7
Epilepsianfall	1
Epilepsi	2
Frognerparken	2
Empatisk	4

Det er overraskende at ikke alle elevene svarte «Infarctus cordis». Det er tvilsomt at noen faktisk visste hva det betydde, men det kan jo være at en elev faktisk visste det. Alle elevene svarte «Diazepam». Det var forventet at ordene «Infarctus cordis» og «Diazepam» burde vært på listen, dette betyr likevel ikke at alle elevene burde visst betydningen av resten av ordene. Det var ingen funn som var veldig overraskende i denne tabellen, bortsett fra at kun ni av ti elever vurderte «Infarctus cordis» som et vanskelig eller ikke forståelig begrep.

Den som vurderte flest ord som vanskelige eller uforståelige var elev Hanne (elev 6) og Jeanette (elev 4) som begge hadde markert åtte ord, og alle de åtte ordene var identiske hos Hanne og Jeanette (febrilsk, epilepsi/epilepsi-anfall, alarmsentralen, medgjørlig, infarctus cordis, Frognerparken, empatisk og diazepam). Den eleven som vurderte færrest ord som vanskelige eller uforståelige var Albert (elev 5) som kun svarte ett ord, og det var «diazepam». Det var derfor stor variasjon i hvor mange ord elevene synes var vanskelige eller uforståelige. Gjennomsnittet på antall ord elevgruppen markerte endte på 4,5 ord. Hanne og Jeanette hadde nesten dobbelt så mange som gjennomsnittet, mens Albert lå under gjennomsnittet siden han svarte kun ett ord.

Elevene skulle finne ut de vanskelige ordenes betydning med hjelp av internett. Det var noen som besvarte denne oppgaven godt, mens Vilde (elev 10) ikke skrev noen forklaringer til ordene. Georg (elev 2) lot to av ordene stå uten forklaring. Pernille (elev 9) var den eneste som svarte med fullstendige og beskrivende setninger, ellers har de resterende syv elevene valgt å finne korte forklaringer på ordene. De fleste elevene har kun funnet et synonym for ordet, for eksempel hektisk, rastløs eller travel i stedet for febrilsk. Anmarksrud og Refsahl presenterer «5 trinn for ordoppklaring» som er sammensatte strategier som skal gjøre det mulig for elever å lære seg nye ord under lesingen (2010, s. 26). Det kan ofte være mulig å tenke seg til hva enkelte ord betyr avhengig av konteksten, men dersom elevene ikke forstår betydningen så kan ordboka være et godt hjelpemiddel. Dette er fjerde og femte punkt i denne ordoppklaringsstrategien til Anmarksrud og Refsahl. Det var nettopp dette hjelpemiddelet jeg ønsket å se om elevene klarte å bruke. Elevene fikk til og med bruke ordboka på internett fremfor en fysisk ordbok. Dette fordi jeg tenkte at elever med dysleksi kan bli umotiverte i møte med så mye tekst som det er i en ordbok. Til tross for at elevene fikk bruke ordbok, var det 20 % av elevene (to elever av totalt ti) som valgte å ikke skrive en betydning til alle ordene. Grunnen til dette, er usikker. Kan dette bety at elevene ikke har lært hvordan de skal bruke ordboka? Det kan også bety at de faktisk ikke behersker å finne informasjonen på internett. At elever på videregående ikke velger eller klarer å bruke et hjelpemiddel de har tilgang til, er bekymringsfullt. Spesielt når de ikke klarer å utføre oppgaven uten.

Det var noen av elevene som valgte å svare skriftlig på oppgaven som var utformet slik: «Snu teksten slik at du ikke ser den. Lukk øynene. Prøv å gjenfortell til deg selv hva som skjedde». Dette er interessant fordi det gir en pekepinn på hvordan elevene syntes denne oppgaven gikk uten at oppgaven ba om det. De tre elevene som svarte skriftlig på denne oppgaven var Hanne (elev 6), Jeanette (elev 4) og Vilde (elev 10). De skrev følgende svar:

«En jente går en tur med bestefaren sin, pluselig kolapser han. Hun leter frustrert eter mobilen. Plutselig kommer det løpende en dame som skal hjelpe hun spør om mase» (Vilde, elev 10)

«Husker ikke, var opptatt med de vanskelige ordene» (Jeanette, elev 4)

«Husker at det var noe med morfaren» (Hanne, elev 6)

Jeanette (elev 4) svarer ærlig om at hun var så opptatt med de vanskelige ordene at hun glemte hva som hadde skjedd når hun skulle gjenfortelle historien for seg selv. Vansker med å lære nye ord er en utfordring flere elever med dysleksi møter på (Snowling, 2008, s. 4). Det er derfor ikke overraskende at Jeanette gir en slik forklaring. Dette kan også være en mulig forklaring på hvorfor så mange som ni ord ble vurdert som vanskelige å forstå av elevene. Av den grunn er det viktig at læreren ser verdien av arbeid med begrepsforklaring i klasserommet. Dette er en av de syv kjennetegnene Dysleksi Norge trekker frem hos en dysleksi-vennlig lærer (Aas, 2021, s. 90).

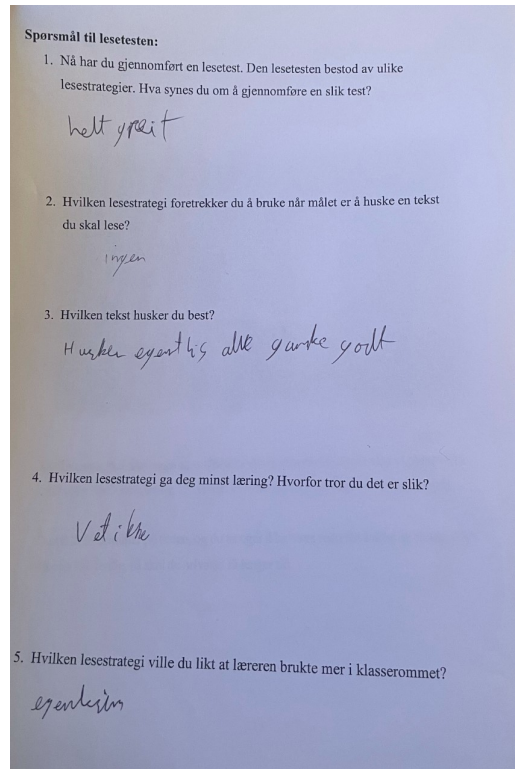
Evalueringsstrategier har som mål å få leseren til å vurdere sin egen læring (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 25). Teksten er utformet med noen utfordrende ord fordi det var ønskelig å undersøke om elevene klarte å vurdere hvilke ord de ikke forstod. En dyktig leser forstår når de ikke forstår, mener Fjørtoft (2014, s. 123). Vi kan derfor trekke frem Jeanette (elev 4) som en mulig dyktig leser. Hun har selv forstått at hun var opphengt i de vanskelige ordene, og dermed ikke forstod hva teksten faktisk handler om.

4.1.5 Spørsmål knyttet til lesetesten

Ettersom formålet var at elevene skulle reflektere over egen bruk av lesestrategier, ble det utformet fem spørsmål avslutningsvis i lesetesten. Disse fem spørsmålene er utformet slik:

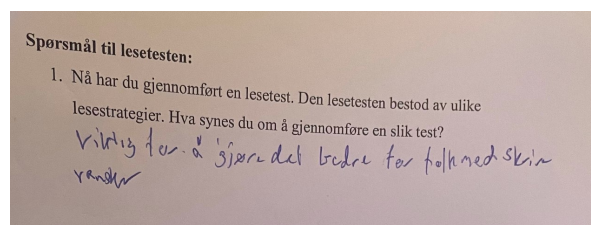
1. Nå har du gjennomført en lesetest. Den lesetesten bestod av ulike lesestrategier. Hva synes du om å gjennomføre en slik test?
2. Hvilken lesestrategi foretrekker du å bruke når målet er å huske en tekst du skal lese?
3. Hvilken tekst husker du best?
4. Hvilken lesestrategi ga deg minst læring? Hvorfor tror du det er slik?
5. Hvilken lesestrategi ville du likt at læreren brukte mer i klasserommet?

Det første spørsmålet er utformet for å høre hva elevene synes om en slik test. Det var interessant å se om noen svarte at testen var slitsom å gjennomføre, men ingen svar tilsa dette direkte. Det kan jo likevel være at noen syntes det, selv om de ikke skrev det. Jakob (elev 8) sine svar kan bære preg at eleven var for sliten eller umotivert for å svare på spørsmålene.

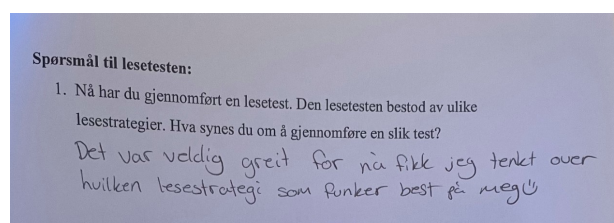


Figur 13: Jakob (elev 8) sin besvarelse

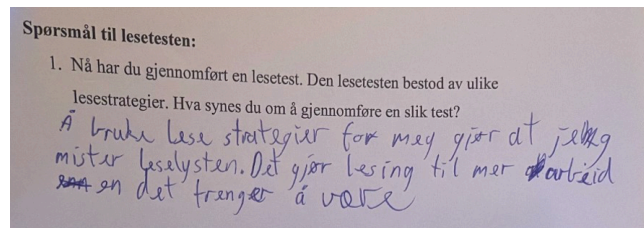
Disse svarene er gitt av Jakob (elev 8). Det kan selvsagt være at svarene er oppriktige, men det kan også tolkes som at han er sliten etter lesetesten og dermed ikke utdyper svarene sine noe særlig. Ellers kan det også være at han synes arbeid med lesestrategier er lite hensiktsmessig dersom han ikke anser leseprosessen som spesielt utfordrende. Dette kommer vi tilbake til senere i oppgaven.



Figur 14: Georg (elev 2) sin besvarelse



Figur 15: Oda (elev 1) sin besvarelse



Figur 16: Albert (elev 5) sin besvarelse

Grunnet oppgavens omfang, er det mest aktuelt å trekke frem de mest interessante svarene. Disse testene, nevnt i samme rekkefølge som bildene, er testene til Georg (elev 2), Oda (elev 1) og Albert (elev 5). Det er altså tydelig variasjon i elevgruppen om hva de synes om å gjennomføre en slik test. Albert påpeker at han mister leselysten av å bruke lesestrategier. Han begrunner dette med at det blir mer arbeid å lese enn det trenger å være. Det kan tyde på at eleven ikke er klar over hva som er formålet med å bruke lesestrategier. I arbeid med lesestrategier er ofte målet nettopp å gjøre lesingen mer effektiv. Med å vite hvilken lesestrategi man lærer best av, sparer man mye tid, energi og arbeid.

Målet mitt med å skape bevissthet rundt lesestrategier, ser ut til å ha nådd frem hos noen av elevene. Georg (elev 2) har forstått at det kan være en fordel for «[...] folk med skrivevansker» å beherske ulike lesestrategier. Oda har svart at det var greit å få tenkt litt over hvilke strategier som passer best for henne. Resten av elevgruppen har svart noe lignende som «Det gikk fint» eller «Det var en grei test å gjennomføre» på første spørsmål. På spørsmål to om hvilken lesestrategi elevene foretrekker å bruke når målet er å huske en tekst de skal lese, svarer elevene naturligvis forskjellig. Noen svar som kommer frem er: å tegne, oppsummere, repeteringsstrategi, tankekart, utdypingsstrategi, streke under ord, organiseringsstrategier og lese og deretter lage sammendrag. Jeg har forsøkt å plassere arbeidsmetodene elevene har oppgitt under riktig kategori, og gir en fullstendig oversikt her:

Tabell 6: Oversikt over hvilke kategorier av lesestrategier elevene likte best å jobbe med

Repeteringsstrategier	Utdypingsstrategier	Organiseringsstrategier	Evalueringsstrategier	Ingen
5	3	3	0	1

Syv elever oppga kun én type strategier, mens to av elevene oppga to ulike strategier. En elev svarte «ingen». Ingen av elevene valgte evalueringsstrategier. Repeteringsstrategier var den typen strategier flest elever foretrekker når målet er å huske en tekst best mulig. Det er veldig interessant, og viser at elevene har en viss kompetanse om lesestrategier. Repeteringsstrategier er nemlig utformet med formål om å huske hva man har lest (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 15).

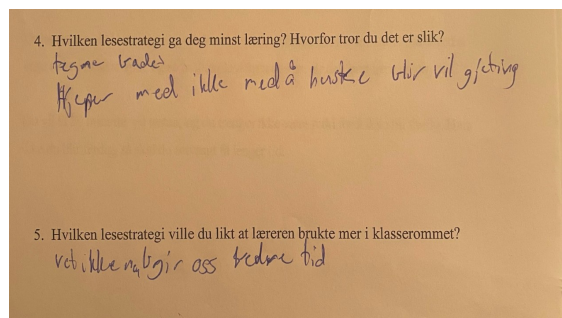
Spørsmål nummer tre ba elevene svare på hvilken tekst de husker aller best, og jeg har laget en oversikt over hvilke tekster elevene mener de husket best:

Tabell 7: Oversikt over tekstene elevene husket best

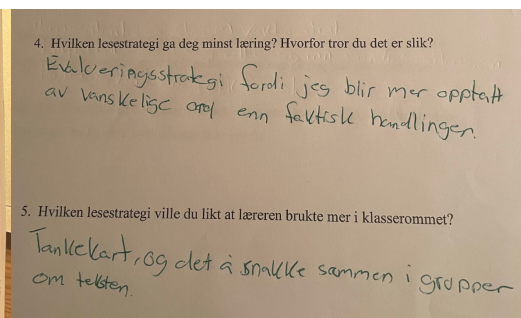
Tekst nummer to, Maja sin bamse	Tekst nummer to, gymtimen	Tekst nummer tre, fotballbingen	Tekst nummer fire, morfar	«Husker egentlig alle ganske godt»
3	0	4	3	1

Som vi ser i tabellen over, husker elevene best tekst nummer tre. Ingen svarte tekst nummer to, og én elev skrev «husker egentlig alle ganske godt». Albert (elev 5) var den eneste eleven som argumenterte for svaret sitt. Albert svarte «Husker den siste best (mest sannsynligvis siden jeg leste den sist)». Det er et godt poeng Albert kommer med her. Det er ikke utenkelig at tre av elevene svarer den siste teksten fordi det var den de leste sist. Som vi ser har vi elleve svar, men kun ti informanter. Det er fordi Hanne (elev 5) svarte: «Husker best den når hun skulle finne bamsen og den med fotballbingen». Disse resultatene stemmer godt med det som var forventet på forhånd. Tekst nummer to om gymtimen inneholdt ikke særlig mye spenning, men det gjorde de tre andre tekstene. Teksten om morfaren var den teksten med flest fremmedord, så det var ikke forventet at så mange skulle svare den. Det var ikke en overraskelse at tekst nummer tre om hendelsen i fotballbingen ble husket best. Hendelsesforløpet i teksten kan flere elever relatere til, eller oppleve som realistisk. De har kanskje spilt fotball i fotballbingen selv, og derfor er teksten er altså aktualisert for elevene. Dermed er det større sannsynlighet at den når frem til elevene bedre.

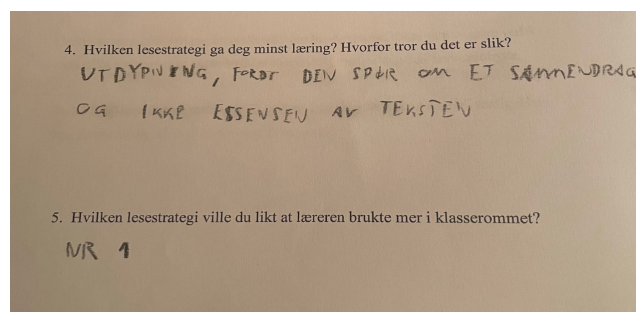
Elevene ble bedt om å fortelle hvilken lesestrategi som ga dem minst læring, og forklare hvorfor. Dette var spørsmål fire. På spørsmål nummer fem skulle elevene svare hvilken lesestrategi de skulle ønske læreren brukte mer i klasserommet. Jeg har valgt å se på disse to spørsmålene hos tre av elevene:



Figur 17: Albert (elev 5) sitt utsagn



Figur 18: Jeanette (elev 4) sitt utsagn



Figur 19: Marius (elev 3) sitt utsagn.

Disse elevene har helt forskjellige svar. Albert (elev 5) svarte at å tegne ikke hjelper med å huske. Jeanette (elev 4) setter ord på det som sannsynligvis flere elever med dysleksi opplever. Dersom det er mange vanskelige ord, så kan det resultere i at eleven henger seg opp i de ordene fremfor å få med seg hva som faktisk skjer i teksten. Det er veldig interessant at Marius (elev 3) oppgir utdypingsstrategi som den minst nyttige i denne sammenhengen, og deretter begrunner det med at «[...] den spør om et sammendrag og ikke essensen av teksten» (Marius). Sammendrag er jo ofte en kort oppsummering av nettopp essensen i teksten, men det forutsetter jo at forfatteren klarer å trekke ut essensen av teksten. Som påpekt ved flere anledninger, er det ikke ukjent at elever med dysleksi kan ha utfordringer med å trekke ut essensen av tekstene de leser (Aas, 2021, s. 92).

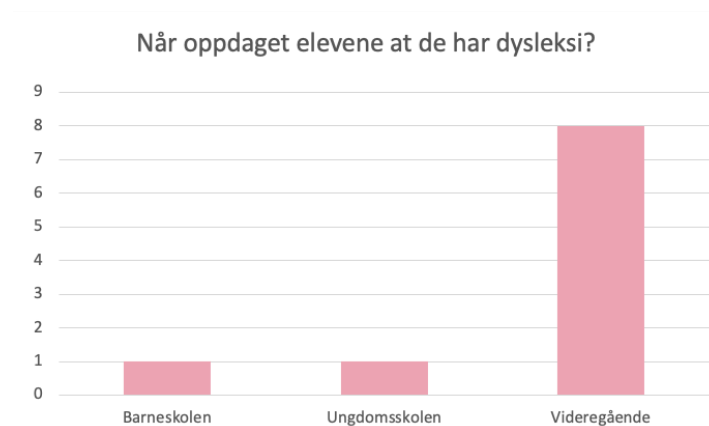
På det siste spørsmålet skulle elevene fortelle hvilken lesestrategi de ville likt at læreren brukte mer i klasserommet, og også her har elevene ulike svar. Albert (elev 5) skriver litt utydelig, men et forsøk på å tyde teksten kan si oss at han skriver: «Vet ikke men gir oss bedre tid» (Albert). Dette er trolig noe flere elever føler på. Det er utfordrende for lærere å beregne tilstrekkelig med tid til oppgaver i klasserommet. Elever er forskjellige, og mens noen trenger fem minutter for å bli ferdig med en oppgave, så trenger andre kanskje tjue minutter. Jeanette (elev 4) ville likt at læreren brukte tankekart og samtale i grupper om teksten oftere i klasserommet, mens Marius (elev 3) oppgir «nr 1» som svar på spørsmålet. Med en slik henvisning refererer han nok til repeteringsstrategier som er den første typen strategier de jobbet med i lesetesten. Det er også denne strategien han også oppga som svar på spørsmål to, så det kan tyde på at han har funnet ut hvilken strategi han liker best å jobbe med. Jeanette (elev 4) skriver at hun ønsker de skal snakke mer sammen i grupper om teksten, og dette kaller vi gjerne en *litterær samtale*.

4.2 Hovedfunn fra elevintervjuene

Grunnen til at jeg ønsket å gjennomføre en lesetest i forkant av intervjuene, var for å få innsikt i elevenes bevissthet over egen bruk av strategier. Vet de hvordan de lærer best? Er de bevisste på lærernes undervisningspraksis? I denne delen av kapitlet ønsker jeg å finne ut: *Hva mener elevene lærerne bør gjøre for å tilrettelegge for en best mulig leseprosess i et klasserom med dysleksi blant elevgruppen?* Her skal jeg presentere hovedfunn gjort i intervjuene av elevene. Jeg har valgt å presentere hovedfunnene fra elevintervjuene gjennom å kategorisere dem. Disse kategoriene er: Tidlig innsats, hjelpemidler og elevenes forhold til lesing og lesestrategier.

4.2.1 Tidlig innsats

«Mange får diagnosen dysleksi først på videregående skole eller i høyere utdanning [...]» (Aas, 2021, s. 19). Blant min informantgruppe var det flere av elevene som hadde fått diagnosen først da de begynte på videregående. Grunnen til at det oppdages så sent, kan være fordi på videregående øker tekstmengden så mye at lesinga krever mye mer tid (Aas, 2021, s. 19). Jeg vil minne om at min problemstilling er formulert slik: *Hvordan kan man som norsklærer på videregående skole tilrettelegge for videreutvikling av lesekompetansen hos elever med dysleksi?* Jeg ønsker å påpeke at til tross for at jeg skriver om elever med dysleksi i videregående skole, er det avgjørende å oppdage dysleksi for å kunne tilrettelegge. Dersom en norsklærer kan oppdage dysleksi hos eleven når eleven begynner på videregående, kan det gi bedre forutsetninger i livet videre enn hvis eleven skal få diagnosen som voksen. Jeg intervjuet ti elever, og spurte dem alle når de fikk dysleksi- diagnosen. Det var helt klart flest som fikk dysleksidiagnosen på videregående skole. Altså, etter fylte seksten år. To av elevene var til og med fylt 18 år da de fikk vite at de hadde dysleksi. Statistikken ser slik ut:



Figur 20: Når oppdaget elevene at de har dysleksi?

Flere av elevene forteller om en oppvekst preget av mye frustrasjon. De forteller om foreldre som har forsøkt å få barna sine sjekket for dysleksi, men som møtte motstand. La meg sitere noen av elevene:

«[...] Jeg ble testet på ungdomsskolen, og da svarte de sånn «Nei, du har ikke dysleksi», også begynte jeg her på videregående, og her var læreren veldig tydelig på at jeg burde testes for dysleksi.» (Vilde, elev 10)

«Det var et tema på barneskolen, men de gjorde ikke noe med det. Så tok jeg tester på ungdomsskolen, men jeg hørte aldri noe mer om det. Jeg sa til læreren min da jeg begynte på videregående at jeg trodde jeg hadde dysleksi, og da fikk jeg en test og fikk vite at jeg hadde det.» (Georg, elev 2)

«Jeg var 16 år. Det var en overraskelse, det var læreren som merket at jeg fikk høyere karakter på muntlige prøver. Før var det ganske vanskelig å lese, men jeg føler jeg har knekt litt den koden på en måte. Jeg har jobbet mye med lesinga.» (Jeanette, elev 4)

«Jeg var 18 år. Det ble oppdaget av læreren som tenkte det kunne være tilfelle. [...] Det var deilig å få diagnosen. [...]» (Albert, elev 5)

«Det var her på videregående. Det var norsklæreren min i fjor som merket at jeg ikke skjønnte helt hva jeg leste, så hun hadde en mistanke, så hun tok en prat med meg. Mamma har mast om å få testet meg siden barneskolen, jeg har slitt med det siden da og alltid ligget langt etter. Broren min ble testet på barneskolen, men jeg ble ikke det. Jeg husker jeg var mye på grupperom, og var en del ute av klasserommet. Mamma fortsatte å mase på ungdomsskolen, men så sa de at de ikke så noe behov for det. De mente jeg kom til å vokse det av meg.» (Hanne, elev 6)

«Jeg fikk vite det på videregående. [...] På hele barneskolen har jeg hatt masse sånn at jeg har blitt tatt ut av klasserommet, fått ekstra lese- og skriveopplæring, men jeg gikk på en skole som er veldig kjent for å være dårlig på dette da [...]. Jeg følte meg ikke hørt, selv om jeg selv og mine foreldre alltid har vært på at det er noe her. [...] Jeg fortalte læreren min her på videregående hele historien, og da fikk jeg en utredning. Da var det veldig tydelig at jeg hadde dysleksi da. Jeg har gått glipp av mye hjelp og tilrettelegging.» (Jakob, elev 8)

Min problemstilling handler ikke direkte om hvordan vi kan oppdage dysleksi tidligere, men den handler om tilrettelegging og første steg er dermed å oppdage at eleven faktisk har dysleksi. Derfor er det viktig at også lærerne på videregående skole er oppmerksomme. Mange av elevene forteller om de samme erfaringene, nemlig at de aldri ble hørt. Dersom vansken oppdages sent blir heller ikke tiltak satt inn. Dette gjør at dysleksi kan utvikle seg hos elever som allerede har den genetiske risikoen (Mossige, 2020, s. 17). En slik utvikling bør forhindres. Det er uakseptabelt at ansatte i skolen kommenterer at elevene kan «vokse det av seg». En av konsekvensene av at dysleksi oppdages sent, kommer frem i noe Vilde (elev 10) fortalte under intervjuet med meg: «[...] Jeg pleier bare å bruke skolebøkene i timen, og ikke lydbok. Jeg har gjort det siden jeg var liten, så det er det jeg er vant til [...]». Dette uttrykker viktigheten av å tidlig skape gode vaner for elever med dysleksi. Mer kunnskap om dysleksi er nødvendig for å oppdage dysleksi, og skape gode vaner. Lærerne må lære hva de skal se etter. Hva er de typiske tegnene på dysleksi? Hvordan kan man oppdage at en elev har dysleksi? Å oppdage dysleksi når man er mellom 16 og 18 år gammel er *sent*, men det er ikke *for sent*.

4.2.2 Hjelpemidler

Elever med dysleksi på denne skolen får tilgang til ulike hjelpemidler. Noen skal gi dem hjelp til å skrive bedre, andre skal hjelpe dem med selve leseprosessen. I min oppgave er det mest relevant å se på hvilke hjelpemidler elevene får tilknyttet leseprosessen. Elevene med dysleksi på denne skolen får tilgang til alle skolebøkene på lydbok. Et annet hjelpemiddel elever med dysleksi på denne skolen har tilgang til, er mobilen sin. De har lov å bruke mobilen for å bruke en app som leser opp teksten for dem. De som har Iphone kan bruke «Prizmo Go» (Lunde, 2021b), og de som har android kan bruke appen «Text Fairy» (Lunde, 2021a). De får ikke en egen mobil til dette, men har altså lov av læreren til å bruke mobilen for å få opplest

tekst. Dette er særlig aktuelt på yrkeslinjen hvor de skal lese instruksjer, bruksanvisninger og lignende.

I mine intervju ble elevene spurt «Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?», og her får jeg også mange ulike svar. Georg, Hanne, Nils, Oda, Jakob og Vilde svarer at de bruker lydbok med jevne mellomrom. Marius, Albert, Jeanette og Pernille derimot, svarer at de ikke bruker lydbok i det hele tatt. Marius, Albert og Pernille sier alle ved en annen anledning at de sliter aller mest med skrivingen. Det kan være en mulig forklaring på hvorfor de ikke føler et behov for å bruke lydbok. Jeanette (elev 4) svarer at hun ikke bruker lydbok, men svarer samtidig at hun sliter med lesingen. Hun har også et interessant svar i elevintervjuet med meg, som vi bør se nærmere på.

Spørsmål: «Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell»

Svar: «Kanskje jobbe litt i grupper, litt lydbok og at læreren leser.» (Jeanette, elev 4)

Hennes svar her er motstridende i henhold til hennes praksis. Hun har tilgang til lydbok, men bruker det ikke. Likevel sier hun at hun hadde brukt dette i sin egen undervisningspraksis hvis hun selv var lærer. Grunnen til at hun ikke bruker lydbok som hjelpemiddel, er usikker.

Albert og Pernille var to av tre elever som oppdaget lurespørsmålet angående Brita. Dette er et av funnene som kan tyde på at Albert (elev 5) faktisk har rett i at han ikke sliter så mye med lesingen. Han gjorde det jevnt over ganske bra. Marius (elev 3) oppdaget ikke lurespørsmålet, og han hadde også tidligere formuleringen: «[...] den spør om et sammendrag og ikke essensen av teksten» som begrunnelse for hvilken strategi han føler gir minst utbytte. Det er jo litt spesielt ettersom et sammendrag nettopp skal være en oversikt over essensen av teksten. Det kan tyde på at han har manglende kompetanse om lesestrategier, spesielt knyttet til sammendrag. Det er mulig at Marius sliter mer med lesingen enn han selv tenker.

Pernille (elev 9) utmerket seg med å ha god oversikt, svare utdypende på oppgavene og følge de fleste instruksjer. Likevel viser hun noen svakheter i bruk av lesestrategier. Hun vurderte 48.72 % av en tekst som viktig når de skulle markere viktige og sentrale ord. Det er en ekstremt høy prosent, og kan tyde på at hun sliter med å vurdere hva som er aller viktigst i en tekst. Resten av elevgruppen, altså syv stykker, svarte at de bruker lydbok med jevne mellomrom. La oss se nærmere på noen av svarene.

«Jeg har begynt å bruke det nå siden jeg har fått tilgang til det av skolen og det er veldig greit. (Georg, elev 2)

«Jeg liker hvert fall å høre på lydbok, for da slipper jeg å bli frustrert over at tunga slår krøll hele tiden.» (Oda, elev 1)

«Jeg har brukt en del lydbøker, men jeg blir fort distraheret. Da må jeg ha teksten foran meg mens jeg lytter. Hvis jeg har lydbok og tekst foran meg, da får jeg med meg alt, det er liksom det mest optimale.» (Jakob, elev 8)

«Jeg bruker lydbok til undervisningsbøkene våre når jeg skal øve til prøve. Hvis jeg må lese mye tekst, så blir jeg veldig sliten og mister motivasjonen, så det hjelper med lydbok.» (Vilde, elev 10)

Et annet hjelpemiddel elevene nevner, er at de får en annen bok enn resten av klassen sin. I denne boken har de tilgang til et sammendrag av tekstene. Dette gjør at de selv slipper å vurdere hva som er mest sentralt i teksten. Da kan de lese (eventuelt bruke lydboka) for å øve på det mest sentrale til for eksempel en vurderingssituasjon. Flere av elevene trekker dette frem som noe de bruker jevnlig.

«Jeg pleier å bla bakerst i kapittelet på oppsummeringa. Jeg leser det viktigste. En fin forkortelse, og lettere å huske.» (Oda, elev 1)

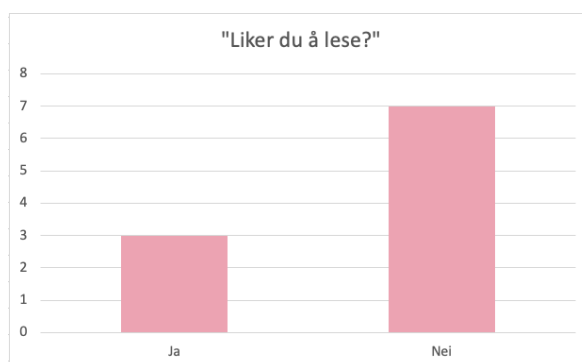
«Jeg leser på sammendragene. For meg går det ikke å lese kapitlet om igjen. [...] Før kunne jeg gi opp før jeg hadde begynt å lese. Det tar mye energi og jeg bruker mye tid på det [...]» (Jeanette, elev 4)

To av ti elever nevner altså dette hjelpemidlet uten å bli spurt om det, og det kan tyde på at det er et hjelpemiddel som de liker å bruke. Det er nevnt allerede i oppgaven, at flere elever med dysleksi sliter med å selv vurdere hva som er viktigst i en tekst (Aas, 2021, s. 92). Derfor er det ikke et overraskende funn at elever med dysleksi i denne sammenhengen kan ha bedre utbytte av å lese sammendrag hvor en fagperson har valgt ut det viktigste innholdet.

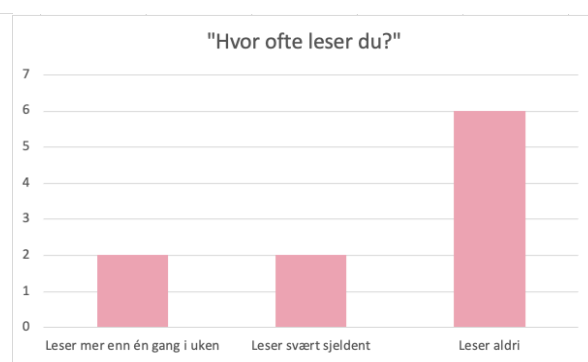
4.2.3 Elevenes forhold til lesing og lesestrategier

Flere av spørsmålene i intervjuet handlet om elevenes forhold til lesing og lesestrategier.

Svært få av elevene oppgir at de leser med jevne mellomrom. Vi tar en nærmere titt på hvor mange av elevene som leser med jevnlig, og hvor mange som sier de liker å lese:



Figur 21: Hvor mange av elevene liker å lese?



Figur 22: Hvor ofte leser elevene?

Det er ikke nødvendig å navngi hvem som har svart hva her, men vi kan oppsummere funnene. Det er også viktig å påpeke at det ikke er satt et skille mellom å lytte til lydbøker og å lese fysiske bøker. Dersom de har likt å lytte til lydbok, har elevene blitt satt på svaralternativet «Ja». Intervjuspørsmålet er formulert slik at dette gjelder lesing på fritiden, og

ikke «pliktlese» slik som ofte skolearbeid kan oppleves som. Syv av ti elever liker ikke å lese, likevel er det fire av ti elever som oppgir at de leser noe. Det betyr sannsynligvis at én av elevene som ikke liker å lese, likevel leser noe. Ellers svarer 60 % av elevgruppen at de aldri leser.

Dette er oppsiktsvekkende tall. Kun to av ti elever svarer at de leser mer enn én gang i uken. Gjentakende lesing har mange fordeler. Hos en flink leser skjer det en automatisering i leseprosessen, og dette gjør at leseren gjenkjenner ordene uten å direkte måtte avkode det. Dermed går leseprosessen raskere (Mossige, 2020, s. 43). Mossige går så langt som å si at dersom avkodings- og stavingsferdighetene blir hindret i å utvikle seg, får eleven lese- og skrivevansker (2020, s. 9). Elevene bør helt klart lese jevnlig for å utvikle lese- og skrivekompetansen sin:

«Gjennom gjentatt skriving og lesing vil elevene etter hvert opparbeide seg sikker kunnskap om hvordan ord staves korrekt. De mest brukte ordene kommer først, deretter vil flere og flere korrekt stavede ord kunne hentes fram og skrives uten større anstrengelse. Elevene har automatisert ordbildene og blitt ortografiske skrivere og skriver flytende. Da kan de konsentrere seg om innhold, budskap og form i det som skal formidles [...]» (Mossige, 2020, s. 9)

Hvordan skal vi da få elevene til å lese? Barn med lese- og skrivevansker skårer gjennomsnittlig lavere på en rekke faktorer tilknyttet motivasjon (Mossige, 2020, s. 14), og elever med lese- og skrivevansker trenger støtte (Mossige, 2020, s. 15). De trenger støtte fra betydningsfulle voksne som tror på dem. Lærere og foresatte må vise at de tror at elevene klarer å få seg en utdanning til tross for vanskene sine. Elevene trenger en slik støtte for å utvikle seg til å bli «[...] individer med sterk følelse av egenverd» (Mossige, 2020, s. 15).

Jeg stilte elevene flere spørsmål om lesing i klasserommet, men har ikke anledning til å gå like dypt inn på alle svar. Her er spørsmålene som angår dette:

- «Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skimlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar»
- «Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen?»
- «Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?»
- «Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest den selv?»
- «Når du leser tekster selv i klasserommet, mener du at den er tilrettelagt for deg som har lesevansker? Hvorfor/hvorfor ikke?»

Disse spørsmålene handler alle om lesing i klasserommet. Jeg velger å trekke frem de mest interessante funnene. Elevene hadde mange gode refleksjoner rundt dette temaet:

«Læreren pleier som regel å lese høyt. Jeg er veldig fornøyd med det. Da pleier jeg å følge med i boka mens hun leser høyt [...]» (Oda, elev 1)

«Jeg liker å lage tankekart først, også leser jeg opp alt jeg må kunne og tar det opp på lydopptak, også hører jeg gjennom det flere ganger. Det liker jeg godt å gjøre. Da slipper jeg å lese gjennom det så mange ganger.» (Georg, elev 2)

«Ofte leser læreren høyt, litt om gangen også prater de litt inni mellom. Det er lettere å henge med da.» (Georg, elev 2)

«På ungdomsskolen leste jeg mye på egenhånd, men så oppdaget læreren at alle ble liksom ferdig med å lese teksten mye fortere enn meg i klasserommet. Da begynte hun å lese høyt for alle. Jeg tror i alle fall at det var derfor.» (Jeanette, elev 4)

«[...] Ja, når jeg får det opplest så klarer jeg å fokusere på teksten og ikke selve lesingen som jeg synes er det jeg sliter mest med.» (Jeanette, elev 4)

«[...] Noen lærere er flinke, noen er mindre flinke.» (Albert, 5)

«Jeg pleier ikke lese til prøver. [...] Jeg har egentlig vært naturlig flink, og ikke lært meg så mye om studieteknikker. Jeg har fått greie karakterer og sånn, egentlig alltid. [...] men ja, det kan jo være det smeller hvis jeg skal studere.» (Albert, 5)

«[...] Også pleier jeg å gjøre «husker du?»- spørsmål, og da kan jeg søke opp enkeltord i lydbøkene. Da er det lett å finne frem til, men jeg er ikke så flink til å «letelese» da.» (Nils, elev 7)

«Vi leser ikke så mange tekster høyt. Vi jobber en del med det på egenhånd også. Det går fint for meg, men jeg tror ikke det er så greit for alle andre med dysleksi [...]» (Jakob, elev 8)

«Det kommer an på hvilket fag, men noen ganger skriver jeg og noterer litt. Jeg liker å tenke over det jeg faktisk har lest. [...] Jeg leser gjennom to ganger, av og til googler jeg eller søker litt om tema. [...] Jeg har god begrepsforståelse, og liker å finne ut hva ting betyr.» (Pernille, elev 9)

Et funn som er svært interessant, og som skiller seg ut finner vi i det første sitatet til Georg. Han sier at han pleier å lage tankekart først, og deretter leser høyt opp alt han må mens han spiller inn dette på et opptak. Til slutt pleier han å høre gjennom sitt eget lydopptak flere ganger. Dette gjør han for å slippe å lese så mange ganger. Georg har vist at han synes det er utfordrende å lese. Han oppdaget ikke lurespørsmålet, og han hoppet over to av ordene han skulle legge inn i en tabell og forklare, men han har likevel påpekt i sine svar at han forstår viktigheten av å bruke lesestrategier. Hvis vi ser på sammenhengen av Georg sin innsats, kan dette tyde på at han likevel har opparbeidet seg noe kunnskap om hvordan han lærer bedre.

Jeanette (elev 4) forklarer at hun leste en del på egenhånd på ungdomsskolen, helt til læreren oppdaget at alle rundt henne alltid ble ferdig med å lese mye tidligere enn henne. Jeanette tror at læreren begynte å lese høyt for alle på grunn av denne oppdagelsen. Det er betryggende å høre at læreren har vært oppmerksom, og muligens innså at høytlesning var et bedre alternativ. Likevel er det viktig å bemerke at etter så mange år sitter Jeanette igjen med tanken om at høytlesningen kun foregikk på grunn av at hun ikke var like flink til å lese som de andre i klassen. Lærere må være varsomme i møte med dysleksi, for Jeanette sin forståelse av denne situasjonen kan ha påvirket hennes selvbilde og motivasjon. Jeanette sa ingenting om dette til meg, men dette minnet er likevel noe hun trekker frem etter så mange år. Hun sier videre at hun er fornøyd med å få teksten opplest, fordi da er fokuset på selve teksten og ikke på leseprosessen i seg selv. Det betyr at hun mest sannsynligvis likevel har satt pris på at læreren på ungdomsskolen valgte å lese tekstene høyt til slutt.

4.3 Elevprofil

Jeg har laget en elevprofil av Jeanette. Etter å ha sett nærmere på funnene fra lesetesten og elevintervjuene, var hun en interessant elev å lage en profil av.

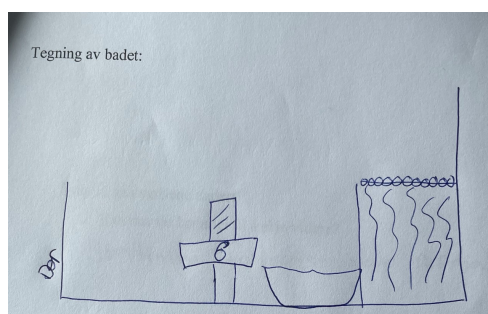
4.3.1 Jeanette

Jeanette fikk dysleksidiagnosen da hun var 16 år, og uttrykte at det kom som en overraskelse på henne. Læreren la merke til at hun fikk høyere karakterer på muntlige prøver, og ønsket dermed å teste henne. Hun sier at det tidligere var vanskelig å lese, men at sier at:

«[...] Jeg føler jeg har knekt litt den koden på en måte. Jeg har jobbet mye med lesinga» (Jeanette, elev 4). Elever med dysleksi kan ha vansker med å skrive gode tekster (Mossige, 2020, s. 10), og det er trolig det læreren har sett. At elever med dysleksi henger seg opp i vanskelige eller utfordrende ord i leseprosessen, er ikke uvanlig. Det som derimot burde være en løsning, er å lese videre i teksten fremfor å henge seg opp i betydningen av de få ordene de ikke forstår. Det er lettere sagt enn gjort, og jeg synes dette kommer tydelig frem i Jeanette sin test. Dette skal vi komme nærmere inn på.

Jeanette er til tider kort, men konkret i sine svar. Hun noterer underveis selv om oppgaven ikke ber om det, og det gir flere interessante svar. Hun nevner også en ny metode i arbeid med tekst i sitt svar på slutten av oppgaven, nemlig «det å snakke sammen i grupper om teksten». Med «ny metode» tillegger jeg den mening at det er ikke en metode de har brukt i lesetesten, så det er interessant at hun trekker det frem. Det viser at hun har kunnskap om andre metoder man kan bruke for å arbeide med tekst.

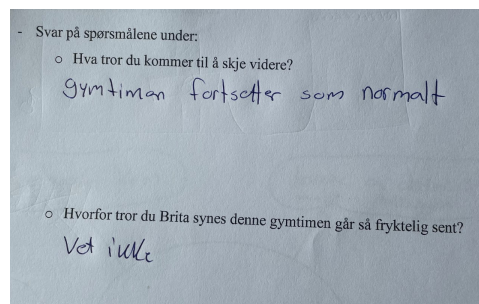
Jeanette understreker 18 ord som hun anser som viktige i oppgaven om repeteringsstrategier. Gjennomsnittet på hvor mange ord elevene anså som viktige eller sentrale var 27,8 ord, så hun markerte færre ord enn gjennomsnittet. Det er egentlig en bra prestasjon, fordi 27,8 ord er mange å markere som viktige. Jeg betraktet de viktigste ordene til å være «Finne Maja sin bamse». Dette hadde hun, i likhet med resten av elevgruppen, markert som viktig. Videre tegner hun en helt enkel tegning av badet, og jeg synes det er interessant at det ikke er et toalett på tegningen. Hun har tegnet en dusj, en servant med speil og et badekar:



Figur 23: Jeanette (elev 4) sin tegning

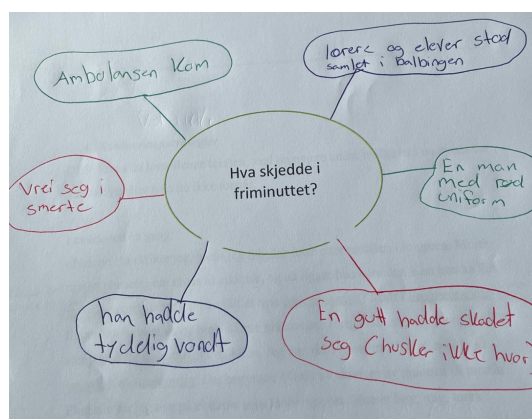
Hun har likevel besvart oppgaven selv om et viktig element (toalett) er glemt.

Under utdypingsstrategier er Jeanette svært kort i sitt sammendrag. Sammendraget skal gi en oversikt, og det gjør ikke hennes sammendrag på et tilfredsstillende nivå. Hun skriver to setninger som sånn sett er korrekte, men skriver ingenting om hva som faktisk skjer i teksten. Hun har tolket det som at jenta ikke liker gym, og det stemmer. Likevel står det ingenting om Kasper som er sentral i teksten, eller noe om at det var en løpetest. Konklusjonen blir at sammendraget er kortfattet og gir for lite informasjon om teksten. Videre er hun fortsatt kortfattet, la oss se på de to neste svarene:



Figur 24: Jeanette (elev 4) sin besvarelse

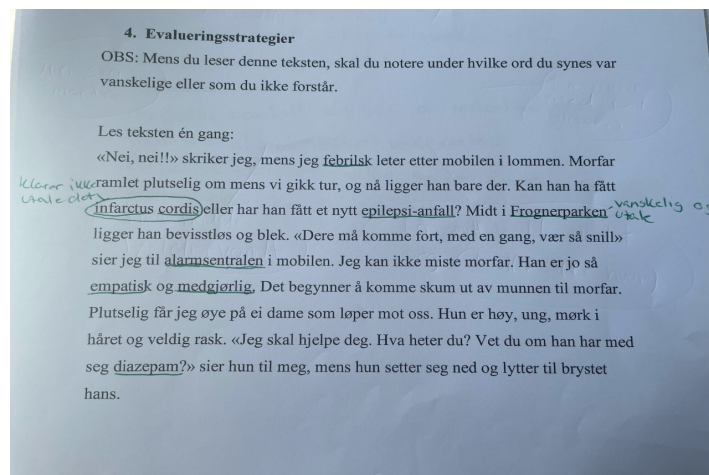
Hun har trolig ikke skjønnet at det ikke var Brita som syntes gymtimen gikk så fryktelig sent. Det kan være Jeanette syntes spørsmålet var forvirrende, og derfor svarte «vet ikke». Vi har likevel ikke noen skriftlige bevis på at hun skjønnet det var et lure spørsmål. Jeanette er derimot veldig flink til å tegne tankekart. Hun har skrevet seks bobler selv om oppgaven kun satte krav til fem, og hun har brukt farger slik oppgaven oppfordret til (men ikke krevde). Tankekartet gir en god oversikt over handlingen i teksten, slik oppgaven ber om. Her kan vi se tankekartet hennes:



Figur 25: Jeanette (elev 4) sitt tankekart

Hun har oppgitt tankekart som en lesestrategi hun foretrekker å bruke for å huske en tekst, og sier at hun ville likt at læreren brukte denne metoden mer i klasserommet. Vi kan tydelig se at hun ga en bedre oversikt over handlingen gjennom et tankekart enn gjennom et sammendrag som hun tidligere i testen ble bedt om. Dette tyder på at hun selv besitter kunnskap om

hvilken strategi som fungerer best for henne, og det er svært nyttig kunnskap for henne i arbeid med tekst. Etter oppgaven med tankekart, skulle elevene fylle ut et skjema. Her er Jeanette kortfattet, men konkret i sin utfylling. Det er lite å kommentere her, så vi kan se videre på hennes arbeid med evalueringsstrategier. Her ble elevene bedt om å understreke ord som var vanskelige eller som de ikke forstår mens de leser. Jeanette har streket under noen ord, men hun har også skrevet en kommentar til to av ordene. Det kan vi se her:



Figur 26: Jeanette (elev 4) sine markeringer

Hun har skrevet «klarer ikke uttale det» over ordet «infarctus cordis» og «vanskelig og utale» over ordet «Frognerparken». Hun har ikke kommentert noe over ordet «diazepam», noe som var uventet ettersom det også er et vanskelig ord å uttale. Ellers har hun notert flere ord som hun syntes var vanskelige eller som hun ikke forstår. For eksempel «Epilepsi-anfall» og «medgjørlig». Dette er ord som kan være vanskelige å forstå for elever på videregående skole, så disse funnene er ikke overraskende. Videre har hun gitt gode forklaringer på ordene i en tabell på neste oppgave, slik som hun skulle.

Jeanette kommer med en interessant kommentar under tabellen. Der står det nemlig i instruksjonen av oppgaven slik: «Snu teksten slik at du ikke ser den. Lukk øynene. Prøv å gjenfortell til deg selv hva som skjedde». Der har hun skrevet: «Husker ikke, var opptatt med de vanskelige ordene» (Jeanette, elev 4). Dette er nokså typisk kjennetegn hos elever diagnostisert med dysleksi (Snowling, 2008, s. 4). Dersom det er mange utfordrende ord som er vanskelige å forstå i en tekst, blir det tyngre å lese. Dermed blir mye energi brukt opp på å forsøke å forstå disse ordene fremfor å forstå essensen i teksten. Det er et ikke særlig overraskende funn, men bekrefter noe av det dysleksi kan medføre. Nemlig at det blir utfordrende å lese nye tekster som inneholder flere vanskelige ord.

La oss ta en nærmere titt på svarene hennes på spørsmålene i etterkant av lesingen. Hun svarer at det gikk fint å gjennomføre en slik test. Det er forventede resultater. Testen er

ikke veldig utfordrende i seg selv, og den er laget med formål om at alle elevene skulle ha forutsetninger for å gjennomføre den. Hun svarer slik som flertallet, at «den med skaden og ambulansen» er teksten hun husker best. Ambulansen (eller nødsentralen) var involvert i to av tekstene (tekst nummer tre og fire), men ettersom hun skriver «den» refereres det til et entall. Hun har allerede både vist og skrevet at hun foretrekker tankekart, og at hun skulle ønske læreren brukte tankekart oftere. Hun svarer også at å understreke er å foretrekke når hun skal huske en tekst hun skal lese. Det som er interessant, er forklaringen hennes på hvorfor evalueringstrategier er den typen lesestrategi som gir henne minst læring. Hun sier «[...] fordi jeg blir mer opptatt av vanskelige ord enn faktisk handlingen». Det er som sagt, ganske typisk hos elever med dysleksi (Snowling, 2008, s. 4). Det er likevel viktig å poengtere at evalueringstrategier kan hjelpe med å nettopp forstå de vanskelige ordene. Det er ikke evalueringstrategiene som gjør at teksten inneholder vanskelige ord, men i forbindelse med denne testen inneholdt teksten tilknyttet evalueringstrategier flere fremmedord. Det kan være derfor hun gir en slik begrunnelse.

Ingesson (2007) har delt opp voksne med dysleksi i tre kategorier med hensyn til hvordan de har taklet dysleksidiagnosen sin. Jeanette har flere kjennetegn på den gruppen som Ingesson kaller «fighterne». På spørsmål fra meg om hva hun tror hun har lært av å ha dysleksi, sier hun følgende:

«At jeg må komme meg gjennom det. Jeg må ikke gi opp, for da går det i alle fall ikke» (Jeanette, elev 4)

Jeanette forteller lite om relasjonene til sine «betydningsfulle voksne» (Mossige, 2020, s. 16), men forteller at det var læreren som ønsket å teste henne for dysleksi da hun begynte på videregående skole. Læreren kan sies å være en «betydningsfull voksen» for henne. Det ser også ut til at Jeanette har møtt høye forventninger og jobbet hardt for å nå dem (Mossige, 2020, s. 16). Hun forteller at det tidligere var vanskelig å lese, men at hun føler hun har knekt den koden (Jeanette, elev 4). Hun sier at hun ikke liker å lese, og ikke leser på fritiden. Derimot har hun altså brukt mye energi tidligere på å «knekke koden» knyttet til lesing. Hun sier for eksempel at hvis hun skal lese til en prøve på skolen, at «[...] Det tar mye energi, og jeg bruker mye tid på det. Jeg må fokusere veldig på lesingen» (Jeanette, elev 4). Det hun har fått til, er imponerende. Dette tyder på at hun har en sterk viljestyrke, utholdenhet og tro på seg selv (Mossige, 2020, s. 16), og dette er også egenskaper som Ingesson mener karakteriserer en fighter.

4.3.2 Kort kommentar til elevprofilen

Dersom jeg hadde hatt flere sider til disposisjon, hadde jeg trolig valgt å presentere en elevprofil til. Jeg har valgt å lage en elevprofil tilknyttet Jeanette, fordi hun var en interessant elev med svar jeg ønsket å gå nærmere inn på.

4.4 Hovedfunn fra lærerintervjuene

Læreren er selv ansvarlig for at enhver elev i klasserommet skal få utbytte av undervisningen, og dette innebærer også et ansvar for å vite hvordan man tilrettelegger slik at elever med dysleksi også får tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Dette er et stort ansvar som innebærer at lærerne må ha tilstrekkelig kompetanse om temaet. Oppgaven undersøker om lærerne selv mener de har denne kompetansen. Har lærerne fått god nok opplæring i dysleksivennlig undervisning? Har de kapasitet til å tilrettelegge for elever med dysleksi? Hva skulle de ønske at de kunne mer om? Forskningsspørsmålet som ligger til grunn for presentasjoner av hovedfunn i intervjuene av lærerne er: *Hvilke tiltak og tilpasninger mener lærerne er de mest nyttige i møte med dysleksi, og mener lærerne at de har nok kunnskap og kapasitet til å iverksette disse?* Funnene er relevante for problemstillingen min, og svarene viser hvor sammensatt utfordringene med dysleksi blir i praksis.

Jeg har tre lærerinformanter, og disse vil få nye fiktive navn i likhet med mine elevinformanter. Dette er gjort for å beskytte identiteten til alle informantene som deltar i prosjektet. Fiktive navn på mine informanter kommer her: Hildur (lærer 1), Ørjan (lærer 2) og Nina (lærer 3). Det er viktig å poengtere at kjønn stemmer overens med informantenes kjønn i virkeligheten. Jeg har valgt å presentere og diskutere hovedfunn fra lærerintervjuene med å danne profiler av lærerne. Her presenteres hovedfunn fra hvert enkelt intervju. Dette fordi lærerne hadde mange ulike tanker, og derfor blir dette mest oversiktlig.

4.4.1 Hildur

Hildur (55) startet sin karriere som lærer på grunnskolen, men for ti år siden startet hun å jobbe i videregående skole. Ettersom den formelle undervisningskompetansen krever et høyere kunnskapsnivå i hvert fag på videregående, så har hun kun norsk i sin fagkrets. Hildur underviser i ordinær norsk, og norsk for elever med kort botid i Norge - på alle studieretninger. Hun har oppfølgingsansvaret for elever med dysleksi på denne skolen, og det innebærer at hun har ansvar for å følge opp 80 elever på skolen.

Hildur har i personlig kommunikasjon med meg på mail oppgitt antall elever som har dysleksi på denne videregående skolen. På tidspunktet vi mailet sammen var det 80 elever med dysleksi på skolen (03.02.2022). Hun forteller at 60 % av disse elevene går på

yrkesfaglig linje, og 40 % av elevene går på studiespesialiserende linje eller påbygg. Hun forteller også at det er et ganske likt antall gutter og jenter som har dysleksi hos dem. En annen informasjon hun gir meg, er at antallet elever med dysleksi har økt med 30 elever dette skoleåret frem til februar.

I hvert eneste klasserom Hildur underviser i dette skoleåret, er det elever med dysleksi. Hun mener selv hun har tilstrekkelig med kunnskap om undervisning i klasserom med dysleksi.

«[...] Det er fordi det ligger i den jobben jeg har. Skolen hadde ønske om å sertifisere logos- testere, og jeg ble sertifisert som dette. Da har jeg oppfølgingsansvar for elevene, så det ligger i min jobb å lære opp og veilede, og ta vare på de elevene som vi oppdager dysleksi hos. Det er en selvfølge i min rolle at jeg kan det.» (Hildur, lærer 1)

Her referer Hildur til «logos- testing», og uten å gå for mye inn på dette bør vi se på hva dette digitale verktøyet kan hjelpe med. «Logos er et digitalt verktøy for kartlegging av lesevansker og diagnostisering dysleksi» (Statped, 2021b). Logos er et digitalt verktøy som er tilgjengelig online, men man må være sertifisert for å bruke dette digitale verktøyet (Statped, 2021b).

Til tross for at Hildur er trygg på at hun har nok kunnskap om tilrettelegging og oppfølging av elever med dysleksi, forteller hun at hun har noen områder hun gjerne skulle lært mer om.

«Jeg tror nok at jeg hadde hatt godt av å lære meg noen flere digitale undervisningsmetoder. Kombinere lyd og bilde da, og gjort det hele mer systematisk. Jeg hadde en plan om det en gang [...], forteller hun og ler litt. «[...] jeg synes fremdeles at den pedagogiske retningen som handlet om «flipped classroom» virker nyttig. Der forventer man at eleven har forberedt seg på noe, og man spiller inn en video hvor man definerer rammer for det man skal gjøre.» (Hildur, lærer 1)

På oppfølgingsspørsmål fra meg om hva «flipped classroom» innebærer, forteller hun at det er en video læreren lager, som elevene skal se i forkant av undervisningen. I videoen presenterer gjerne læreren teori tilknyttet et tema. Dette gjør at elevene kommer forberedt til undervisningen, og har et bedre grunnlag for å jobbe videre med tema. Hun sier slik «[...] Dette er et prinsipp som alle kan være tjent med, og ikke bare dyslektikere, men særlig de» (Hildur).

De gangene hun har brukt «flipped classroom» har hun plukket ut det mest sentrale hun mener elevene bør kunne om tema, og dermed unngår hun at elevene selv må orientere seg i «[...] en hel haug med nytt pensumstoff» (Hildur). Hun påpeker at elever med dysleksi har særlig utfordringer med å orientere seg i pensumboka og sortere ut den viktigste informasjonen, og på denne måten tilrettelegger man derfor godt for elever med dysleksi. «Flipped classroom» eller «omvendt undervisning», er en metodikk Aas også anbefaler å bruke (2021, s. 69). Hun påpeker at det «[...] gir mer tid til individuell tilrettelegging for læring og mulighet for inkludering i klasserommet med læreren til stede» (Aas, 2021, s. 69).

Hildur forteller at det har vært en vellykket undervisningsmetode for henne, men at det ble for tidkrevende til å holde på med i lengden.

Å ikke ha tilstrekkelig med tid, er noe Hildur forteller at hun ofte kjenner på. På spørsmål om hun har nok kapasitet og tid til å tilrettelegge for enhver elev sine behov i klasserommet, er hun veldig tydelig i sitt svar: «Nei, det føler jeg ikke [...]» (Hildur). Hun forteller at ansvaret med å følge opp alle elever med dysleksi er utfordrende med tanke på tid. Hun forteller:

«[...] På én side er det logistikkarbeid, på den andre siden er det å ha tid og anledning, og rom nok, til å være så direkte knyttet til enhver elev, så man har god nok oversikt til å tenke at eleven har det den trenger [...]» (Hildur, lærer 1)

Hildur deler flere tanker med meg, og forteller at hun ofte reflekterer over det hun kaller «det kollektive ansvaret». Hun forteller at alle lærere er lese- og skrive- lærere uansett hvilket fag de har, men likevel møter hun ofte holdningen som sier: «jeg har ikke antennene ute for dysleksi, fordi det angår ikke mitt fag» (Hildur). Hun mener at bevisstheten rundt dysleksi er viktig å følge opp og sjekke at blir ivaretatt blant personalet på skolen. Hun forteller at «[...] Det er vi som fellesskap som har ansvar å finne, se og reagere når vi lurert på «hva er dette for noe?»». Man må ta tak i det, og ikke lure så lenge» (Hildur). Hun deler min bekymring når det kommer til sen oppdagelse av dysleksi:

«[...] Så det er jo det som er så tragisk, at mange ikke oppdager dysleksien før de kommer her. Det er bekymringsfullt. De har så mange negative skoleopplevelser bak seg at det er vanskelig å reparere alt. Det å finne dysleksi tidlig, og bruke ressursene tidlig, det er kjempeviktig.» (Hildur, lærer 1)

Hildur har flere års erfaring som lærer i grunnskolen, og kommer med et viktig utsagn:

«[...] Siden jeg har jobbet i grunnskolen, så vet jeg at man allerede i den perioden ser bekymringsfulle ting hos elever, men terskelen for at det blir gjort noe med er for høy, og det er så trist. Når de får konstatert dysleksi her, så kan man bare kompensere for vanskene sine, man kan egentlig ikke gjøre noe med vanskene, men hvis det oppdages tidligere, så kan man lære seg en del strategier som kan være med på å gjøre det hele mindre komplisert.» (Hildur, lærer 1)

Dette er oppsiktsvekkende. Hildur har allerede fortalt at mange elever får diagnosen dysleksi først når de begynner på videregående. Det stemmer godt overens med tallene fra elevintervjuene som sier at 80 % av elevene som har deltatt i dette prosjektet, oppdaget sin dysleksi først på videregående skole. Dette er med på å gjøre deres møte med skolehverdagen utfordrende, og kan bidra til at elevene utelukkende har negative skoleopplevelser. Dette preger selvsagt deres holdninger og motivasjon til skolearbeid videre.

Et tema som alle tre lærerne er inne på, er hjelpemidler. Alle elever med dysleksi får tilbud om diverse hjelpemidler på denne skolen som er sertifisert som dysleksivennlig. Noen av hjelpemidlene er allerede nevnt under kapittel 4.2.2 i oppgaven. Hildur forteller at elevene med dysleksi, skal ha tilgang til å høre pensumbøker på lyd. De skal få tilgang til å høre

tekster de skal lese, digitalt. Likevel opplever lærerne ulike holdninger til bruk av hjelpemidlene. «[...] Det er ikke alle elevene som tar i bruk sine hjelpemidler og som bruker den tiden det tar å utnytte dem [...]» (Hildur), og da jeg spurte henne hva hun tror kan være grunnen til dette, svarte hun:

«Jeg tror det er litt spesielt når man oppdager dysleksi her på videregående. Jeg tror de opplever at det er sent. Det blir en veldig omfattende prosess for dem å skulle sette seg inn i alt det innebærer når man er såpass voksen. Hvis man oppdager dysleksi tidligere, og kan følge eleven tettere når eleven er yngre, så ser jeg at det er lettere å gå inn og bruke dem når de blir elever her på videregående. Så når man finner ut at eleven har dysleksi, er ganske vesentlig for om de tar i bruk hjelpemidlene de har, tror jeg.» (Hildur, lærer 1)

Hildur forteller at hun møter flere elever som har et komplisert forhold til sin dysleksi. Hun forteller videre at ungdom vil fremstå som de andre, de vil ikke bli behandlet annerledes. Uten at Hildur nødvendigvis kommer med en slik konklusjon, kan det være naturlig å tenke at dette kanskje medfører at elevene kvier seg til å ta opp hodetelefoner i klasserommet for å få tekstene lest opp høyt. Dersom en elev alene må ta opp hodetelefoner i klasserommet, kan eleven føle at han eller hun skiller seg litt ut.

Et annet tema som blir diskutert i lærerintervjuene, er tilrettelegging av undervisning. Lærerne får spørsmål om praksisen deres knyttet til tilrettelegging for elever med dysleksi. Hildur sier at noe av det hun bruker mest tid på, er forberedelser i forkant av undervisningstimen:

«Det handler mye om det forarbeidet man gjør. Skal man bruke lærebok, skal man bruke noe på nett, skal man bruke noe man har produsert selv? Hva slags læremiddel skal man bruke? Så må man være bevisst om materialet er tilgjengelig, særlig for elevene med dysleksi. Så dysleksi er noe jeg tar hensyn til hele tiden i planleggingsfasen [...]» (Hildur, lærer 1)

Hun forteller at når det kommer til tilretteleggingen av leseprosessen, er det avgjørende at elevene bruker hjelpemidlene sine. Hun er frustrert over elever som ikke tar i bruk hjelpemidlene sine, men tror at det kan handle om vaner slik som nevnt tidligere. Dersom hun skal presentere og lese en tekst for elevene i klasserommet, er det viktig at materialet er «gjenfinbart» (Hildur). Hun sier at teksten må være lagret et sted, slik at elevene kan gå tilbake og finne teksten igjen ved en senere anledning. Hun sier også at hun gjerne leser høyt for elevene, og at hun i disse anledningene ofte tar såkalte «undervisningsstopp». Det er viktig å stoppe opp, og passe på at alle elevene fortsatt følger med, poengterer hun.

Hildur er den læreren som har størst engasjement for dette temaet. Det kommer tydelig frem i intervjuet. Hun har tatt på seg det store ansvaret med å følge opp alle elever med dysleksi på skolen, og har sertifisert seg som logos-tester. Hun uttrykker frustrasjon og bekymring overfor lærere som ikke ser viktigheten av tilrettelegging for elever med dysleksi. Hun uttrykker den samme frustrasjonen og bekymringen overfor elever som ikke bruker

hjelpemidlene sine. Intervjuet med Hildur ga mye interessant informasjon, og mye stemmer godt overens med det som allerede er kommet frem i teoridelen av oppgaven. Likevel vil det ikke være realistisk at alle lærere har det samme brennende engasjementet overfor dysleksi som Hildur har.

4.4.2 Ørjan

Ørjan (32) underviser i norsk og religion. Han forteller at han også har undervisningskompetanse i historie, men ikke underviser i historie dette skoleåret. Han er på sitt niende år som lærer. På spørsmål om hvor mange av klassene han underviser i, har elever med dysleksi, svarer han at han møter dysleksi i halvparten av klassene han underviser i dette skoleåret. Ørjan har et litt annet syn på undervisning av elever med dysleksi enn Hildur, og det kommer ganske tidlig frem i intervjuet.

«[...] Det finnes andre elever som vi har testet som ikke havnet på den siden av streken på en måte, men som også strever med lesing og skriving, men så har de kanskje akkurat ikke fått den diagnosen da [...]» (Ørjan, lærer 2)

Ørjan forteller at «god undervisning er også dysleksivennlig undervisning», og på spørsmål fra meg om han kan utdype hva han mener med dette utsagnet, svarer han:

«Det handler om alle disse didaktiske nivåene man jobber med som lærer, ikke sant. Jeg tror man skal være litt forsiktig med å tenke «dysleksivennlig undervisning punktum», men heller tenke «hva er god undervisning for alle, også de med dysleksi?». Da bunner det jo i det som jeg kanskje synes er aller viktigst, det med å danne en god relasjon. Man kan snakke om tekstplot, som er sånn superspesifikt, men det bunner jo i det generelle, i grunnlaget, hvordan kan vi skape kontakt med eleven? Hvordan kan vi få dem til å forstå at vi har forventninger til dem? Og hvordan kan vi få dem til å etterleve disse forventningene? [...]» (Ørjan, lærer 2)

Tanken hans er ganske klar. Han forteller at læreren må utvide synet sitt på hva som er god dysleksivennlig undervisning. Han sier at det grunnleggende må være på plass, og for han er det viktigste en god relasjon til elevene sine.

«[...] God læringskultur i klassen er viktig. Du kan ikke droppe disse tingene her, og bare gå rett på tekstpilot og alt det der, og tenke at det er det viktigste. Jeg tenker, det er selvfølgelig de helt grunnleggende tingene, men også de tingene med å ha god struktur i undervisningen. At det er forutsigbart for elevene. Elevene vet hva som skal skje. Det tenker jo jeg er god dysleksivennlig undervisning. Jeg opplever liksom at man ikke må bli for smal, jeg tror ofte det som er god dysleksivennlig undervisning, er god undervisning for alle på en måte» (Ørjan, lærer 2)

Det Ørjan påpeker her, samstemmer med Aas sine utsagn tilknyttet hvordan en dysleksivennlig lærer praktiserer. Det er viktig for særlig elever med dysleksi at hverdagen er strukturert og forutsigbar (Aas, 2021, s. 90) Ørjan forteller videre at han mener han har fått god nok opplæring slik at elevene med dysleksi opplever god kvalitet på undervisningen hans. Han poengterer at en godt organisert og strukturert skolehverdag hvor man tar hensyn til, for eksempel hvordan man bruker tavlen på en god måte, også er god undervisning for elever som ikke har dysleksi. Han forteller at han har fått en bok som omhandler dysleksivennlig

undervisning, og sier som følger: «[...] Det som står i den boka er jo ikke noe revolusjonerende, det handler jo bare om å sette seg inn i de sine sko. Hva er det som fungerer, og hva er det som ikke fungerer?» (Ørjan, lærer 2).

Til tross for at Ørjan selv mener han har fått god nok opplæring, nevner han arbeid med tekst som utfordrende i møte med dysleksi. Her kommer han med flere gode poeng, og snakker mye om vaner. «[...] Det å på en måte få elever til å endre måten de skriver eller leser på, når de har skrevet og lest sånn i ti år kanskje, det er utfordrende [...]» (Ørjan, lærer 2). Han utdyper videre: «[...] Har du skrevet «kome» med én m i ti år, så er det ganske vanskelig å slutte med det [...]» (Ørjan, lærer 2). Han har et godt poeng tilknyttet lesevaner også: «[...] Når du vet at du skal gjøre noe du synes er vanskelig, så er ikke det det gøyeste du gjør, og da gjør du mindre av det, og da blir man jo ikke noe bedre da. Ikke sant [...]» (Ørjan, lærer 2). Det er en utfordring å få elevene til å trene på det de ikke er gode på, fordi man ofte ser en lav motivasjon hos eleven. Han skulle ønske han fikk mer kunnskap om arbeid med tekst, hvordan gi gode tilbakemeldinger og hvordan motivere elevene til å lese og skrive mer. Han forteller også at en god relasjon er avgjørende. Han sier at dersom du føler at læreren ikke ser deg eller bryr seg om deg, så mener Ørjan at uansett hva læreren gjør så vil det ikke hjelpe. Ørjans utsagn får støtte hos Aas. Aas skriver at «[...] Du kan være ekspert på lese- og skriveteknologi, ha all verdens kompetanse på dysleksi, men kommer ikke langt uten en skikkelig relasjon» (2021, s. 100).

Med hensyn til tilrettelegging mener Ørjan at han gjør flere tiltak. Han sier han ofte leser høyt for elevene, og legger til «litt for ofte sikkert» og ler litt. Han mener at med å gjennomføre høytlesning som metode, kan han stoppe opp og forklare litt underveis i lesingen. Han kan utdype hva som har skjedd til nå i teksten, og forklare eventuelle ord som er vanskelige å forstå betydningen av. Han opplever at dette resulterer i at flere av elevene får med seg innholdet i teksten enn hvis de skulle lest på egenhånd. Dette fordi Ørjan kan «kontrollere» hvor mye elevene faktisk forstår underveis i høytlesningen. Ellers sier han at det er viktig å gi elevene med dysleksi muntlige prøver, passe på at de får utvidet tid på eksamen og gi dem tydelige tilbakemeldinger. Han frykter at elevene skulle ønske de fikk enda mer tilrettelegging, men påpeker at læreren har faktisk har en arbeidstid å forholde seg til. Tid går altså igjen i flere av tankene til lærerne. Ørjan sier følgende om tid: «[...] Man kunne alltid gjort det enda bedre, det har man bare ikke tid til. Altså, jeg kunne jo brukt fem timer på et undervisningsopplegg, men vi har en arbeidstid vi skal forholde oss til» (Ørjan, lærer 2).

Ørjan underviser i norsk og religion som begge er kulturhistoriske fag, og sier at han ofte bruker video eller bilder i undervisningen. Han sier han forsøker å visualisere så godt han

kan, men at han sikkert kunne blitt enda bedre. Dette er med på å variere undervisningen, og er et av kjennetegnene på en dysleksivennlig lærer (Aas, 2021, s. 93).

Ørjan viser tydelig sympati overfor elevene som «[...] akkurat ikke havner under den der streken» (Ørjan), og dermed ikke får diagnosen dysleksi. Han forteller at han har en kompis som er spesialpedagog, og at de to har gode diskusjoner rundt tilrettelegging av dysleksi. Ørjan sier at personalet på denne skolen ofte får informasjon tilknyttet tilrettelegging, veiledning og lignende knyttet til dysleksi fra Dysleksi Norge. Han påpeker at Dysleksi Norge er faktisk en interesseorganisasjon. Han sier at de holder gode foredrag, og at de deler nyttig informasjon, men at man ikke skal glemme at de faktisk er en interesseorganisasjon. Han utdyper:

«[...] Så kan man jo ikke glemme at det faktisk er en interesseorganisasjon [...]. Det er faktisk drevet av en mor som har et brennende engasjement, og det er flott det. Men for meg har det vært litt sånn at jeg har lurt på, hva er egentlig dysleksi? Jeg er ingen logos- tester eller noe sånt, men jeg har likevel noen tanker når det kommer til det å få diagnosen dysleksi. Er det nok indikatorer her? Er eleven over eller under den røde streken? Det er på en måte en menneskeskapt standard for hva som er nok, og ikke nok til å få den diagnosen. Vi må ikke glemme at dette er komplekst. Det er jo ikke sånn at dersom du sliter med å lese og skrive, jo da har du dysleksi. Det er andre faktorer som kan spille inn [...]» (Ørjan, lærer 2)

Han forteller at kompisens hans sier at vi må se på historikken, vi må se på hjem-situasjonen til eleven, vi må se på testsituasjonen og alle andre faktorer som spiller inn når du tar en slik type test. Ørjan har kjent på frustrasjon tilknyttet denne så kalte «streken» (grensen for hva som er dysleksi og ikke). Han hadde en gang en elev som slet masse med å lese og skrive, og som syntes skolen var veldig vanskelig. Eleven tok en test for å finne ut om han hadde dysleksi, men fikk beskjed om at han var over streken, og dermed ikke hadde dysleksi. Ørjan følte mye på ansvaret i denne situasjonen. «[...] Vi må se helheten. Jeg har jo like stort ansvar for at han skal lykkes selv om han havnet akkurat over streken» (Ørjan, lærer 2). Ørjan sier at han la like mye til rette for han, som for elevene som havnet under streken. Ørjan ville ikke være en dårligere lærer for eleven som ikke fikk påvist dysleksi, for han tenker ikke så «svart- hvitt». «[...] Livet er ikke så svart- hvitt, at enten så er du frisk eller så er du syk. Sånn er det ikke» (Ørjan, lærer 2).

Han forteller at han har hørt elever uttrykke en form for misunnelse fordi dysleksi medfører ingen vurdering i sidemål. Han mener at det kan oppleves litt sårt, både for elevene som har dysleksi, og de som akkurat ikke fikk påvist dysleksi. Det kan være sårt for elevene med dysleksi, fordi elevene som uttrykker denne formen for misunnelse ikke vet kompleksiteten og dybden i det som faktisk er utfordrende for elever med dysleksi. Han forteller at han har hørt «Åh, skulle ønske jeg også hadde dysleksi, for da hadde jeg sluppet å skrive nynorsk», og at det viser manglende kunnskap om hvor utfordrende dysleksi kan være.

Han sier at det er så viktig å tilrettelegge for eleven som akkurat ikke fikk påvist dysleksi, men som fortsatt har flere problemer knyttet til lesing og skriving. Det er viktig å ikke glemme disse elevene, for de kan også ha behov for tilrettelegging og veiledning slik som elever med dysleksi har. Ikke bare kan de ha behov for det, men de har også krav på det (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Intervjuet med Ørjan tok en annen vending enn forventet, og selv om hele fokuset ikke ble plassert på utvikling av lesekompetansen hos elever med dysleksi, viser intervjuet hvor kompleks arbeid med dysleksi faktisk er. Intervjuet viser at vi må se på hele situasjonen til elever med dysleksi for å vite hvilke tiltak som bør iverksettes. Ørjan har et fokus på å være en god lærer, og ikke bare en god dysleksivennlig lærer. Han mener at et godt klassemiljø, en god relasjon og tilrettelegging der det er behov, er det viktigste. Han mener at dersom læreren klarer å se eleven og få eleven til å føle seg godt likt av læreren, så danner det et godt grunnlag for god undervisning uansett diagnose eller ikke. Likevel er han oppmerksom på undervisningspraksisen sin. Et av tiltakene han gjør tilknyttet lesing, er høytlesningen i klasserommet. Han legger til rette for en god felles leseopplevelse hvor han foretar lesestopp for å oppklare, og hvor han kontrollerer at han har elevenes oppmerksomhet.

4.4.3 Nina

Nina (57) har vært lærer i 35 år, og underviser i både norsk, engelsk, samfunnsfag og historie. Likevel påpeker hun at det er i norsk hun har «gammelt hovedfag» (Nina). Det er norsk hun har jobbet mest med gjennom karrieren sin som lærer. Hun forteller at hun underviser tre ulike klasser dette skoleåret, og at hun i to av de tre klassene møter elever med dysleksi. Nina skiller seg ut fra de andre lærerne, fordi hun er tydelig på at hun ikke har fått nok opplæring i hvordan undervisningen bør tilrettelegges for elever med dysleksi.

«Nei, jeg føler jo ikke det altså. Vi har fått veldig lite opplæring i det. Det som vi har tilegnet oss av kunnskap, har vi egentlig tilegnet oss på egenhånd eller at vi selv har måtte invitere fagpersoner til skolen for å holde foredrag for oss angående det. Det er blitt litt bedre etter at vi ble dysleksivennlig skole, men jeg synes likevel ikke vi har lært nok [...]» (Nina, lærer 3)

Hun forteller at hun har forsøkt å sette seg inn i temaet på egenhånd, og laget en powerpointpresentasjon med «tips når man skal undervise elever med dysleksi» (Nina, lærer 3) som hun har delt med kolleger. Hun forteller at de ansatte på skolen har forsøkt å lære hverandre det man besitter av kunnskap, men at de alle har pratet mye om mangel på opplæring under utdanningsløpet. «[...] Vi har prøvd å kurse hverandre litt her, men det er nok noe som vi ikke har lært noe særlig om i utdannelsen vår og det har opp gjennom årene ikke vært noe særlig fokus på det her heller [...]» (Nina, lærer 3). På spørsmålet «Du sier dere har

tilegnet dere mye kunnskap på egenhånd, hva mener du med det?»), svarer hun at lærerne må ha den lille ekstra interessen eller engasjementet for å tilegne seg nok kunnskap. Hun sier de har fått litt bedre kunnskap og rutiner etter at de ble dysleksivennlig skole, men at hun gjerne skulle hatt enda mer.

Da Nina ble spurt om hva hun synes er mest utfordrende med å undervise elever med dysleksi, svarte hun «[...] det å gå gjennom nytt stoff på en måte som gjør at alle får det med seg» (Nina, lærer 3). Hun utdyper med å si at hun har fokus på å variere hvordan hun introduserer nytt stoff. Å variere undervisningen og arbeidsmåter er bra for både elever med dysleksi, og andre elever, forteller hun videre. Hun sier at hun selv måtte legge om vanene sine i det fokuset på dysleksi utviklet seg på skolen.

«[...] Jeg måtte gjøre litt om på tavlebruken min. Jeg måtte også bli bedre på å si i begynnelsen av økta hva vi skal arbeide med. Det har jeg jo egentlig stort sett alltid gjort, men jeg har nok ikke alltid fortalt hvordan vi skal jobbe med det og sånn, og det er tydeligvis ganske nyttig for elever med dysleksi å vite på forhånd» (Nina, lærer 3)

Nina har helt rett i at elever med dysleksi har nytte av å vite hva som skal læres, og hvordan (Aas, 2021, s. 90). Hun forteller at hun alltid har elsket å bruke tavla til å sette opp punkter og lage tankekart, men at hun ikke lenger gjør det med hensyn til elever som har dysleksi. Det er veldig interessant, fordi flere av elevene faktisk nevner tankekart som en arbeidsmetode de liker. Å lage et tankekart på tavlen eller digitalt, visualiserer og organiserer pensumet for elevene, og hjelper dem også å plukke ut det mest sentrale de burde kunne. Tankekart kan ha mange fordeler for elever med dysleksi, og det er et interessant funn at Nina har fått beskjed eller oppfattet det slik at hun bør unngå dette i sin undervisning. Det stemmer at læreren bør være oppmerksom over tavlebruken sin, men Aas sier at tavlen fortsatt kan brukes dersom man tar visse hensyn (Aas, 2021, s. 97). Nina forteller at hun er blitt flinkere til å gi tydelige beskjeder, ha orden og struktur, og gi elevene tilgang til alt materiale de har gjennomgått i klasserommet. Dette gir elevene en forutsigbarhet i skolehverdagen, og er gode tiltak for elever med dysleksi (Aas, 2021, s. 94-95).

Fokuset på visualisering har også Nina. Hun sier selv hun bruker mye bilder og filmsnutter, spesielt i historie og norsk hvor elevene skal lære mye om historie. Hun sier at hun ofte benytter bilder og videosnutter i arbeid med middelalderen, antikken og andre historiske perioder, fordi dette er tema hun opplever ikke nødvendigvis fenger så mange av elevene. At Nina visualiserer har flere fordeler for elever med dysleksi (Aas, 2021, s. 91). Dette er noen av tiltakene Nina gjør for å tilrettelegge for elever med dysleksi. Jeg var også nysgjerrig på hvordan Nina tilrettelegger for lesing i klasserommet. Hun forteller at dersom elevene skal lese en krevende tekst, leser hun den ofte høyt for klassen. Hun sier det er det

«letteste» fordi hun da kan stoppe opp underveis for å oppsummere hva hun har lest, og eventuelt utdype dersom hun ser at elevene sliter med å følge med.

Nina uttrykker frustrasjon over elever som får vite at de har dysleksi altfor sent. Hun forteller at hun i møte med elever som opplever dette, ofte blir fortalt hvor mye de har jobbet:

«De kunne trengt hjelpemidler, programmet som kan hjelpe dem å lese, få tilgang til opplesning slik at de slipper å lese selv. De kunne hatt det så mye lettere i skolehverdagen hvis de hadde blitt mer tatt på alvor. [...] Jeg tror nok mange har jobba mye mer med skolearbeid enn de egentlig hadde trengt dersom de hadde fått disse hjelpemidlene tidligere» (Nina, lærer 3)

Nina oppgir flere ting hun gjerne skulle lært mer om. Hun sier hun gjerne skulle hatt mer samvær med fagpersoner som er gode på dette temaet. Hun skulle gjerne hatt helt konkrete praktiske opplegg som er designet for elever med dysleksi. Da kunne hun spart tid, og vært helt sikker på at hennes undervisningspraksis er i tråd med det Dysleksi Norge anbefaler. Hun sier hun gjerne skulle hatt mer tid til å være i dialog med elevene sine:

«[...] Da kan du få litt mer tilbakemelding om at «det du gjør der, det lærer jeg ingenting av», eller «kan vi heller gjøre det på den måten?» Da kan du snakke med dem, og høre med dem hva de foretrekker. En del av elevene liker å ta prøvene muntlig, og det har jeg fått vite gjennom dialog med dem. Det er viktig å ha den dialogen» (Nina, lærer 3)

Det Nina snakker om i dette sitatet, er knyttet til lærerrollen og lærerens ansvar. Det er ingen tvil om at læreren må se og lytte til elevene sine, noe som er avgjørende for at relasjonen mellom lærer- elev skal være god. Likevel stiller Nina noen krav til elevene sine som kan være urealistiske. Det hun mener her, er at elevene faktisk skal selv ha kunnskap om hvordan de lærer best. Det har vi sett tidligere i oppgaven, at ikke alle elevene faktisk har. Likevel kan det være nyttig å være i god dialog med elevene, fordi det er jo her hun kan oppdage at elevene faktisk ikke vet selv hvordan de lærer. Dersom man har en god relasjon til elevene sine, kan slikt være lettere å fange opp (Aas, 2021, s. 100-101).

Nina er den eneste av de tre lærerne jeg har intervjuet, som har vært veldig tydelig på at hun skulle hatt mer opplæring i hvordan tilrettelegge for elever med dysleksi. I arbeid med lesing sier hun at hun ofte velger å lese høyt for elevene, og at hun påpeker overfor elevene at de bør bruke pensumboka på lydbok når de skal øve til prøver hjemme. Ved å lese høyt for elevene, kan hun selv følge opp de delene av teksten hun tenker er nødvendig å utdype. I intervjuet med Nina, uttrykker hun ofte at hun synes lærerutdanningen har for lite fokus på lese- og skrivevansker generelt, og hun synes det er bekymringsfullt.

4.4.4 Kort avsluttende kommentar til lærerintervjuene

Lærerintervjuene tok ulike retninger, og hadde ulike fokus. Informantene mine hadde mange gode poeng som viser hvor mange faktorer som spiller inn når det kommer til å forstå den situasjonen disse elevene er i. Lærerne hadde ulike syn på dysleksi, og det var et språk i hvor

mye kunnskap de mener de besitter. Det var mange interessante poeng, og jeg har forsøkt å trekke frem de mest relevante for å besvare problemstillingen min.

5 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg forsøke å diskutere hovedfunnene for å besvare min problemstilling. For å gjøre dette på en ryddig måte, har jeg utformet tre forskningsspørsmål. Ved å besvare disse, besvarer jeg også problemstillingen. Forskningsspørsmålene er utformet slik:

1. *Hvor bevisste er elevene på sin egen leseprosess og valg av lesestrategier?*
2. *Hva mener elevene lærerne bør gjøre for å tilrettelegge for en best mulig læringsprosess i et klasserom med dysleksi blant elevgruppen?*
3. *Hvilke tiltak og tilpasninger mener lærerne er mest gunstig i møte med dysleksi, og mener lærerne at de har nok kunnskap og kapasitet til å iverksette disse?*

Aller viktigst er det altså å besvare problemstillingen min, og den er formulert slik:

Hvordan kan man som norsklærer på videregående skole tilrettelegge for videreutvikling av lesekompetansen hos elever med dysleksi?

5.1 Hvor bevisste er elevene på sin egen leseprosess og valg av lesestrategier?

Jeg tok utgangspunkt i Anmarksrud og Refsahl sin bok *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet* (2010) da jeg utformet lesetesten. Lesetesten er altså basert på lesestrategier som egner seg godt på mellomtrinnet. Det er derfor viktig å ha i bakhodet at elevene som gjennomfører testen faktisk går på videregående skole. Dette innebærer at elevene har hatt flere år med undervisning enn det som faktisk er ment til å være grunnlaget for å mestre disse lesestrategiene. Elever på mellomtrinnet skal kunne mestre disse lesestrategiene, dermed forventer man at elevene på videregående skole iallfall bør kunne bruke dem. Fokuset på lesestrategier er gjennomgående i norskfagets læreplan (NOR01-06) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det var derfor gode grunner til å ha høye forventninger til elevenes bevissthet rundt egen leseprosess, og valg av lesestrategier. Alle funnene kommer ikke til å bli beskrevet detaljert, men hovedfunn som kan besvare forskningsspørsmål, og dermed også problemstillingen, blir diskutert.

Allerede under første kategori av lesestrategier, var det en tydelig forskjell i hvor godt elevene mestret oppgavene. Elevene fikk i oppgave å streke under viktige ord eller setninger de mente var sentrale i teksten. Dette er en svært grunnleggende oppgave som jeg forventet at alle elevene skulle prestere godt på. Det var tilfredsstillende at alle elevene markerte «Finne Maja sin bamse», fordi det faktisk var det hele teksten handlet om. Likevel var det stor forskjell i hvor mange ord elevene merket seg som viktige eller sentrale. Pernille markerte 42

ord, og Oda 12 ord. Hele teksten var på 116 ord, så det tilsier at Pernille anså 48.72 % av teksten som viktig. Det er bekymringsfullt. Hvordan skal Pernille kunne bruke denne strategien for å lese til eksamen? Hvordan skal hun kunne pugge til viktige vurderingssituasjoner når hun ikke behersker å trekke ut det mest sentrale i teksten? Dette er ikke et så uvanlig funn hos elever med dysleksi. Elever med dysleksi kan ha utfordringer med å trekke ut det mest sentrale i en tekst (Aas, 2021, s. 92), og det kommer tydelig frem her. Gjennomsnittet på hvor mange ord som elevene med dysleksi anså som viktige ble 27,8 ord, og det var et for høyt tall i forhold til hvor lang teksten er. Dette funnet belyser viktigheten av tilrettelegging. Flere av elevene oppgir under intervjuet at de har en annen bok enn resten av klassen, ettersom de har dysleksi. Denne boken har et kortere sammendrag på slutten av hvert kapittel som kan være nyttig for å forberede seg til vurderingssituasjoner.

Under samme kategori fikk elevene også i oppgave å tegne en tegning, og her er det tre elever som ikke engang svarer på oppgaven ordentlig. Dette tilsvarer 30 % av elevgruppen, og dette er altså en tegneoppgave. En tegneoppgave som dette skulle elevene kunne mestre etter 2. trinn ifølge norskfagets læreplan. Da skulle elevene nemlig kunne «[...] Lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2020). En tegneoppgave krever at eleven kan se sammenheng mellom tekst og hva tegningen bør inneholde. Her mener jeg at tre av elevsvarene ikke oppfyller dette kompetansemålet som elevene skal mestre i norskfaget etter 2. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Elevene mestrer utdypingsstrategier litt bedre enn repeteringsstrategier. Likevel klarer ikke alle elevene å lage et tilfredsstillende sammendrag. Flere av sammendragene er altfor korte, og inneholder lite nyttig informasjon dersom de skulle brukt sammendraget til å huske innholdet i en senere anledning. Under denne kategorien av lesestrategier, ble det utformet et spørsmål som kunne skape forvirring. Det var et lurespørsmål. Resultatet var skuffende. Kun halvparten av elevene oppdaget at det var et lurespørsmål. Resten av elevgruppen oppdaget ikke feilen, og det viser at disse elevene ikke egner å forstå innholdet i en tekst som er like lettest som en barnebok (Björnson, viser til kapittel 3.4).

Elevene mestret utforming av tankekart godt. Ni av ti elever tegnet over fem bobler slik oppgaven ba dem om å gjøre. Det var gjennomgående at elevene hadde korte, men konkrete nøkkelord i sine tankekart. På spørsmål om hvilken lesestrategi elevene foretrekker å bruke når målet er å huske en tekst de skal lese, kommer det frem til sammen tolv elevsvar. Syv elever oppga kun én type strategier, mens to av elevene oppga to ulike strategier. Én elev svarte «ingen». Tankekart er en form for organiseringsstrategier, og denne formen ble oppgitt

tre ganger som den strategien elevene foretrekker å bruke når målet er å huske en tekst (viser til tabell 6). Dette viser at flere elever liker å bruke tankekart. Dette er et interessant funn knyttet til et utsagn som kommer frem i det ene lærerintervjuet. Nina (lærer 3) forteller at hun måtte endre vanene sine i det dysleksi ble det større fokusområde på arbeidsplassen hennes. Én av tingene hun endret på, var tavlebruken sin knyttet til å lage tankekart. Hun sier at hun tidligere likte å lage tankekart for å få oversikt over en tekst eller et tema klassen arbeidet med, men at hun fikk beskjed om at dette ikke var nyttig tavlebruk for elever med dysleksi. Det er uklart hvor hun har fått denne informasjonen fra, men å lage et tankekart kan være nyttig for elever med dysleksi. Dette fordi tankekart visualiserer innholdet for elevene, og gjør at elevene slipper selv å vurdere hva som er mest viktig i en tekst. Sistnevnte kan være utfordrende for elever med dysleksi (Aas, 2021, s. 92), og dermed kan tankekart være en arbeidsmetode som tilrettelegger for økt forståelse hos disse elevene. Det er likevel viktig å være oppmerksom på hva som er *god tavlebruk*. For eksempel kan elever med dysleksi ha problemer med å lese håndskrift eller lese for mye tekst (Aas, 2021, s. 97). En mulig løsning kan dermed være å lage et digitalt tankekart (Aas, 2021, s. 97).

Generelt er elevene bedre til å organisere innholdet i en tekst, og dette gir elevene en god oversikt over innholdet i en tekst. Formålet med organiseringsstrategier, er å skape dybdeforståelse (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 22). Svarene på oppgavene under denne kategorien tilsier at elevene forstår innholdet i teksten. Det samme kan vi ikke si om evalueringstrategier. Evalueringstrategier har som formål å få leseren til å vurdere sin egen læring (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 25). Teksten under denne kategorien inneholder noen få utfordrende ord, og grunnen til det er at elevene skal finne betydningen av vanskelige ord i oppgavene i etterkant av lesingen. Likevel er det mye som tyder på at elevene blir for opphengte i de ordene de ikke forstår, og det forstyrrer resten av leseprosessen. Jeanette (elev 4) beskriver dette veldig tydelig i lesetesten. Hun skriver: «Husker ikke, var opptatt med de vanskelige ordene» (Jeanette). Vansker med å lære nye ord er en utfordring for flere elever med dysleksi (Snowling, 2008, s. 4). Det var ønskelig å se nærmere på hvordan elevene arbeidet med vanskelige ord, og om elevene mestrer å bruke ordbok for å finne betydningen av ordene. Ettersom nye ord og nye begreper er utfordrende, burde elevene forstå at det er nyttig for dem å skrive en utfyllende forklaring til disse ordene. Det var det kun én elev som gjorde, og det var Pernille (elev 9). Ettersom nye ord er utfordrende for elever med dysleksi, er det viktig at læreren jobber systematisk gjennom opplæringsløpet med begrepsforståelse (Aas, 2021, s. 92).

Det er også gjennomgående at elevene synes det er vanskelig å trekke ut det mest sentrale i en tekst. Det ser vi både når det kommer til å streke ut viktige eller sentrale ord i en tekst, men også når det kommer til sammendragene. Det er svært bekymringsfullt, men det er også et typisk kjennetegn vi ofte ser hos elever med dysleksi (Aas, 2021, s. 92). Det er derfor viktig at læreren, gjerne med hjelp av høytlesning og lesestopp, gjør det tydelig for elevene hva som er viktig å få med seg i en tekst. Flere elever forteller under elevintervjuene at de foretrekker høytlesning, og alle lærerne sier at de ofte leser høyt for elevene. Det viser at lærerne er bevisste over denne utfordringen, men også at elevene er litt bevisste over hva de synes er vanskelig. Elevene oppgir også at ettersom de har dysleksi, har de en annen bok enn sine medelever. Denne boken inneholder en kortere oppsummering på slutten av hvert kapittel i boken. Dette har jeg skrevet om tidligere, men det er også et godt tiltak for elevene som har dysleksi.

Lesetesten inneholder også noen praktiske spørsmål helt på slutten. På første spørsmål «Hva synes du om å gjennomføre en slik test?» kommer det frem at flere av elevene svarer at de forstår viktigheten av å bruke lesestrategier, men én elev har et utsagn som skiller seg ut. Albert svarer: «Å bruke lesestrategier for meg gjør at jeg mister leselysten. Det gjør lesing til mer arbeid en det trenger å være» (Albert, elev 5). Dette viser veldig tydelig at Albert ikke har forstått formålet med å bruke lesestrategier. En mulig forklaring på dette kan vi finne i *Like muligheter for god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, der de viser til forskning som sier at «[...] det er lite som tyder på at elevene i stor grad får tilgang til eksplisitt undervisning og oppfølging i bruk av strategier» (Pearson og Cervetti, 2017, gjengitt av Magnusson og Frønes, 2020, s. 99). Dette tyder på at lærere må være bevisst overfor forskjellen mellom å undervise direkte i strategier, og å bruke undervisningsmetoder som inkluderer bruk av strategier. Albert går på videregående skole, men vet enda ikke hvorfor man arbeider med lesestrategier. For han er arbeid med lesestrategier meningsløst, og det gir han mindre motivasjon til å arbeide med lesing. Dette er kanskje et av de viktigste funnene i min forskning. Det tydeliggjør så godt at kunnskap tilknyttet bruk av lesestrategier er mangelfull, til og med på videregående skole.

Hva sier PISA? Kan vi stole på mine funn? Norske elevers kunnskap om lesestrategier har blitt målt gjennom PISA-undersøkelsen ved to anledninger. Dette var, blant annet, i PISA 2018 (Magnusson og Frønes, 2020, s. 89). Resultater fra PISA-undersøkelsen i 2018 viser at norske elever skårer under gjennomsnittet for OECD når det kommer til å vurdere egnede lesestrategier for å huske og forstå en tekst. Dette er forenelig med prosjektets funn. Vi kan konkludere med at det naturligvis er stor forskjell mellom elevene når det kommer til hvor

bevisste de er i sin egen leseprosess, og når det kommer til valg av lesestrategier. Likevel er det mye som tyder på at elevene ikke kan nok om lesing og lesestrategier.

«Dyktige lesere forstår at de ikke forstår [...]», mener Fjørtoft (2014, s. 123). Jeanette har et svar som tilfredsstillende dette kravet Fjørtoft har til en dyktig leser (viser til kapittel 4.1.4), men når så mange som halvparten av informantene ikke merker et lurespørsmål engang, så er det grunn til å tro at elevene bør bli mer bevisste i sin egen leseprosess. Enkelte vet faktisk ikke hvorfor vi bruker lesestrategier engang. Vi kan derfor konkludere med at det helt klart finnes forbedringspotensiale, og at elevene ikke er så bevisste over egen leseprosess og valg av lesestrategier som man kan forvente på videregående skole.

5.2 Hva mener elevene lærerne bør gjøre for å tilrettelegge for en best mulig læringsprosess i et klasserom med dysleksi blant elevgruppen?

Dette forskningsspørsmålet forutsetter at elevene er selvregulerte når det kommer til egen læringsprosess. Noen av elevene er ganske tydelige på hvordan de lærer best, mens noen funn viser at ikke alle er helt klar over dette. Det er viktig at lærerne er bevisste overfor elever som faktisk ikke besitter den kunnskapen, og at lærerne hjelper elevene til å forstå hvordan de lærer best.

Hele åtte av ti elever i min informantgruppe fikk dysleksidiagnosen så sent som på videregående skole. Dette samsvarer med det Aas skriver om at mange får diagnosen først på videregående skole, eller så sent som i høyere utdanning (2021, s. 19). Lærerne ved denne dysleksivennlige skolen gjør en god jobb med å oppdage dysleksi. I personlig kommunikasjon med Hildur (03.02.2022), oppgir hun at omtrent 30 elever har fått påvist dysleksi siden skoleåret startet i august. Flere av elevene uttrykker frustrasjon rundt sen diagnostikk. Fortellinger om frustrerte foreldre og mangelfull oppfølging i grunnskole går igjen hos flere. Selv om dette ikke direkte omhandler min oppgave, har jeg valgt å diskutere det likevel. Problemstillingen min er formulert slik: *Hvordan kan man som norsklærer på videregående skole tilrettelegge for videreutvikling av lesekompetansen hos elever med dysleksi?* Det er derfor sentralt å oppdage dysleksi, for å kunne gjøre noe med det. Norsklærere, og lærere generelt, må være våkne for hva som kjennetegner dysleksi. Som Hildur sier i intervju med meg: «[...] Det er vi som fellesskap som har ansvar å finne, se og reagere når vi lur på «hva er dette for noe?» Man må ta tak i det, og ikke lure så lenge» (Hildur, lærer 1).

Basert på elevintervjuene, ville nok elevene besvart problemstillingen min med å trekke frem flere tiltak. Elevene er særlig fornøyde med at lærerne leser høyt for dem i klasserommet. Flere av elevene forteller også om lærere som foretar såkalte «lesestopp» for å

tydeliggjøre hva de nettopp har lest. Dette stemmer overens med det lærerne sier om sin egen praksis under intervju med meg. Lærerne sier at ved å lese høyt kan de kontrollere leseforståelsen til elevene bedre. De kan stille oppfølgingsspørsmål, og lese kroppsspråket til elevene sine. Dette forutsetter at de kjenner elevene godt, og har en god relasjon til dem. Det er også et punkt som kommer frem under intervju med lærerne, så dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.3.

Et annet tiltak elevene løfter frem som positivt, er tilgangen til lydbøker. Seks av ti elever forteller at de bruker lydbok jevnlig, og dette er inkludert pensum på lydbok. Vi kan egentlig si at seks av syv elever som særlig sliter med lesing, velger å bruke lydbok som hjelpemiddel. Dette er fordi Marius, Albert og Pernille sier alle tre at de sliter aller mest med skrivingen. Jeanette derimot, hun sier hun sliter med lesingen, men likevel bruker hun ikke lydbok. Hun sier likevel at dersom hun selv skulle vært lærer i en klasse med dysleksi, ville hun valgt å «[...] kanskje jobbe litt i grupper, litt lydbok og at læreren leser» (Jeanette, elev 4). Det kan tyde på at hun ønsker å jobbe med lydbok, og ser at dette kan være et godt hjelpemiddel, men at hun kanskje trenger at læreren minner henne på det. Det kan også bety at hun faktisk ikke vet hvordan hun skal bruke hjelpemidlene sine.

Flere elever forteller i intervju med meg, om frykten for å bli tvunget til å lese høyt i klasserommet. Dette forteller både Albert (elev 5), Hanne (elev 6) og Jeanette (elev 4) om. Jeanette forteller om en episode hun husker godt fra barneskolen knyttet til høytlesning. Hun forteller at hun og medelevene ble blandet og satt inn i nye grupper på tvers av klasser i engelsk, og at de ved flere anledninger ble bedt om å lese engelsk høyt i klassen. Hun forteller:

«Da skulle man gjerne lese en setning hver foran folk man ikke kjente [...], jeg venta bare på at det var min tur, og det var det verste jeg visste» (Jeanette, elev 4)

Da kom jeg med et oppfølgingsspørsmål:

«Okei, så hvis læreren har en klasse hvor elevene skal lese høyt, så må du passe på at elevene er trygge på de rundt seg?»

Da svarte hun veldig tydelig:

«Ja, jeg følte meg ganske mye dårligere enn de andre. Alle de andre syntes det var kjempeenkelt, men for meg var det kjempeskummelt» (Jeanette, elev 4)

Rose skriver at elever med dysleksi kan ofte føle seg ydmyket når de blir bedt om å lese for andre. De kan føle seg latterliggjort og mobbet grunnet deres lesevaner (2009, s. 10). Mine funn stemmer altså overens med det forskning sier om dysleksi og lesing høyt i klasserommet.

Jakob presenterer en mulig løsning for å unngå at elevene gruer seg til å lese høyt. Jakob blir også spurt hva han ville gjort dersom han var lærer i en klasse med elever med

dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst. Jakob forteller at han ville latt elevene lese i grupper, slik at elevene blir gode på å lese høyt foran noen få de er trygge på. Han sier slik: «[...] Grupper er fint, da kan man snakke gjennom tekstene høyt i grupper i ettertid. Kanskje de andre kan fylle inn der du ikke forstod teksten» (Jakob, elev 8).

Det er dermed mulig å konkludere med at elevene ikke ønsker å bli «tvunget» til å lese høyt, spesielt ikke hvis eleven ikke er forberedt på det, eller ikke er trygge på de rundt seg. Likevel kan høytlesning i grupper være et alternativ, slik som Jakob forteller. Læreren kan sette klassen i faste grupper som læreren kan bruke når elevene skal lese nye tekster. Det åpner opp for en *litterær samtale* i gruppen. *Litterær samtale* kommer frem som en metode to andre elever gjerne også skulle arbeidet mer med. Georg (elev 2) forteller at hvis han hadde vært lærer i en klasse hvor noen av elevene hadde dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst, så ville han også satt elevene i grupper. «[...] Kanskje sitte i grupper med lydbok. Stoppe opp inni mellom og prate om det for å oppsummere litt» (Georg, elev 2). Jeanette (elev 4) uttrykker også et ønske om å snakke i grupper etter at de har lest.

Blant de åtte elevene som fikk oppdaget dysleksi så sent som på videregående, er det mye frustrasjon. Flere uttrykker at de skulle ønske det ble oppdaget tidligere. Dette kan bety at elevene ønsker at læreren skal se dem, og lytte til dem. Det er en viktig del av lærerrollen, og viktigheten av dette kommer tydelig frem tilknyttet dysleksi. Det er flere elever som foretrekker at læreren leser høyt med lesestopp, men som også kunne tenke seg at elevene leser høyt sammen i grupper og har en samtale om teksten i ettertid. Resultatene fra lesetesten viser at elevene med fordel kunne hatt mer kunnskap rundt bruk av lesestrategier, og det bør lærerne være oppmerksomme på. Elevene leser forholdvis lite og sjeldent, og det kommer tydelig frem i teoridelen at elevene bør bedrive gjentakende lesing for å utvikle lesekompetansen sin. Til tross for at elevene selv ikke uttrykker det, er nok elevene takknemlig for at læreren tilrettelegger for at lesingen kan foregå i klasserommet. Dette kan begrunnes i at flere forteller at lærerne ofte leser høyt, og at de setter pris på det.

5.3 Hvilke tiltak og tilpasninger mener lærerne er mest gunstig i møte med dysleksi, og mener lærerne at de har nok kunnskap og kapasitet til å iverksette disse?

Ettersom lesetesten og elevintervjuene har hatt fokus på å kartlegge elevenes kunnskap og bevissthet rundt egen bruk av lesestrategi, har fokuset i intervju med lærerne vært mer på den generelle praktiske gjennomføringen av undervisningen i klasserom med dysleksi. I intervjuene med lærerne ble de spurt om hvordan de arbeider med lesing, men de ble også spurt om hvordan de arbeider generelt med dysleksi. Dette er bevisst. Det er gjort fordi i

arbeid med lesing i klasserom med dysleksi, handler det også om å se det helhetlige bildet. Det handler om den generelle kunnskapen om hvordan norsklæreren bør arbeide i klasserom med dysleksi. Mitt siste forskningsspørsmål er derfor utformet uten å direkte være knyttet til lesing. Det hjelper ikke være god på å arbeide med lesestrategier eller høytlesning, hvis ikke de grunnleggende tiltakene og tilretteleggingene er på plass (Aas, 2021, s. 100-101).

Oppgaven har altså gått i dybden på hvordan lærerne bør arbeide med lesing, men også sett på hvilke rammer og betingelser som må være på plass for at dette arbeidet skal lykkes. En av disse betingelsene som bør trekkes frem er betydningen av en god relasjon. Å ha en god relasjon, og dermed også en god dialog med elevene, har flere positive virkninger (Aas, 2021, s. 100-101). For det første er det vanskelig å vite hva eleven synes er vanskelig, utfordrende og ubehagelig praksis i klasserommet dersom læreren ikke prater med dem. Det er også ganske åpenbart at dersom læreren har tillit hos elevene sine, så stoler de mer på læreren, og dermed også på lærerens tilbakemeldinger og forslag. Ørjan er den av lærerne som prater mest om denne gode relasjonen, og viktigheten av den.

Ørjan (lærer 2) skiller seg ut fra de andre lærerne på flere måter. Han er nok den som har mer fokus på helheten. Han sier at «[...] God undervisning er også dysleksivennlig undervisning» (Ørjan). Han mener man skal være litt forsiktig med å tenke «[...] dysleksivennlig undervisning punktum» (Ørjan). Han trekker her frem det han synes er viktigst, nemlig det å ha en god relasjon til elevene sine. Han forteller at man gjerne kan snakke om det han kaller «de superspesifikke tiltakene» slik som tekstpilot, lydbøker og lignende, men at «[...] det bunner jo i det generelle, i grunnlaget [...]» (Ørjan). Med dette mener han god kontakt med eleven, vise at man har forventninger til dem og vise at man ønsker at de skal etterleve disse forventningene. Nina (lærer 3) sier at hun gjerne skulle hatt mer tid til nettopp det å skape en god dialog med elevene sine. Hun sier at det er i dialog med elevene hun får vite hva hun gjør som faktisk er nyttig, og det er også her hun kan spørre hva elevene foretrekker.

Dersom læreren ønsker å få mer tid til dialog med elevene for å kartlegge elevenes behov tilknyttet dysleksi, forutsetter dette at eleven besitter kunnskap om hvordan han eller hun lærer best. Ettersom konklusjonen tidligere i oppgaven ble at elevene ikke er så bevisste rundt sin egen leseprosess og bruk av lesestrategier, er det viktig å være oppmerksom på dette. Til tross for at fokuset på lesestrategier er gjennomgående i norskfagets læreplan helt fra kompetansemålene i 2. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020), er det grunn til å tro at elevene faktisk ikke behersker bruk av lesestrategier så godt. En elev avga et svar som tilsier

at han ikke engang vet hvorfor man jobber med lesestrategier. Dersom Nina (lærer 3) skal få nyttig informasjon fra elevene, forutsetter dette at elevene vet hvilken informasjon de skal gi.

Mangel på tid og kapasitet, uttrykker Hildur (lærer 1) at hun ofte kjenner på. Hun sier at hun ikke føler hun har kapasitet og tid til å tilrettelegge for enhver elev sine behov i klasserommet. Hun har ansvar for alle elevene som har dysleksi på skolen, og dette tilsvarer 80 elever. Hun forteller at særlig dette ansvaret er utfordrende med hensyn til tid:

«[...] På én side er det logistikkarbeid, på den andre siden er det det å ha tid og anledning, og rom nok, til å være så direkte knyttet til enhver elev, så man har god nok oversikt til å tenke at eleven har det den trenger [...]» (Hildur, lærer 1)

Hun ønsker seg altså mer tid og kapasitet til både logistikkarbeid og til å bygge relasjon til elevene slik at hun får en oversikt over hva eleven faktisk trenger.

Ørjan (lærer 2) er ikke den eneste som poengterer at de generelle rammene må være på plass for å oppfylle en undervisning som er dysleksivennlig. Hildur (lærer 1) forteller at hun bruker mye tid på planlegging. Hun bruker mye energi på planlegging i forkant av undervisningen, og tar hensyn til dysleksi i hele planleggingsfasen. Nina (lærer 3) forteller at hun er blitt mer bevisst på hvordan hun presenterer nytt stoff, hvordan hun bruker tavlen og at også hun ser viktigheten av å ha en god relasjon med elevene.

På spørsmål om lærerne mener de har tilstrekkelig med kunnskap om dysleksi og dysleksivennlig undervisning, svarer Hildur (lærer 1) og Nina (lærer 3) helt forskjellig. Hildur (lærer 1) føler seg trygg på at hun har nok kunnskap om dysleksivennlig undervisning, men vektlegger at dette er en del av hennes jobb. Hun er logos- tester, og har dermed et større ansvar for oppfølging av elevene med dysleksi. Nina (lærer 3) skiller seg veldig ut i forhold til Ørjan (lærer 2) og Hildur (lærer 1), og svarer tydelig at hun ikke har fått god nok opplæring i hvordan man bør tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi. Nina forteller at hun har endret tavlebruken sin etter at hun ble oppmerksom på at hun brukte den feilaktig knyttet til dysleksivennlig praksis. Hun sier hun pleide å bruke tavlen til å lage tankekart sammen med elevene. Min forskning viser at flere av elevene liker tankekart som arbeidsmetode, og dette er derfor et motstridende funn med hensyn til det Nina har blitt informert om. Det er likevel viktig å påpeke at det er noen hensyn man bør ta tilknyttet tavlebruk i klasserom med dysleksi (Aas, 2021, s. 97). En mulig løsning kan være å utforme tankekart med bruk av digital tavle, fordi mange elever med dysleksi synes håndskrift kan være utfordrende å tyde (Aas, 2021, s. 97).

Alle tre lærerne sier de arbeider en del med tekster, og det er veldig viktig. Spesielt når vi ser at mange elever ikke leser på fritiden. Dersom en elev skal gjøre suksess, er det

avgjørende at eleven har en leseferdighet som gjør at han eller hun kan lykkes både i utdanningsløpet videre, og i livet generelt (Rose, 2009, s. 1). Flere av elevene i min forskning forteller at de leser veldig sjeldent. Ørjan (lærer 2) synes at det er vanskelig å arbeide med lesing fordi han ofte møter lav motivasjon hos elevene som har dysleksi. Han sier følgende:

«[...] Når du vet at du skal gjøre noe du synes er vanskelig, så er ikke det det gøyeste du gjør, og da gjør du mindre av det, og da blir man jo ikke noe bedre da. Ikke sant [...]» (Ørjan, lærer 2).

Ettersom elevene leser så sjeldent, er det viktig at lærerne fortsetter å arbeide med tekst, og dermed også hjelper elevene med å utvikle lesekompetansen sin. For elever som er i genetisk risiko for å utvikle dysleksi, vil møte med tekst faktisk være en beskyttende faktor for å utvikle dysleksi (Mossige, 2020, s. 17). Til tross for at det kan være utfordrende ettersom elever med dysleksi oftere har en lavere motivasjon (Mossige, 2020, s. 10), så arbeidet viktig for at eleven skal lykkes videre i livet.

Alle lærerne sier at de leser høyt for elevene sine, og dette er forenelig med det elevene forteller meg i intervjuene. Lærerne har tilnærmet lik begrunnelse for hvorfor de prioriterer høytlesning i arbeid med tekster. Ørjan (lærer 2) sier han liker å kunne stoppe opp og forklare underveis under lesingen. Han liker at han har mulighet til å «kontrollere» hvor mye elevene faktisk forstår underveis under høytlesningen. Dette er et godt tiltak for å øke elevenes leseforståelse.

Knyttet til tilrettelegging snakket lærerne gjennomgående om flere tiltak de utførte knyttet til dysleksi. Aas presenterer hva en dysleksivennlig lærer bør gjøre, og noen av disse tiltakene stemmer godt overens med lærerne sin praksis. Deriblant «[...] Starter timen med å forklare hva som skal læres, og hvordan elevene skal jobbe» (Aas, 2021, s. 90). Dette påpeker Nina (lærer 3) at hun har blitt bedre på etter at skolen ble sertifisert som dysleksivennlig. «Gjentar viktige utsagn» og «forklarer nye ord/begreper» (Aas, 2021, s. 90) sier alle lærerne at de ofte gjør, spesielt knyttet til høytlesning av mer komplekse tekster. Et annet punkt er «Hjelper elevene med å få strukturert hverdagen sin» (Aas, 2021, s. 90). Hildur (lærer 1) sier ganske tydelig at hun gjentar viktige beskjeder, og gjør alt materiell tilgjengelig for elevene digitalt. Det kan være med på å skape en struktur og gode rutiner for elevene. De kan gå inn på en nettside, og sjekke alt læreren skal gå gjennom og har gått gjennom. Det er nyttig for spesielt elever med dysleksi.

Knyttet til lesing og lesekompetanse, uttrykker flere av lærerne bekymring tilknyttet bruk av hjelpemidler. Elevene med dysleksi har tilgang til pensumbøkene digitalt, men det er en felles opplevelse blant lærerne at ikke alle elevene benytter seg av dette hjelpemiddelet. Det er observasjoner som stemmer overens med mine elevintervjuer, hvor fire av ti svarer at

de ikke bruker lydbok jevnlig. Med bakgrunn i funn fra lesetestene, kan det stilles spørsmål med om elevene faktisk besitter kunnskap rundt sin egen læring. Det å evaluere sin egen læring krever kompetanse, og det må lærerne hjelpe elevene med å tilegne seg. Tilknyttet leseprosessen, kan vi konkludere med at elevene absolutt må lære seg strategier. Det er positivt at lærerne praktiserer høytlesning fordi det kan bidra til en bedre leseopplevelse, og mindre frustrasjon for elever som sliter med avkodingsprosessen. Likevel kan dette føre til, som Albert sier i kapittel 4.2.3, at «(..)det smeller hvis jeg skal studere» (Albert, elev 5). Som student har du ingen som leser for deg, og for å fullføre et studium kreves det mye egenlesing.

5.4 Diskusjon tilknyttet problemstilling

Jeg har utformet tre forskningsspørsmål som diskuteres med mål om å besvare den faktiske problemstillingen. Den har blitt trukket den frem flere ganger, men den er altså formulert slik: *Hvordan kan man som norsklærer på videregående skole tilrettelegge for videreutvikling av lesekompetansen hos elever med dysleksi?*

I min oppgave kommer det tydelig frem hvor komplekst arbeid med dysleksi er.

Hovedfunn i oppgaven kan oppsummeres slik:

- a) at norsklærere må ha kunnskap for å kunne oppdage dysleksi så tidlig som mulig,
- b) norsklærere må undervise mer eksplisitt om lesestrategier,
- c) norsklæreren må være oppmerksom på hvilke hensyn man bør ta i møte med elever som har dysleksi, og
- d) det finnes en rekke tiltak og metoder som har god effekt, men man må ikke glemme at dysleksi er kompleks.

Disse funnene kommer frem i besvarelse av forskningsspørsmålene, og blir derfor ikke diskutert på nytt i denne delen av kapitlet. Det er likevel viktig å se på hvorfor vi kan konkludere med disse hovedfunnene.

Dersom et barn skal gjøre suksess er det avgjørende at elevene har en leseferdighet som gjør at eleven kan lykkes både i utdanningsløpet videre og livet generelt (Rose, 2009, s. 1). «[...] Bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og med ulike teksttyper i fagene, er [...] avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Mine hovedfunn viser at elevene har mangelfull kunnskap tilknyttet egen bruk av lesestrategier. Dette kommer tydelig frem hos Albert (elev 5) som sier at «å bruke lesestrategier for meg gjør at jeg mister leselysten. Det gjør lesing til mer arbeid en det trenger å være» (Albert, elev 5). Albert som altså er elev ved videregående skole, har på min test gitt et svar som tilsier at han ikke engang vet hvorfor vi bruker

lesestrategier. Det derfor viktig at norsklæreren prioriterer undervisning tilknyttet lesestrategier. Det er tross alt viktig for å utvikle elevenes leseferdigheter.

Ett av tiltakene en norsklærer bør gjøre for å kunne tilrettelegge for videreutvikling av lesekompetansen hos elever med dysleksi på videregående skole, er altså å arbeide mer med lesestrategier. Dette støtter opp om Fjørtoft sitt utsagn. Han sier at lærere bør «[...] undervise og modellere slike strategier helt eksplisitt i lesingen» (2014, s. 123). Ikke bare har Fjørtoft trukket dette frem, men Pearson og Cervetti (2017) påpeker at forskning tilsier at «[...] det er lite som tyder på at elevene i stor grad får tilgang til eksplisitt undervisning og oppfølging i strategier» (gjengitt av Magnusson og Frønes, 2020, s. 99). Det er dermed viktig at norsklæreren forstår at det er forskjell mellom å undervise *eksplisitt* om de ulike lesestrategiene, og *bruke* undervisningsmetoder som *inkluderer* bruk av strategier (Magnusson og Frønes, 2020, s. 99). Norsklæreren må lære elevene hvorfor man bruker lesestrategier, og modellere hvordan de skal brukes. Dette er nyttig for elevene, og kan spare dem for mye arbeid i fremtiden.

Dysleksi blir oppdaget sent, og dette har konsekvenser. Ett av kravene til å være en dysleksivennlig skole, er at skolen har gode systemer og kompetanse på å finne de elevene som har vansker (Dysleksi Norge, u.å.c) Ettersom «[...] Norsk har et særlig ansvar for opplæring i å kunne lese» (Utdanningsdirektoratet, 2020), ligger mye av ansvaret tilknyttet lesing hovedsakelig på norsklæreren. Som Hildur (lærer 1) har fortalt, har ikke «[...] alle lærere ute antennene for dysleksi» (Hildur), selv om lesing er en grunnleggende ferdighet som man skal arbeide med på tvers av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hildur nevner i personlig kommunikasjon med meg over mail (03.02.2022), at hele 30 nye elever har fått påvist dysleksi fra august. Dette indikerer at skolen har kompetanse til å oppdage dysleksi blant elevene sine. Å oppdage dysleksi er vesentlig for å vite hvordan man skal tilrettelegge. Lærere og annet skolepersonell bør besitte god kunnskap rundt dysleksi (Rose, 2009, s. 1-3).

Vi har sett på flere dysleksivennlige tiltak som bør praktiseres dersom man ønsker å videreutvikle lesekompetansen hos elever med dysleksi. Det finnes en rekke aktuelle tiltak som handler om å gjøre skolehverdagen mest mulig strukturert og forutsigbar, men med særlig fokus på utvikling av lesekompetansen, kan vi trekke frem høytlesning med lesestopp og tilgang til hjelpemidler som gode tiltak. Flesteparten av elevene i min undersøkelse svarer at de får mer utbytte av at læreren leser nye tekster høyt for dem i klasserommet. Det er ikke bare elevene som foretrekker høytlesning, alle tre lærerne sier at dette er en metode de også foretrekker. Dette begrunner de med at det er lettere å kontrollere og følge opp elevenes forståelse underveis. Lærerne sier at de gjerne foretar «lesestopp» underveis for å enten la

elevene gjenfortelle hva de har lest, eller at de selv oppsummerer. Å la elevene gjenfortelle det de har lest, er i tråd med det Aas mener kjennetegner en dysleksivennlig lærer (Aas, 2021, s. 90). Det er interessant at alle tre informantene mener at de ofte leser høyt, og har omtrent identisk begrunnelse for hvorfor. Dette kan tyde på at de har fått denne informasjonen gjennom kurs eller lignende.

En annen problemstilling lærerne drøfter i intervju med meg, er elevenes bruk av hjelpemidler. Elever med dysleksi har tilgang til bøker med kortere sammendrag, pensumbøker på lydbok, ulike skriveprogram som skal hjelpe dem (for eksempel tekstpilot) og de har lov å bruke mobilen for å få tekst lest opp høyt. Hildur (lærer 1) har ansvar for å gi elever med dysleksi opplæring i hvordan de kan benytte hjelpemidlene, og hun skal også følge de opp. Hun har ansvar for hele 80 elever, og det sier seg selv at det er et enormt ansvar. Hun svarer selv at hun ikke har kapasitet eller tid til å tilrettelegge for enhver elev sine behov (Hildur), og det er bekymringsfullt fordi det faktisk er en del av jobben hennes. Det kommer frem at elevene ikke er like flinke til å bruke disse hjelpemidlene, og det kan tenkes at dette er fordi de ikke blir fulgt opp like godt som de burde. Dette er en hypotese som ikke kan bekreftes, men vi ser at det er for eksempel bare seks av ti elever som forteller at de bruker lydbok jevnlig (inkludert pensum på lydbok). Tre av dem forteller at de strever mest med skrivningen, så det kan være deres begrunnelse for å ikke bruke lydbok. En elev skiller seg ut her, og det er Jeanette (elev 4). Hun sier hun sliter med lesingen og gjerne skulle brukt lydbok dersom hun var lærer for elever med dysleksi selv. Hvorfor bruker ikke hun hjelpemiddelet sitt? Det kan være fordi opplæringen ikke har vært god nok, men det kan også handle om vaner. Det er viktig å oppdage dysleksi tidlig, og en av grunnene til det er at eleven kan innarbeide seg gode vaner. Et eksempel på en god vane er å være flink til å bruke hjelpemidlene man har tilgang på. Jeanette var 16 år da hun fikk diagnosen, så mangel på gode vaner kan også være en mulig hypotese på hvorfor hun ikke bruker lydbok som hjelpemiddel. Noen av elevene ble spurt om hvorfor de eventuelt ikke bruker hjelpemidlene de får tilgang til, og de fleste har ingen klare svar på dette.

Som Ørjan (lærer 2) påpeker i dialog med meg, så kan man se på det han kaller for de «superspesifikke» tingene som tekstpilot og lignende, men han sier også at vi må se «helheten» (Ørjan). Det er ikke utelukkende én undervisningsmetode som løser utfordringene som kommer med dysleksi. Arbeid med dysleksi er kompleks, og elevene har krav på den tilretteleggingen de trenger for å få et tilfredsstillende læringsutbytte av undervisningen (Solem, 2015, s. 16). Dersom ikke eleven har et slikt læringsutbytte, skal skolen reagere med å endre læringsmetodene (Solem, 2015, s. 16). Alle elever er ulike, og har dermed også ulike

behov. Noen strever mer med lesing, andre strever med skriving. Noen har fått dysleksi-diagnosen, men det finnes også andre som «[...] akkurat ikke havner under den der streken [...]» (Ørjan, lærer 2) og dermed ikke får diagnosen. Det finnes metoder som fungerer bedre for elever med dysleksi (Aas, 2021, s. 90), men det er så enormt viktig å se den store sammenhengen.

Elever med dysleksi kan ha flere vansker enn bare vansker med «[...] ferdigheter som er involvert i nøyaktig og flytende ordlesing og staving» (Mossige, 2020, s. 10). Andre sekundære vansker kan være å skrive gode tekster, dårligere leseforståelse og motivasjon (Mossige, 2020, s. 10). Dette må læreren være oppmerksom på, og hjelpe elevene med. Læreren er utrolig viktig, og det finnes flere eksempler på at læreren har reddet skoleopplæringen for elever med dysleksi (Aas, 2021, s. 90). Ørjan, Hildur og Nina sier alle at de setter pris på en god dialog med elevene sine. Ørjan (lærer 2) forteller ved flere anledninger hvor viktig relasjon er. Han reflekterer rundt hvordan man kan skape kontakt med elevene, hvordan man kan få elevene til å forstå at læreren har forventninger til dem og hvordan man kan få dem til å etterleve disse forventningene. Han sier at «[...] God undervisning er også dysleksivennlig undervisning» (Ørjan), og han sier at læreren må utvide synet sitt på hva som er god dysleksivennlig undervisning. Han mener at vi ikke kan droppe de helt grunnleggende tingene, og bare hoppe rett på hjelpemidler slik som tekstpilot. Det er likevel viktig å huske på at arbeid med dysleksi innebærer at man bør iverksette noen konkrete tiltak. For å vite hvilke tiltak som bør iverksettes, kreves det kunnskap. Det betyr at alle lærere bør ha «[...] antennene ute for dysleksi [...]» (Hildur, lærer 1).

6 Konklusjon

Som Rose påpeker, er det ingen tvil om at "(...) the ability to read well is key to success in education and an essential "life skill"» (2009, s. 1). For å beherske livet som samfunnsborger, er det særdeles viktig at elevene lærer å lese, og at lesekompetansen er et gjennomgående fokusområde gjennom hele opplæringsløpet. Dette gjenspeiles i norskfagets læreplan. Lesing og lesestrategier er sentrale tema i kompetansemålene allerede etter 2. trinn, og følger opplæringen helt frem til Vg3 og påbygg (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En sentral del av læreryrket er å utvikle dyktige lesere som er rustet for samfunnslivet generelt, men også for et fremtidig studentliv. Spesielt for norsklærere ettersom «[...] Norsk har et særlig ansvar for opplæring i å kunne lese» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elever med dysleksi har en fonologisk svikt som betyr at det er utfordrende å avkode ord (Aas, 2021, s. 14). Dette innebærer at kunnskap om lesestrategier kan være med på å gjøre utviklingen av lesekompetansen mer suksessfull. Lesestrategier kan nemlig gjøre at eleven oppnår formålet med lesingen på en mer effektiv måte. Hovedfunn i oppgaven kan oppsummeres slik:

- e) at norsklærere må ha kunnskap for å kunne oppdage dysleksi så tidlig som mulig,
- f) norsklærere må undervise mer eksplisitt om lesestrategier,
- g) norsklæreren må være oppmerksom på hvilke hensyn man bør ta i møte med elever som har dysleksi, og
- h) det finnes en rekke tiltak og metoder som har god effekt, men man må ikke glemme at dysleksi er kompleks.

Tilrettelegging handler ikke bare om hjelpemidlene elevene har tilgang til, men også om lærerrollen. Å ha en god relasjon, en god dialog og en god forståelse av eleven og elevens diagnose, er svært sentralt for at læreren kan påstå at han eller hun praktiserer en dysleksivennlig undervisning (Aas, 2021, s. 100-101). Norsklæreren bør ha som mål å utvikle elevene som har dysleksi, til å bli fightere (Ingesson, 2007). For å bli en fighter, trenger eleven «betydningsfulle voksne» (Mossige, 2020, s. 16). Norsklæreren kan være én av disse, og bør vise at «det finst altså håp om ein bare ikkje gir seg [...]» (Sunde, gjengitt av Mossige, 2020, s. 19). Norsklæreren må gi håp, men må også ha forståelse og evne til å tilrettelegge. Dysleksi er kompleks, og krever kunnskap. Enhver elev har rett til et tilfredsstillende læringsutbytte, og det er lærerens ansvar. La oss avslutte med en tilleggskommentar Jakob kom med i forbindelse med intervjuet:

«Ta dysleksi mer seriøst. Jeg føler jeg sa ifra mange ganger, men ingen tok meg seriøst.

Lærere må være oppmerksomme, det er egentlig det viktigste»

(Jakob, elev 8)

Referanseliste**Litteratur**

- Anmarksrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (red.). (2007). *Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.
- Frønes, T. S, og Jensen, F. (red.) (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjessing, H.J (1977). *Lese- og skrivevansker. Dyslexi. Problemorientering. Analyse og diagnose. Behandling og undervisning*. Bergen, Oslo, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Ingesson, G. (2007). Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact and Salutogenic Factors. (Ph.D.) Lund University, Lund. Hentet fra <https://lup.lub.lu.se/search/publication/541578>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Klinkenberg, J.E. (2017). *Lesevansker. Oppsummering av ny forskning*. Tidsskrift for norsk psykologforening, Vol 55, nummer 9. Side 834-843.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 4: Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I Frønes, T. S, og Jensen, F. (red.) (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA, kapittel 4, s. 79-106*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mossige, M. (2020). *Lese- og skrivevansker. Teori og tiltak*. Oslo: Pedlex.
- Netland, R. (2020) Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Aa, L. I (Red.), *Master i Norsk. Metodeboka 2* (s. 50- 67). Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.

- Hentet fra https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_2c7c311d-en (tilgjengelig som PDF- fil på nettsiden).
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rose, J (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report*. Digital Education Resource Archive (DERA): Department for Children, Schools and Families. Hentet fra https://dera.ioe.ac.uk/14790/7/00659-2009DOM-EN_Redacted.pdf
- Ruyter, K. W. (2015). Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. I Fossheim, H. J. & Ingierd, H. (red), *Etisk skjønn i forskning*. (s. 39- 49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snowling, M.J. (2008). *Dyslexia*. En rapport publisert som en del av “the UK Government’s Foresight Project, Mental Capital and Wellbeing”, tilgjengelig her: <https://www.gov.uk/government/collections/mental-capital-and-wellbeing> (Gå til “80 papers and science reviews”, se etter “Science synthesis reports and evidence reviews” og deretter under “Learning difficulties: Science reviews”.)
- Solem, C. (2015). *Dysleksivennlig skole - Et brukerperspektiv på god skole. En bok om Dysleksi Norges største og viktigste skolesatsing*. Oslo: Dysleksi Norge.
- Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). *Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018?* I Frønes, T.S. & Jensen, F. (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, M. Å. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere* (utg. 3). Oslo: Universitetsforlaget.

Internett

- Ballovarre, H. & Johansen, K. (2012, 15. mai). *Dysleksi - en spesifikk lese- og skrivevanske? : en gjennomgang og drøfting av ulike teoretiske modeller*. [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø]. <https://munin.uit.no/handle/10037/4284>
- Datatilsynet. (u.å.) Behandlingsgrunnlag. Spesielt om særlige kategorier av personopplysninger (sensitive personopplysninger) – forbud og unntak. Hentet 13. april 2022 fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/behandlingsgrunnlag/veileder-om-behandlingsgrunnlag/spesielt-om-sarlige-kategorier-av-personopplysninger-sensitive-personopplysninger-og-unntak/>
- Dysleksi Norge. (2019, februar). Åpenhet. *Dysleksi Norge, Mestring, magasinet for alle med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker*, s. 18. Hentet fra https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2019/06/mestring_2_19_blaversjon.pdf
- Dysleksi Norge. (u.å.a) Ble fisker og industribygger. Hentet 12. mars 2022 fra <https://dysleksinorge.no/rokke/>
- Dysleksi Norge. (u.å.b) *Dysleksi*. Hentet 22. januar 2022 fra <https://dysleksinorge.no/dysleksi/>
- Dysleksi Norge. (u.å.c) Dysleksivennlig skole. Hentet 08. mars 2022 fra <https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/>
- Dysleksi Norge. (u.å.d) Dysleksivennlige skoler. Hentet 17. mars 2022 fra <https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole-liste/>
- Dysleksi Norge. (u.å.e) Tilrettelegging. Hentet 14. april 2022 fra <https://dysleksinorge.no/tilrettelegging/>
- Dysleksi Norge. (u.å.f). Dysleksivennlig skole – 10 kriterier. Hentet 14. april 2022 fra <https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/dysleksivennlig-skole-kriterier/>
- Dysleksi Norge. (u.å.g). Rettigheter skole. Hentet 16. april 2022 fra <https://dysleksinorge.no/rettigheter-skole/>
- Flølo, K. (2017, 26. mai). Slik takler statsministeren dysleksi. Hentet fra <https://www.klartale.no/norge/2017/05/26/slik-takler-statsministeren-dysleksi/>
- Hagemann, K. (2020, 12. november). Lesbarhetsindeks. Hentet fra <https://snl.no/lesbarhetsindeks>
- Itslearning. (u.å.). itslearning. Hentet fra <https://itslearning.com/no/skole/>
- Korrekturavdelingen. (u.d.). Frekvensordliste: de vanligste norske ord. Hentet 19. mars 2022 fra <https://www.korrekturavdelingen.no/ord-uttrykk-frekvensordliste-500-vanligste-norsk.htm>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i Grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lunde, F. (2021a, 31. mars). Text Fairy. Hentet fra <https://appbiblioteket.no/text-fairy/>
- Lunde, F. (2021b, 07. september). Prizmo Go – Instant Text OCR. Hentet fra <https://appbiblioteket.no/prizmo-go-instant-text-ocr/>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). Samtykke og andre behandlingsgrunnlag. Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Skriftlig.no (u.å). LIKS. Hentet fra <https://skriftlig.no/likes/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021a, 26. april). Lese- og skrivevansker. Hentet fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker2/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021b, 26. april). Logos – testing for kartlegging og diagnostisering. Hentet fra <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/logos--test-for-kartlegging-og-diagnostisering/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021c, 02. juni). Hva er dysleksi? Hentet fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/hva-er-dysleksi/>
- Svein Sjøberg. (2021, 31. mai). PISA (internasjonal skoletest). I Store norske leksikon. Hentet 25. februar 2022 fra https://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 22. april 2022 fra [Rammeverk for grunnleggende ferdigheter \(udir.no\)](https://www.udir.no/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 06. mai). Tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Norsk (NOR01-06), gyldighet og innføring. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/gyldighet-og-innfoering?lang=nob>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Lesetesten

Vedlegg 4: Intervjuguide, elever

Vedlegg 5: Intervjuguide, lærere

Vedlegg 6: Transkripsjon av elevintervju

Vedlegg 7: Transkripsjon av lærerintervju

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:
*«Videreutvikling av lesekompetansen hos elever med
dysleksi»?*

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut hvordan man som lærer kan legge til rette for best mulig videreutvikling av lesekompetansen hos elever med dysleksi.

**Formål**

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan man som lærer kan tilrettelegge for elever med dysleksi slik at de oppnår en god lesekompetanse. Vi har lyst å snakke med rundt ti elever, og vi håper virkelig du har lyst å være med!

Vi kommer til å lage en lesetest du skal gjennomføre, og deretter vil vi stille deg noen spørsmål. Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

-Hvordan gikk det å ta denne lesetesten?

-Hvordan er din skolehverdag med dysleksi?

- Hva kan din lærer gjøre for at du skal lære mest mulig i løpet av en økt?

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Universitetet i Agder.



Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Maiken Feyling, og hennes veileder er Elin Gunleifsen som er ansatt ved Universitetet i Agder.



Dette er oss. Maiken Feyling (t. høyre) og Elin Gunleifsen (t. venstre)

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med, fordi du er en elev med dysleksi, og vi har lyst til å høre hvordan din skolehverdag er. Vi har lyst å skrive en masteroppgave som kan gi svar på hvordan lærere bedre kan legge til rette for elever med samme skolehverdag som deg.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men Mandal Videregående skole gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg. Det hadde vi satt stor pris på.

Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg, og det er helt i orden.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil du først gjennomgå en lesetest. Resultatet av denne er det kun vi som får. Den skal ikke vurderes av en lærer, så du får ikke karakter på denne testen. Den har ingen betydning for dine karakterer i noen fag. Etter at du har tatt en lesetest, skal vi ha et intervju med deg. Dette intervjuet er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om din skolehverdag som elev med dysleksi. I oppgaven vår blir du anonym, så det er ingen som kan identifisere deg.



Maiken Feyling vil være den som intervjuer deg, og hun vil gjøre lydopptak av intervjuet. Lesetesten vil ta rundt 20 minutter. Intervjuet vil ta ca. 30- 45 minutter. Intervjuet blir gjort en annen dag enn lesetesten.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.

Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for skole eller fremtidig jobb.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan lærere kan legge til rette for videreutvikling av lesekompetansen hos elever med dysleksi.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker, Maiken Feyling, og hennes veileder, Elin, som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 30. 09. 2022.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig. Du har også rett til å se intervjuguiden på forhånd.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Maiken Feyling på hennes telefon:

██████████.

Eller til prosjektansvarlig Elin Gunleifsen på [REDACTED]
Eller til personvernombudet for forskning ved UiA Ina Danielsen på [REDACTED], eller på
mail personvernombud@uia.no

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette
forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Maiken Feyling og Elin Gunleifsen.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *lesekompetanse hos elever med
dysleksi*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å:

- delta i en lesetest
- delta i et intervju med Maiken Feyling
- at opplysninger jeg har oppgitt publiseres anonymisert
- at mine personopplysninger lagres, til prosjektet er ferdigstilt, 05.05.22.

Mitt navn er:

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Referansenummer

433886

Prosjektittel

Lærerens rolle i arbeidet med lese- og skrivevansker

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for nordisk og mediefag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Gunleifsen, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mailen Feyling, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.09.2021 - 30.09.2022

Vurdering (1)**27.10.2021 - 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 27.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 30.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes / de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes / foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen 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

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

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

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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Lesetesten**Mastergradsprosjekt: Lesetest**

Først og fremst: Tusen takk for at du vil være med å delta i mitt prosjekt! Mitt mål er at lærere skal bli bedre på å legge til rette for elever med dysleksi, og dette prosjektet skal kunne bidra til nettopp det.



Denne testen skal kartlegge og undersøke din leseforståelse. Dette skal vi gjøre ved å teste ulike lesestrategier, og se hvilken lesestrategi som gir deg best læringsutbytte.

Du vil få 30 minutter på testen, og du trenger ikke være redd for å ikke bli ferdig. Hvis ikke du blir ferdig, så skal du selvsagt få lenger tid.

Lesetest – lesestrategier

En lesestrategi er en måte å lese på som er effektiv, og som gjør at du oppfatter og forstår det du leser. Et eksempel kan være BISON som ofte blir brukt på skolen, hvor du først skal se på bilder, innledning, sammendrag, overskrifter og NB- ord før du begynner å lese en tekst.

Du trenger: Tegnesaker (med og uten farger), PC og blyant/penn.

Vi har flere ulike lesestrategier, og du skal få teste noen av dem her.

1. Repeteringsstrategier

Les denne teksten én gang:

Deretter gikk hun inn i huset. Huset var helt mørkt. Det eneste hun kunne se var et lite lys i hjørnet av stuen. «Hallo, er det noen her?». Ingen svar. Det var guffent, kjølig og så utrolig ukoselig her inne. «Hvem er det som kan bo sånn?» tenkte hun. Hun kom plutselig på hva hun faktisk skulle gjøre her inne. Finne Maja sin bamse. Hun startet å lete. Ingenting på kjøkkenet. Ingenting på soverommet. Ingenting på soverommet. Ingenting på soverommet til fosterforeldrene. Hvor kan hun ha lagt bamsen sin? Okei, badet! Hun var jo faktisk på badet da de hentet henne. Det øyeblikket kommer hun aldri til å glemme. Det øyeblikket forandres livene deres for alltid.

- Les teksten én gang til.
- Stryk under viktige setninger eller ord du synes er sentrale i teksten
- Tegn badet slik du tror det ser ut.

Tegning av badet:

2. Utdypingsstrategier

Pulsen var høy, og hun pustet og peste. Hva i alle dager skal hun lære i disse gymtimene? Det er så bortkastet. Hun skal jo ikke bli noe medlem av Ingebrigtsen- familien. «Kan vi plis snart ta helg?» spurte Kasper høyt foran klassen. Det var tydelig at det ikke bare var hun som var lei av disse løpetestene. «Ikke enda, vi har noen øvelser igjen» svarte læreren. Brita. Brita hadde vært læreren hennes i snart tre år nå. Brita var slik som de fleste ser for seg at en gymlærer er. Hun er slank, går alltid i treningstøy og spiser alltid en eller annen frukt. Oftest banan, eller eple. Denne gymtimen tar jo aldri slutt..

- Lag et kort sammendrag. Hva leste du nettopp?

- Svar på spørsmålene under:
 - Hva tror du kommer til å skje videre?

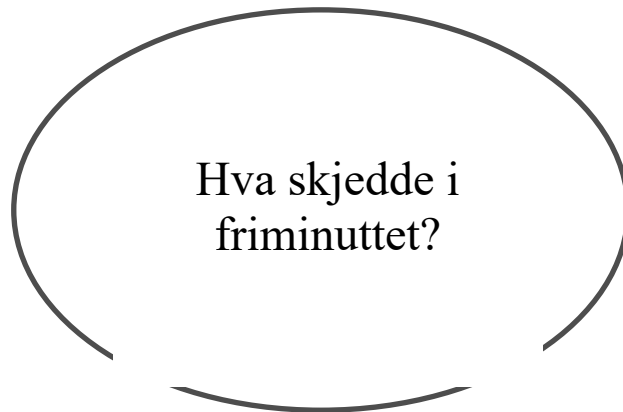
 - Hvorfor tror du Brita synes denne gymtimen går så fryktelig sent?

3. Organiseringsstrategier

«Hva i alle dager er det som skjer?» sier Frida, og kikker bort på fotballbingen i skolegården. Det er samlet en stor flokk med elever og også et par lærere i fotballbingen. De klarer ikke se hva som har skjedd, men hører straks en sirene. Sirenen kommer nærmere og nærmere, og plutselig svinger en ambulanse inn i skolegården. «Gi plass!!» skriker en middelaldrende mann i rød uniform. Vi hører noe hyling, og vi løper bort. Der ligger Eirik og ruller rundt i smerter. «Beinet mitt!! Beinet mitt!!» sier han mens han holder rundt høyre kne. Det er tydelig at han har smerter. Jeg kikker rundt meg, og der står Ole Fredrik. Han

griner, og ser fortvilet ut. Noe har skjedd her, men det er ikke et vanlig uhell i fotballspillingen. Det kan alle se.

- Lag et tankekart for å huske det som har skjedd i fortellingen. Tegn minst fem bobler. Bruk gjerne farger.



- Fyll deretter ut dette skjemaet:

Hva vet vi at har skjedd?	Hvordan vet vi det?	Hva tror du har skjedd?

4. Evalueringsstrategier

OBS: Mens du leser denne teksten, skal du notere under hvilke ord du synes var vanskelige eller som du ikke forstår.

Les teksten én gang:

«Nei, nei!!» skriker jeg, mens jeg febrilsk leter etter mobilen i lommen. Morfar ramlet plutselig om mens vi gikk tur, og nå ligger han bare der. Kan han ha fått infarctus cordis eller har han fått et nytt epilepsi-anfall? Midt i Frognerparken ligger han bevisstløs og blek. «Dere må komme fort, med en gang, vær så snill» sier jeg til alarmsentralen i mobilen. Jeg kan ikke miste morfar. Han er jo så empatisk og medgjørlig. Det begynner å komme skum ut av munnen til morfar. Plutselig får jeg øye på ei dame som løper mot oss. Hun er høy, ung, mørk i håret og veldig rask. «Jeg skal hjelpe deg. Hva heter du? Vet du om han har med seg diazepam?» sier hun til meg, mens hun setter seg ned og lytter til brystet hans.

Vanskelige ord:

- Snu teksten slik at du ikke ser den. Lukk øynene. Prøv å gjenfortell til deg selv hva som skjedde.
- Bruk internett til å finne ut hva de vanskelige ordene betyr. Skriv ned en enkel forklaring til ordene.

Spørsmål til lesetesten:

1. Nå har du gjennomført en lesetest. Den lesetesten bestod av ulike lesestrategier. Hva synes du om å gjennomføre en slik test?
2. Hvilken lesestrategi foretrekker du å bruke når målet er å huske en tekst du skal lese?
3. Hvilken tekst husker du best?
4. Hvilken lesestrategi ga deg minst læring? Hvorfor tror du det er slik?
5. Hvilken lesestrategi ville du likt at læreren brukte mer i klasserommet?

Vedlegg 4: Intervjuguider, elevintervju**Intervjuguide, elevintervju**

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan ble det oppdaget?
2. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Hvor ofte leser du på fritiden utenom skolearbeid? (En gang i uken, aldri, nesten hver dag?).
4. Hva liker du å lese? Hvilke sjangre?
5. Har du noen gang opplevd at folk har noen inntrykk av deg bare basert på at du har dysleksi?
6. Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?
7. Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skumlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar.
8. Pleier du å lese slik du svarte på forrige spørsmål, for å bli fortest ferdig eller fordi du føler at du faktisk lærer mest av den måten å lese på?
9. Hvilken lesestrategi opplever du at gir deg aller mest utbytte?
10. Hvilken lesestrategi opplever du blir mest brukt på skolen?
11. Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen?
12. Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?
13. Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest selv?
14. Hvis du leser tekster selv i klasserommet, mener du at den er tilrettelagt for deg som har lesevansker? Hvorfor/hvorfor ikke?
15. Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell.
16. Hva synes du er mest utfordrende med å ha dysleksi?
17. Hva tror du at du har lært av å ha dysleksi?

Vedlegg 5: Intervjuguide, lærerintervju**Intervjuguide, lærerintervju**

1. Kan du fortelle litt om deg selv? Hvilke fag underviser du i? Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvor mange av klassene du underviser i, har elever med dysleksi?
3. I slik undervisning, hva slags hensyn tar du? Hvordan tilrettelegger du slik undervisning?
4. Når du skal undervise for elever med dysleksi, mener du at du som lærer har fått nok opplæring slik at undervisningen din får god kvalitet også for disse elevene?
5. Hva mener du er mest utfordrende med å undervise elever med dysleksi?
6. Skulle du ønske du fikk med opplæring for å tilrettelegge slik undervisning? I så fall, hva ville du lært mer om?
7. Mener du at du har nok kapasitet til å tilrettelegge for enhver elev sine behov i klasserommet?
8. Når du gir elevene en oppgave eller en tekst som skal leses, får alle elevene like mye tid til å gjøre dette?
9. Bruker du ofte video eller bilder i din undervisning?
10. Opplever du at elever med dysleksi blir på en eller annen måte ertet eller mobbet pga sin diagnose?
11. Tror du at elevene under intervju med meg, mener at de får nok tilrettelagt undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?
12. Hva skulle du ønske var annerledes? Skulle du ønske du fikk mer kunnskap om tema, eller hadde bedre tid på å planlegge? Mindre klasser? Hva tror du at du som lærer kunne fått til dersom forholdene lå til rette for det?

Vedlegg 6: Transkripsjon av elevintervju**Intervju med elevene – transkripsjon****Elevintervju 1 – Oda**

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan ble det oppdaget?
 - Jeg gikk på barneskolen, husker ikke alder. Husker ikke om det var foreldrene eller lærerne som fant ut av det/undersøkte det.
2. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Jeg liker hvert fall å høre på lydbok, for da slipper jeg å bli frustrert over at tunga slår krøll.
3. Hvor ofte leser du på fritiden utenom skolearbeid? (En gang i uken, aldri, nesten hver dag?).
 - Hører på lydbok så ofte jeg kan. Blitt mer i det siste. Puzzler mens jeg hører på lydbok. Hører på lydbok flere ganger i uken.
4. Hva liker du å lese? Hvilke sjangre?
 - Jeg holder på med en serie som heter kattekrigerne. Liker fantasy.
5. Har du noen gang opplevd at folk har noen inntrykk av deg bare basert på at du har dysleksi?
 - Merker at folk noen ganger blir irritert når man leser så sakte. Mest på ungdomsskolen. Ikke kommentarer, men man kan se at de blir irriterte når jeg leste høyt både norsk og engelsk.
6. Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?
7. Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skimlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar.
 - Jeg pleier å bakerst i boka på oppsummeringa. Jeg leser det viktigste. En fin forkortelse, og lettere å huske. Jeg pleier å lese den flere ganger, men også passe på å ikke lese den for mange ganger for da glemmer jeg det.
8. Pleier du å lese slik du svarte på forrige spørsmål, for å bli fortst ferdig eller fordi du føler at du faktisk lærer mest av den måten å lese på?
 - Jeg pleier som regel å gå gjennom spørsmålene «lær deg», også skriver jeg ned svarene.
9. Hvilken lesestrategi opplever du at gir deg aller mest utbytte?
 - Sånn som når jeg leser til en prøve. Hjelper minst å lese hele kapitlet på en gang. Hvis man må lese en hel tekst og få spørsmål etterpå, så får jeg ikke med meg hele teksten.

10. Hvilken lesestrategi opplever du at blir mest brukt på skolen?
11. Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen?
- Det er litt opp til oss selv hvordan vi leser.
12. Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?
- Læreren pleier som regel å lese høyt. Jeg er veldig fornøyd med det. Da pleier jeg å følge med i boka mens hun leser høyt. Det fungerer veldig fint
13. Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest selv?
- Det går bedre, men det er ikke noe jeg alltid ønsker. Det kan ofte blir litt feil ord og det kan bli mange stopp.
14. Hvis du leser tekster selv i klasserommet, mener du at den er tilrettelagt for deg som har lesevansker? Hvorfor/hvorfor ikke?
- I engelsken har vi av og til lange tekster, men hvis vi blir videre så er det ofte en oppsummering av samme tekst.
15. Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell.
- Tror jeg selv hadde lest gjennom den først og prøvd å forkorte den, få med det viktigste.
16. Hva synes du er mest utfordrende med å ha dysleksi?
- Det er jo å skrive, og noen ganger kan jeg høre et ord som bare blir helt feil ord. Jeg må spørre veldig mange ganger. Noen ganger spør jeg læreren, andre ganger spør jeg de som sitter ved siden av meg.
17. Hva tror du at du har lært av å ha dysleksi?
- At man må ta det som det kommer, og ikke henge seg opp i alt. Hvis det er et spørsmål som ikke går, så bare hopp over det, og gå tilbake til det igjen senere. Man må aldri gi opp. Det er lett å gi opp.
 - Mange ganger så er det slik at jeg prøver å øve til en prøve, og når jeg kommer til prøven glemmer jeg alt- også husker jeg alt etter prøven igjen.
 - Hvis jeg puffer to dager i forveien, så husker jeg ganske mye. Hvis jeg puffer flere dager i forveien eller dropper å øve dagen før, så husker jeg ikke så mye.
 - *Tilleggsspørsmål: Hvis du kunne velge hvordan du ville tatt prøven, hvordan ville du tatt den da?*

Svar: Da ville jeg tatt den muntlig

Elevintervju 2 - Georg

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan ble det oppdaget?
 - 16, så det er ikke så lenge siden. Det var et tema på barneskolen, men de gjorde ikke noe med det. Så tok jeg tester på ungdomsskolen, men jeg hørte aldri noe mer om det. Jeg sa til læreren min da jeg begynte på videregående at jeg trodde jeg hadde dysleksi, og da fikk jeg en test og fikk vite at jeg hadde det.
2. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Nei. Jeg klarer ikke ta meg tid til det, også er det vanskelig også. Jeg hopper bare fra setninger, så det er litt..
 - Da jeg gikk på barneskolen og leste for mamma, så laget jeg noen helt ville ord ut av det ordet som var der.
3. Hvor ofte leser du på fritiden utenom skolearbeid? (En gang i uken, aldri, nesten hver dag?). De fleste svarte «ikke så ofte»
 - Ikke så mye, men jeg holder på med hest så jeg leser litt om det da. Det går fint siden det er noe jeg interesserer meg for, også er det ikke så mye tekst om gangen.
4. Hva liker du å lese? Hvilke sjangre?
 - Egentlig ikke, jeg er ikke så glad i å lese.
5. Har du noen gang opplevd at folk har noen inntrykk av deg bare basert på at du har dysleksi?
 - Det er ofte hvis jeg misforstår noe som står på en plakat eller noe så kan jeg få en kommentar «har du dysleksi eller?». Jeg bryr meg ikke da, så det går fint
6. Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?
 - Jeg har begynt å bruke det nå siden jeg har fått tilgang til det av skolen og det er veldig greit.
7. Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skumlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar.
 - Jeg liker å lage tankekart først, også leser jeg opp alt jeg må kunne og tar det opp på lydopptak, også hører jeg gjennom det flere ganger. Det liker jeg godt å gjøre. Da slipper jeg å lese gjennom det så mange ganger.
8. Pleier du å lese slik du svarte på forrige spørsmål, for å bli fortest ferdig eller fordi du føler at du faktisk lærer mest av den måten å lese på?
9. Hvilken lesestrategi mener du at gir deg aller mest utbytte?

- Å lese flere ganger, da husker jeg bare det samme om og om igjen. Får ikke noe mer ut av det.
10. Hvilken lesestrategi mener du blir mest brukt på skolen?
11. Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen? Den ene klassen fikk velge litt.
- Ja, inni mellom får vi det. Ofte, i engelsk og sånn, så er det en sånn person på datamaskinen som leser teksten høyt for hele klassen også følger vi bare med på teksten. Det er veldig greit.
12. Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?
- Ofte leser læreren høyt, litt om gangen også prater de litt inni mellom. Det er lettere å henge med da.
13. Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest selv?
- Ja, det gjør jeg. Da blir det ikke så mye stopping og så mye lesing av teksten på nytt.
14. Hvis du leser tekster selv i klasserommet, mener du at den er tilrettelagt for deg som har lesevansker? Hvorfor/hvorfor ikke?
15. Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell.
- Kanskje sitte i grupper med lydbok. Stoppe opp inni mellom og prate om det for å oppsummere litt.
16. Hva synes du er mest utfordrende med å ha dysleksi?
- Å lese. Å skrive er litt lettere, men det er vanskelig det også. Doble konsonanter og lange ord er vanskelig.
 - Jeg pleier å lese inn meldinger på telefonen hvis jeg skal sende en lang melding.
17. Hva tror du at du har lært av å ha dysleksi?
- Jeg er blitt god på å spørre. «Hva betyr det?». «Kan du si det igjen?» osv.

Tilleggs kommentarer:

- Mamma, tante og broren min har dysleksi. Så jeg visste at jeg også hadde det
- Det trenger ikke alltid å være i boka, kanskje litt mer praktisk undervisning.
- Kan ofte hjelpe hvis noen andre enn læreren forklarer noe.

Elevintervju 3 - Marius

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan ble det oppdaget?
 - 14-15 år, jeg tror det var i åttende klasse.
2. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Jeg liker ikke å lese bøker egentlig.
3. Hvor ofte leser du på fritiden utenom skolearbeid? (En gang i uken, aldri, nesten hver dag?).
4. Hva liker du å lese? Hvilke sjangre?
5. Har du noen gang opplevd at folk har noen inntrykk av deg bare basert på at du har dysleksi?
 - Nei
6. Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?
 - Nei. Jeg gidder egentlig ikke å bruke lydbok
7. Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skimlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar.
 - Pleier å lese gjennom flere ganger.
8. Pleier du å lese slik du svarte på forrige spørsmål, for å bli fortrest ferdig eller fordi du føler at du faktisk lærer mest av den måten å lese på?
 - Hvis det er en vanlig bok, så hadde jeg bare lest fort gjennom.
9. Hvilken lesestrategi opplever du at gir deg aller mest utbytte?
 - Lese to ganger. Sette strek under ordene gir minst utbytte
10. Hvilken lesestrategi opplever du blir mest brukt på skolen?
11. Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen?
 - Vi har jo sånn at man kan velge en lang tekst eller den korte, men jeg har av og til lest den lange fordi den er mer informasjon.
12. Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?
 - Begge deler. Alle lærerne er flinke til å lese noe høyt
13. Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest selv?
 - Ikke alltid.
14. Hvis du leser tekster selv i klasserommet, mener du at den er tilrettelagt for deg som har lesevansker? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Ja, de legger til rette

15. Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell.
- De følger med i teksten mens jeg leser høyt.
16. Hva synes du er mest utfordrende med å ha dysleksi?
- Vanskeligst å skrive.
17. Hva tror du at du har lært av å ha dysleksi?
- Vet ikke, jeg sliter bare med å skrive fordi jeg staver veldig mye feil.

Elevintervju 4 - Jeanette

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan ble det oppdaget?
- Jeg var 16 år. Det var en overraskelse, det var læreren som merket at jeg fikk høyere karakter på muntlige prøver. Før var det ganske vanskelig å lese, men jeg føler jeg har knekt litt den koden på en måte. Jeg har jobbet mye lesinga.
2. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Ikke spesielt.
3. Hvor ofte leser du på fritiden utenom skolearbeid? (En gang i uken, aldri, nesten hver dag?).
- Egentlig aldri.
4. Hva liker du å lese? Hvilke sjangre?
- Nyheter på telefonen hvis jeg kommer over noe jeg synes er interessant.
 - Hvis jeg er nødt å lese en bok, så blir det kanskje noe krim.
5. Har du noen gang opplevd at folk har noen inntrykk av deg bare basert på at du har dysleksi?
- Jeg har nok hatt dysleksi gjennom barne- og ungdomsskolen. Når jeg ikke kunne norsk, så var det enda vanskeligere å lære engelsk. Kunne ikke engelsk da jeg var ferdig på barneskolen. Men da norsken kom på plass, så kom engelsken også på plass
 - Jeg kan huske på barneskolen, så var det ikke så kult å ikke kunne lese.
6. Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?
- Nei. Kan hende hvis vi absolutt må lese ei bok, så fortrekker jeg nok lydbok, men jeg bruker det egentlig aldri.
7. Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skumlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar.

- Jeg leser på sammendragene. For meg går det ikke å lese kapitlet om igjen.
 - *Tilleggsspørsmål: «Si at du får en lang tekst du skal lese, hva skjer da?»*
Svar: Før kunne jeg gi opp før jeg hadde begynt. Det tar mye energi og jeg bruker mye tid på det. Jeg må fokusere på å lese, men klarer ikke fokusere på det som står der. Jeg er dårlig på å multitasking.
8. Pleier du å lese slik du svarte på forrige spørsmål, for å bli fortrest ferdig eller fordi du føler at du faktisk lærer mest av den måten å lese på?
9. Hvilken lesestrategi opplever du at gir deg aller mest utbytte?
- Lese sammendrag, notere stikkord.
 - *Tilleggsspørsmål: «Har du en måte å lese på som absolutt ikke funker?»*
Svar: Jeg vet ikke, det er bare hvis jeg får tildelt noe jeg må lese og gjøre oppgaver til. Hvis det er en bok, så er det ofte oppsummeringer, jeg leser heller de enn å lese hele teksten.
10. Hvilken lesestrategi opplever du blir mest brukt på skolen?
11. Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen?
- Ja, jeg har ikke vært så mye med på dette siden jeg ikke har hatt dysleksi så lenge.
 - *Tilleggsspørsmål: «Har du fått lov å være med å velge hvordan dere skal lese før du fikk dysleksi?»*
Svar: Nei, da leste vi mye selv på egenhånd.
12. Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?
- På ungdomsskolen leste jeg mye på egenhånd, men så oppdaget læreren at alle ble liksom ferdig med å lese teksten mye forttere enn meg i klasserommet. Da begynte hun å lese høyt for alle. Jeg tror i alle fall at det var derfor
13. Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest selv?
- Ja, når jeg får det opplest så klarer jeg å fokusere på teksten og ikke på selve lesingen som er det jeg sliter mest med.
14. Hvis du leser tekster selv i klasserommet, mener du at den er tilrettelagt for deg som har lesevansker? Hvorfor/hvorfor ikke?
15. Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi,, og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell.
- Kanskje jobbe litt i grupper, litt lydbok og at læreren leser.

16. Hva synes du er mest utfordrende med å ha dysleksi?

- Mest det med lesinga. Jeg må fokusere på mye på å lese at jeg ikke får med meg hva jeg leser.

17. Hva tror du at du har lært av å ha dysleksi?

- At jeg må komme meg gjennom det. Jeg må ikke gi opp, for da går det i alle fall ikke.
- En ting man i alle fall ikke bør gjøre. Det jeg husker mest fra barneskolen, er å blande klassene. De gjorde det da jeg gikk i femte eller sjette klasse, og jeg kunne jo ikke engelsk. Da skulle man gjerne lese en setning hver foran folk man ikke kjente, og liksom sånn, jeg venta bare på at det var min tur, og det var det verste jeg visste.
- *Tilleggsspørsmål: Okei, så hvis du skal ha en klasse hvor elevene skal lese høyt, så må du passe på at de er trygge på de rundt seg?*

Svar: Ja, Jeg følte meg ganske mye dårligere enn de andre. De andre syntes det var kjempeenkelt, men for meg var kjempeskummelt liksom

- *Tilleggsspørsmål: «Hvis du skal ha en prøve, foretrekker du å ha den muntlig da?»*

Svar: Ja, jeg liker å presentere.

Elevintervju 5 - Albert

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan ble det oppdaget?

- Jeg var 18 år. Det ble oppdaget av læreren som tenkte det kunne være tilfelle.
- *Tilleggsspørsmål: «Tenker du nå, når du ser tilbake, at det burde vært oppdaget før?»*

- Svar: Ja, veldig. Det var veldig deilig å få diagnosen

- *Tilleggsspørsmål: «Har du hatt mest problemer med å lese eller å skrive?»*

Svar: Veldig problemer med å skrive. Jeg sliter ikke så veldig med lesing

2. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Ja, jeg har hatt perioder hvor jeg har lest mye, men nå har det vært litt for travelt. Jeg leser egentlig aldri lenger.

3. Hvor ofte leser du på fritiden utenom skolearbeid? (En gang i uken, aldri, nesten hver dag?).

- *Tilleggsspørsmål: «Liker du å skrive?»*

Svar: Nei.

- *Tilleggsspørsmål: «Hva skjer når du får i oppgave å skrive?»*
Svar: Da styrer jeg veldig, for jeg sliter med å finne hva jeg skal skrive.
 - *Tilleggsspørsmål: «Er lærerne flinke til å tilrettelegge for deg?»*
Svar: Noen lærere er flinke, noen er mindre flinke.
4. Har du noen gang opplevd at folk har noen inntrykk av deg bare basert på at du har dysleksi?
- Ikke på bakgrunn av at jeg har dysleksi, men jeg har hatt folk som for eksempel lærere som har sagt at jeg skriver som en full kråke liksom.
 - *Tilleggsspørsmål: «Var det på barneskolen?»*
Svar: Ja.
 - *Tilleggsspørsmål: «Hva gjorde det med din selvfølelse?»*
Svar: Nei, det gjorde at jeg sluttet å skrive for hånd og skrev bare på PC.
 - *Tilleggsspørsmål: «Har du noe form for hjelp til skriving her på skolen?»*
Svar: Ja, jeg har nylig fått noen program som skal hjelpe å skrive og rette. Jeg har ikke fått brukt det ordentlig, for jeg fikk nettopp diagnosen, men jeg tror det kan hjelpe. Det virker veldig hjelpsomt
5. Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?
- Jeg har ikke brukt det på skolen, men hjemme vokste jeg opp med lydbøker. Jeg bruker ikke lydbok lenger.
6. Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skumlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar.
- Jeg pleier ikke lese til prøver.
 - *Tilleggsspørsmål: «hvorfor ikke?»*
Svar: Jeg har egentlig vært naturlig flink, og ikke lært meg så mye om studieteknikker. Jeg har fått greie karakterer og sånn, egentlig alltid.
 - *Tilleggsspørsmål: «Hvordan går det nå da?»*
Svar: Nå ligger jeg på firer i snitt uten å gjøre en ting, så ja.
 - *Tilleggsspørsmål: «Tenker du at du har lært så mye i klasserommet at du ikke har trengt å øve?»*
Svar: Ja, men ja, det kan jo være det smeller hvis jeg skal studere.
 - *Tilleggsspørsmål: «Du sier at du alltid har fått høre at du er naturlig flink og smart, men tror du det kan være noen andre grunner til at du ikke øver?»*
Svar: Jeg husker som liten at jeg hatet det, jeg klarte ikke sitte å gjøre, så jeg drøyde det fra jeg kom hjem fra skolen til seks på kvelden.

- *Tilleggsspørsmål: «Hvorfor drøyde du det, tror du?»*
Svar: Det var så tungt
 - *Tilleggsspørsmål: «Hva er det som gjør at det er tungt?»*
Svar: Det husker jeg ikke så mye av, men jeg husker bare det var kjedelig, tungt og jeg var lite motivert.
7. Pleier du å lese slik du svarte på forrige spørsmål, for å bli fortrest ferdig eller fordi du føler at du faktisk lærer mest av den måten å lese på?
8. Hvilken lesestrategi opplever du at gir deg aller mest utbytte?
- Jeg hadde nok lest gjennom og prøvd å skrive sammendrag, og pugget sammendraget.
 - *Tilleggsspørsmål: «Hvilken lesestrategi tror du at du hadde fått minst utbytte av?»*
Svar: Jeg føler tankekart hjelper minst, for jeg finner ikke helt ut av hva jeg skal sette inn i kartet.
9. Hvilken lesestrategi opplever du blir mest brukt på skolen?
- Når vi skal lese, som for eks les disse sidene, så setter vi oss ned og leser for oss selv, men det skjer sjeldent
 - *Tilleggsspørsmål: «Er de flinke til å variere hvordan dere skal lese?»*
Svar: Jeg føler det er mye powerpoint- undervisning, så da blir det til at vi følger med der. «Er det greit?» Ja, men etterhvert, så blir det tungt.
10. Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen?
11. Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?
- Ja, og vi har hatt litt høytlesning at vi elever leser høyt. Det er veldig greit
 - *Tilleggsspørsmål: «Lærer du mer av det?»*
Svar: Ja, vi har ei i klassen som er veldig engasjert i å lese høyt og det synes jeg er deilig.
 - *Tilleggsspørsmål: «Tror du det over på dere andre på noen måte? Gir det mer leseglede til dere andre?»*
Svar: Ja, jeg tror det. Vi leste «et dukkehjem» så gjorde det at det var mange flere som synes det var greit å lese høyt.
12. Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest selv?
13. Hvis du leser tekster selv i klasserommet, opplever du det som utfordrende?
- Ja, det synes jeg er veldig vanskelig. Jeg vil helst unngå det helt

14. Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell.

- Jeg hadde unngått det med å tvinge til å lese høyt. Jeg hadde hatt det slik at de som vil kan lese frivillig høyt.

15. Hva synes du er mest utfordrende med å ha dysleksi?

- Jeg har jo ikke visst lenge at jeg har hatt det, men jeg har alltid tenkt på at jeg sliter med å produsere store mengder tekst og føler det alltid blir krevd at du skal ha 1500 ord for eksempel. Jeg har aldri skrevet så mye på seks timer i hele mitt liv. Jeg synes det er vanskelig å alltid bli målt i antall ord. Alle lærerne mine opp gjennom har sagt at jeg må øve på å produsere mer ord, også gjør de ingen tiltak på det også hjelper de meg ikke med det. De sier bare at jeg må gjøre det, men jeg klarer det ikke.
- De fleste skrive dager vi har hatt på vgs, så har jeg sittet fra klokken åtte til tre (åtte til to før jeg var dyslektiker, og åtte til tre etter) og produsert 4-500 ord. Også forventer de ofte 1000.
- Jeg føler lærerne her er mye mer forståelsesfulle for det enn på tidligere skoler.
- VG2- læreren min hadde også dysleksi, så hun forstod meg mye bedre

16. Hva tror du at du har lært av å ha dysleksi?

- Jeg har ikke hatt det så lenge da, men jeg føler selv at jeg har kunne sette ord på hvorfor jeg ikke klarer det samme som alle andre. Jeg føler at det har jeg lært at jeg er annerledes i form av dysleksi, men det er greit.
- Mamma og begge søstrene mine har dysleksi, og jeg merket det at mamma har hjulpet de to andre søstrene mine mer siden de har fått diagnosen tidligere, mens på meg har hun alltid sagt «det handler om studieteknikk, du må gjøre det bedre»
- Med en gang jeg fikk diagnosen, så følte jeg veldig på det at lærerne mine generelt opp i gjennom nesten har mobbet meg fordi at jeg ikke klarer å skrive. Også har det ikke gått noe sånn «oi, merkelig, kanskje vi burde sjekket dette ut».
- Han ene læreren min mobbet håndskriften min, det er kanskje ikke mobbing, men det var så irriterende at hvert eneste skoleår, og hver eneste lærer så fikk jeg høre at «du må øve på å skrive mer, du må bli bedre til å skrive».

Elevintervju 6 - Hanne

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan ble det oppdaget?
 - Det var her på videregående. Det var norsklæreren i fjor som merket at jeg ikke skjønte helt hva jeg leste, så hun hadde en mistanke, så hun tok en prat med meg. Mamma har mast om å få testet meg siden barneskolen, jeg har slitt med det siden da og alltid ligget langt etter. Broren min ble testet på barneskolen, men jeg ble ikke det. Jeg husker jeg var mye på grupperom og var en del ute av klasserommet. Mamma fortsatte å mase på ungdomsskolen, men så sa de at det ikke var behov for det. De mente jeg kom til å vokse det av meg.
 - *Tilleggsspørsmål: «Hva er vanskeligst for deg, lese eller skrive, eller begge deler?»*
Svar: Det er litt begge deler, og hvert fall det å forstå tekstene er vanskelig. Jeg må lese tekstene veldig mange ganger.
2. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Nei, jeg må lese det så mange ganger for å forstå det. Jeg blir så lei. Jeg blir veldig sliten av det.
3. Hvor ofte leser du på fritiden utenom skolearbeid? (En gang i uken, aldri, nesten hver dag?).
 - Ikke ofte. Egentlig aldri.
4. Hva liker du å lese? Hvilke sjangre?
 - Det må være noe som ikke har så mye skrift, og at det går fort og er lett å forstå. Det må være noe som ikke må tolkes så mye, men at meningen kommer tydelig frem.
5. Har du noen gang opplevd at folk har noen inntrykk av deg bare basert på at du har dysleksi?
 - Når jeg sa til vennene mine at jeg skal testes for dysleksi, så var mange av dem sånn «ja, det skjønner jeg». De skjønte at det var på tide.
 - I første klasse på videregående, så skulle vi ha en kartleggingsprøve i engelsk, og da sa læreren min at hun skjønte ikke hvordan jeg kom meg gjennom ungdomsskolen med den engelsken jeg hadde på den prøven. Jeg ble sjokket, og har egentlig hatt grei karakter i engelsk hele tiden.
6. Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?
 - Ikke så mye, bortsett fra at jeg bruker skolebøkene vi har på lydbok. Det hjelper mye.

- *Tilleggsspørsmål: «Bruker du ofte det på skolen eller synes du det er flaut å ta det opp i klasserommet?»*

Svar: Det er ikke flaut, men det er ikke alltid jeg bruker det

7. Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skumlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar.

- Bruker lydbok, pleier å høre det gjennom flere ganger. Jeg spør av og til de i klassen om å sende det de har skrevet. Da kan jeg lese det også

- *Tilleggsspørsmål: «Er det flaut å lese noe høyt i klassen?»*

Svar: Nei, jeg føler de i klassen min skjønner at jeg har dysleksi. De vet jo om det, så de forstår meg

- *Tilleggsspørsmål: «Har du syntes det har vært ubehagelig å lese høyt før?»*

Svar: Ja, litt på barneskolen, men det var ikke kjempeflaut

8. Pleier du å lese slik du svarte på forrige spørsmål, for å bli fortest ferdig eller fordi du føler at du faktisk lærer mest av den måten å lese på?

9. Hvilken lesestrategi opplever du at gir deg aller mest utbytte?

- *Tilleggsspørsmål: «Hva er den verste lesestrategien en lærer kan bruke?»*

Vet ikke helt, kanskje at man må lese en lang tekst med mange vanskelige ord alene. Hvis ikke vi går gjennom noe sammen, så får jeg ikke med meg noe.

- *Tilleggsspørsmål: «Liker du da at læreren stopper opp og forklarer underveis i lesingen?»*

Svar: Ja, det hjelper veldig.

10. Hvilken lesestrategi opplever du blir mest brukt på skolen?

- Det er litt forskjellig, det er ofte at vi leser høyt sammen, mens andre ganger må vi lese selv og gjøre oppgaver etterpå.

11. Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen?

- Ja, jeg føler det. De pleier å spørre litt

12. Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?

13. Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest selv?

- Ja.

- *Tilleggsspørsmål: «Hva skjer hvis du får beskjed om å lese en lang tekst alene?»*

Svar: Jeg får ikke med meg hva som står, jeg bare skumleser gjennom for å bli ferdig.

- *Tilleggspørsmål: «Hva skjer hvis du får beskjed om å lese noe høyt i klasserommet foran de andre? Går det fint?»*

Svar: Det går fint hvis jeg bare får lest det noen ganger på forhånd. Hvis vi bare begynner og jeg ikke får forberedt meg, så er det ubehagelig.

14. Hvis du leser tekster selv i klasserommet, mener du at den er tilrettelagt for deg som har lesevansker? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Ja, men det er jo noen tekster som vi må gjennom, men da leser vi som regel tekstene høyt sammen slik at læreren kan stoppe opp og forklare litt inni mellom. De er flinke til å tilrettelegge

15. Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell.

- Jeg hadde ikke valgt tilfeldig noen som skulle lese, jeg hadde spurt og hvis ingen ville så ville jeg lest den høyt selv. Jeg ville stoppet opp inni mellom lesingen, og passet på at alle henger med.

16. Hva synes du er mest utfordrende med å ha dysleksi?

- Det er vel det at jeg bruker så mye energi hvis jeg skal lese noe, jeg blir veldig sliten av det.

17. Hva tror du at du har lært av å ha dysleksi?

- Jeg har lært metoder. For eksempel på barneskolen, så måtte vi lese høyt noen ganger, og da lærte jeg meg en metode for å forberede meg. Da telte jeg hvor mange pulter det var foran meg før det var min tur, da kunne jeg finne ut hvilken linje jeg skulle lese.
- Klassemiljøet har veldig mye å si, det er viktig for meg
- På barneskolen, når vi hadde leselekse, så var det noen ganger det gikk fint å lese, mens andre ganger nektet jeg å lese. Men det var fordi vi ikke hadde gått gjennom tekstene før. Hvis vi hadde gått gjennom dem på skolen, så kunne jeg liksom huske hvordan læreren leste det, så da var det lettere. De gangene de ikke hadde lest gjennom det på forhånd, så gikk det nesten ikke.

Elevintervju 7 - Nils

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan ble det oppdaget?

- 16. Jeg gikk på videregående. Det var en lærer som la merke til at jeg var mye bedre muntlig enn det jeg var skriftlig, også tok jeg test for å sjekke og da hadde

jeg ganske kraftig dysleksi. Men mamma og dem har alltid mast om at de ville jeg skulle ta test på barneskolen og ungdomsskolen, men de sa bare at jeg kom til å vokse det av meg. Men det gjorde jeg jo ikke..

- *Tilleggsspørsmål: «Hva er vanskeligst? Å lese eller skrive, eller begge?»*

Svar: Ehm, hvis det er nye tekster så er det vanskeligst å lese. Men generelt ellers så er det skivinga

2. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Nei. Det er kanskje fordi det er vanskeligere for meg, jeg vil ikke bruke tida på det. Jeg gidder ikke.

3. Hvor ofte leser du på fritiden utenom skolearbeid? (En gang i uken, aldri, nesten hver dag?).

- Jeg pleier ikke lese bøker, det tror jeg aldri jeg har gjort, men jeg kan lese artikler på nett hvis det er noe jeg synes er interessant.

4. Hva liker du å lese? Hvilke sjangre?

- Kanskje noe krim, det synes jeg er gøyest. Jeg har lest «En pingles dagbok» for noen år siden, de var enkle å lese og det var en del bilder. Det likte jeg.

5. Har du noen gang opplevd at folk har noen inntrykk av deg bare basert på at du har dysleksi?

- På barneskolen, jeg ble mobbet gjennom hele barneskolen, og det hjalp ikke akkurat at jeg ikke var god på skolen. Hvis jeg begynte å hakke litt når jeg leste i klassen, så sa de ofte «du er så dårlig til å lese» og «hvorfor gidder du dette egentlig?».

- Læreren har stoppet meg fra å lese ferdig fordi jeg hakket sånn da jeg leste, det var litt frekt og flaut. Jeg synes ikke det var noe gøy.

6. Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?

- Ja, når jeg først fikk dysleksi så har jeg nesten bare brukt lydbok. Jeg pleier å følge med i boken mens jeg hører på teksten.

7. Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skumlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar.

- Jeg øver med at jeg noterer, også pleier jeg å gjøre «husker du?»- spørsmål, og da kan jeg søke opp enkeltord i lydbøkene. Da er det lett å finne frem til, men jeg er ikke så flink til å «letelese» da.

- *Tilleggsspørsmål: «Hva er den verste måten du kan lese på?»*

Svar: Ja, det er vel helst når du skal være stille i fem minutter for å lese, og svare

på spørsmål etterpå. Da får jeg ikke med meg noen ting. Hvis ikke jeg får lov å notere eller lese i mitt tempo, da går det ikke. Bare det å vite at man har tidspress på seg, det er ikke noe særlig.

- *Tilleggsspørsmål: «Hender det at du ikke rekker å lese ferdig før læreren stopper dere i lesingen?»*

Svar: Ja, det hender ofte. Av og til er jeg bare halvveis. Det kommer an på om det er mange nye ord, da sliter jeg veldig.

8. Pleier du å lese slik du svarte på forrige spørsmål, for å bli fortrest ferdig eller fordi du føler at du faktisk lærer mest av den måten å lese på?

9. Hvilken lesestrategi opplever du at gir deg aller mest utbytte?

10. Hvilken lesestrategi opplever du blir mest brukt på skolen?

11. Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen?

- Både første- og andreåret var de flinke til å tilrettelegge, men nå på tredjeåret er det litt mer sånn at det er lærerne som bestemmer men de er gode til å tilrettelegge for oss som har dysleksi fordi vi er så pass mange i klassen som har det. Da skjønner de kanskje litt mer hvordan de skal legge til rette da.

12. Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?

- Ja, eller vi har ei i klassen som er veldig glad i å lese så hun pleier å lese høyt. Det funker greit, men av og til går det veldig fort. Hvis jeg skal prøve å følge med på teksten i boka mi, så er det ikke alltid jeg får det til fordi jeg stopper ofte opp på vanskelige ord.
- *Tilleggsspørsmål: «Hender det at læreren stopper opp i teksten og prater om det dere har lest?»*

Svar: Ja, det hjelper veldig. Hvis de stopper opp og leser gjennom det vi egentlig har lest, så rekker jeg kanskje også å lese ferdig mens jeg hører etter.

13. Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest selv?

14. Hvis du leser tekster selv i klasserommet, mener du at den er tilrettelagt for deg som har lesevansker? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Det kommer an på hva vi er inne på i forhold til tema og sånn, i norsk har vi nettopp lest «et dukkehjem» og det er ganske mye på gammelnorsk. Mange vanskelige og rare ord. Den har vært veldig tungt, men så har vi også lest noen noveller som har ganske enkelt språk. Det varierer, det er ikke bare tunge tekster.

15. Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell.

- Jeg hadde latt de velge litt hva som passer best for dem, og hvis noen ville at noen skulle lest høyt for dem eller noe sånt, så hadde jeg kanskje tatt de ut på grupperom. Også kanskje hjulpet dem, og hvis noen ville lest i grupper så kunne de gjort det i klasserommet. Da kunne de lest på den måten de lærer best på selv.
- *Tilleggsspørsmål: «Føler du de er flinke på det? Eller er det lærerne som bestemmer hvordan dere skal lese?»*

Svar: Altså, enkelte lærere er flinke på det men flesteparten er sånn at de ikke helt finner tiden til det, vi har så mye pensum, spesielt nå på tredjeåret.

16. Hva synes du er mest utfordrende med å ha dysleksi?

- Helst etter skoletid, når du egentlig skal ha fritid på en måte, så må du sitte å pugge til prøver og må sitte 2-3 timer lenger enn alle andre for å forstå. Det krever mye mer av meg enn det gjør av de som ikke har det. Det er det vanskeligste, jeg føler ikke jeg har noe fritid. Jeg sitter hele kveldene og leser, også legger jeg meg, også er det skole også er det det samme igjen.

17. Hva tror du at du har lært av å ha dysleksi?

- Jeg har jo fått mer forståelse av hvordan det faktisk er. Fordi at før så var jeg litt sånn, «åå ja, du har dysleksi liksom, okei». Men så har jeg alltid slitt litt selv, så jeg har ikke alltid skjønt det. Men nå skjønner jeg litt mer hva det betyr.
- Jeg har fått tilrettelagt hjelpemidler, og de er flinke til å tilrettelegge slik at jeg skal klare det som de andre klarer.
- Tips: Lærerne kan la elevene velge litt selv hvordan de vil gjøre ting. Det er ikke alltid én ting funker for alle liksom. Vi må av og til legge vekk dataen, og jeg pleier av og til å bruke den for å notere, så kanskje at vi skal få lov å notere mens vi leser. Det tror jeg hadde hjulpet.

Elevintervju 8 - Jakob

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan ble det oppdaget?

- Jeg fikk vite det på videregående.
- *Tilleggsspørsmål: «Har du tenkt at du kan ha dysleksi før dette?»*

Svar: På hele barneskolen har jeg hatt masse sånn at jeg er blitt tatt ut av klasserommet, fått ekstra lese- og skriveopplæring, men jeg gikk på en skole som

er veldig kjent for å være dårlig på dette da, så jeg husker ofte at mamma sa «det må være noe galt, han er ikke dum, han klarer bare ikke skrive.» Men de nektet å gi meg en tekst eller utredning. På ungdomsskolen fikk jeg en liten test, men den varte i fem minutter, og de svarte «nei, dette er sikkert ikke noe». Jeg følte meg ikke hørt, selv om jeg selv og mine foreldre alltid har vært på at det er noe her.

- *Tilleggsspørsmål: «Hvordan ble det oppdaget her da?»*

Svar: Jeg fortalte læreren min historien, og da fikk jeg en utredning. Da var det veldig tydelig at jeg hadde dysleksi da. Jeg har gått glipp av mye hjelp og tilrettelegging

2. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke? Kun én person svarte at han likte å lese veldig godt.

- Jeg synes det er veldig gøy å lese. Jeg leste mye som liten, og har blitt mye lest for. Så jeg har en leseglede som kanskje er litt uvanlig for folk med dysleksi, men jeg synes det er veldig gøy å lese egentlig. Det er egentlig ikke så veldig vanskelig å lese, altså det kan ta litt tid, lange ord blir litt vanskelig å lese, men det går som regel greit, det er skrivinga som er vanskelig for meg.

- *Tilleggsspørsmål: «Så hvis du skal ha en prøve, er det slik at du foretrekker å ha den muntlig da?»*

Svar: Ja, og hvis jeg leser så leser jeg tregt. Jeg strever ikke med å lese egentlig, men jeg leser sent. Så ja, helst muntlig hvis jeg kunne valgt.

3. Hvor ofte leser du på fritiden utenom skolearbeid? (En gang i uken, aldri, nesten hver dag?).

- Nå leser jeg ikke så mye lenger, men har begynt litt igjen. Kanskje en time i uken. Da jeg var liten kunne jeg lese fem- seks timer i uken. Jeg har falt litt ut, men synes det fortsatt er gøy.

4. Hva liker du å lese? Hvilke sjangre?

- Jeg synes det er gøyest å lese fantasy eller actionbøker. Det må skje noe, ikke noe dødtid. Kan være gøy å lese psykologiske bøker også.

5. Har du noen gang opplevd at folk har noen inntrykk av deg bare basert på at du har dysleksi?

- Jeg har ikke hatt det så lenge, så jeg har aldri fått det selv. Men jeg har hørt andre fortelle at de har blitt gjort narr av det.

- *Tilleggsspørsmål: «Fikk du noen kommentarer på skrivingen eller lesingen før du fikk diagnosen?»*

Svar: Jeg har fått mange ganger fått kommentarer på skrivefeil. «Er det ikke bare å skrive det riktig» har folk sagt, og da har jeg tenkt «Nei, det er det ikke».

6. Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?
 - Jeg har brukt en del lydbøker, men jeg blir fort distraheret. Da må jeg ha teksten foran meg mens jeg lytter. Hvis jeg har lydbok og tekst foran meg, da får jeg med meg alt, det er liksom det mest optimale.
7. Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skimlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar.
 - Jeg synes lesing går greit, også pleier jeg å lese gjennom kapitlet, notere og lese på det viktigste jeg noterte. Det går greit, men det tar litt tid.
 - *Tilleggsspørsmål: «Hvilken måte å lese på gir deg minst utbytte?»*

Svar: Lese teksten flere ganger hjelper, men det er tyngst. Da mister jeg litt motet.
8. Pleier du å lese slik du svarte på forrige spørsmål, for å bli fortest ferdig eller fordi du føler at du faktisk lærer mest av den måten å lese på?
9. Hvilken lesestrategi opplever du at gir deg aller mest utbytte?
10. Hvilken lesestrategi opplever du blir mest brukt på skolen?
11. Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen?
 - Vi leser ikke så mange tekster høyt. Vi jobber en del med det på egenhånd også. Det går fint for meg, men jeg tror ikke det er så greit for alle andre med dysleksi. Hvis vi leser tekstene høyt så er det fint å høre det én gang slik at man kan notere og slikt før man jobber med teksten selv etterpå. Når jeg får lese selv, så velger jeg det. Jeg synes det er greit.
 - *Tilleggsspørsmål: «Har du noe hjelpemidler for å få lest bøkene?»*

Svar: Ja, jeg har de fleste bøkene digitalt og kan få dem lest opp for meg. Jeg bruker det av og til, ikke midt i timen, men hvis jeg skal lese hjemme så bruker jeg det.
 - *Tilleggsspørsmål: «Synes du det kan være flaut eller ubehagelig å ta opp headset for å lytte til teksten?»*

Svar: Nja, jo, det kan være litt flaut å være den eneste. Jeg tror ikke noen hadde tenkt på det, men jeg tenker ikke helt på det selv. Det er godt å ha muligheten, så kan jeg bruke det hvis jeg vil.
12. Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?

- Mye høyt, og vi har ei i klassen som er glad i å lese høyt, så enten leser læreren eller så leser hun. Så noe høytlesning, og noe leser vi på egenhånd.
13. Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest selv?
- Ja, jeg føler det. Da kommer jeg gjennom teksten mye lettere, særlig hvis det er fagtekst, da er det lettere å komme seg gjennom. Det er en mye bedre flyt enn hvis jeg skulle lest selv.
 - *Tilleggsspørsmål: «Synes du det er flaut å lese eller dele tekster i klassen?»*
Svar: Jeg bryr meg ikke om andre leser feil i klassen, men det er kanskje flauere å dele en tekst med masse skrivefeil. Det kan jeg tenke litt over, og jeg kan kommentere det selv, men jeg ser det jo ikke selv. Jeg vet ikke helt om det er en kjempebra tekst eller ræva tekst jeg deler.
14. Hvis du leser tekster selv i klasserommet, mener du at den er tilrettelagt for deg som har lesevansker? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Ja, jeg har fått fritak fra nynorsk og fått ha en del prøver muntlig. Jeg har fått god uttelling for det. Jeg føler vi blir tatt på alvor, og det er gøy.
15. Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell.
- Hvis man har tilgang på lydbok, så er det et supert alternativ. Jeg ville tatt i bruk det. Jeg ville lest høyt. Kanskje dele på å lese høyt i klassen, så alle blir trygge på det. Grupper er fint, da kan man snakke gjennom tekstene høyt i grupper i ettertid. Kanskje de andre kan fylle inn der du ikke forstod teksten.
16. Hva synes du er mest utfordrende med å ha dysleksi?
- Det jeg synes er verst, er alt jeg har måtte terpe på som har vist seg å ikke ha noe poeng i å gjøre seg. Lærere har tatt meg mye ut av klasserommet, jeg har følt meg litt adskilt fra resten av klassen for jeg har måtte bli tatt ut for å lære meg å skrive. Det var ikke det at jeg ikke prøvde, men det funket ikke. Jeg klarte det ikke. Hjernen min fikk det ikke til. Det har vært verst opp gjennom. Jeg har ikke hatt noe tilrettelagt, jeg har følt at lærerne ikke har tatt meg på alvor og bare tror at jeg har vært giddaløs. Det er ikke det det har handlet om.
17. Hva tror du at du har lært av å ha dysleksi?
- Altså, jeg føler at jeg lærer at man må ta vare på folk som er annerledes på et vis. Om det er noen som sitter i rullestol eller ikke, altså det er ikke så ille å ha

dysleksi, men det er litt den samme greia, man lærer å være snill med andre som har vanskeligheter på andre måter når man vet litt selv hvordan det er.

- Jeg har et tips til alle som jobber som lærere, kan jeg komme med det?

Svar fra meg: Selvfølgelig, gjerne det!

Jakob: Ta dysleksi mer seriøst. Jeg føler jeg sa ifra mange ganger, men ingen tok meg seriøst. Lærere må være oppmerksomme, det er egentlig det viktigste.

Elevintervju 9 - Pernille

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan ble det oppdaget?

- Jeg var 18 år, det var dette skoleåret. Første året her på videregående, så sa læreren at jeg burde ta en dysleksitest, men da sa jeg at det ville jeg ikke fordi jeg trodde man kanskje ikke kunne komme inn på visse skoler hvis man hadde dysleksi. Jeg ville ikke at det skulle ødelegge for meg. Også gikk jeg på kokke-linjen, så det var ikke et problem for meg. Skrivning var liksom ikke så viktig, men når jeg skjønnte jeg skulle gå påbygg så gikk jeg til rådgiver og spurte om det kan ødelegge noe hvis jeg fant ut at jeg hadde dysleksi. Jeg sa i fra at jeg da ønsket å ta en test, så da fikk jeg vite at jeg hadde det.

- *Tilleggsspørsmål: «Tenker du at de burde oppdaget at du hadde dysleksi tidligere?»*

Svar: Nei, for jeg har alltid gjort det bra på skolen så jeg tror fordi jeg hadde høye karakterer så har de tenkt at jeg ikke har dysleksi. Hvis vi hadde lange innleveringsoppgaver, så leste ofte mamma eller noen andre gjennom og rettet på feilene mine. Så da jeg leverte oppgaven, så var det nok ikke så mange skrivefeil.

- *Tilleggsspørsmål: «Er det lesing eller skrivning som er vanskeligst? Eller begge?»*

Svar: Jeg liker ikke å lese, så jeg leser aldri med mindre det er fagstoff. Det er greit å lese det vi må på skolen, for da jobber jeg flittig. Jeg er god på å gjøre skolearbeid. Skrivninga sliter jeg mest med.

2. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke? Kun én person svarte at han likte å lese veldig godt.

- Nei.

3. Hvor ofte leser du på fritiden utenom skolearbeid? (En gang i uken, aldri, nesten hver dag?).

- Leser lite

4. Hva liker du å lese? Hvilke sjangre?

- Fantasy eller krim.
5. Har du noen gang opplevd at folk har noen inntrykk av deg bare basert på at du har dysleksi?
 - Mamma har ofte kommentert at jeg skriver veldig dårlig
 - Jeg hadde en venn som jeg satt ved siden av på ungdomsskolen. Hun hjalp meg ofte med skrivinga, og hun kommenterte at jeg skrev ganske dårlig.
 6. Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?
 - Jeg har fått tilgang på det, men jeg har ikke tatt det i bruk. Jeg liker ikke å lese, fordi jeg tenker at boka er kjedelig. Så selv om det er lydbok, så får jeg en visjon om at selve boka fortsatt er kjedelig. Men jeg skal gi det et forsøk, så skal jeg se. Spesielt nå som vi skal skrive særemne, så er det nok greit.
 7. Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skimlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar.
 - Jeg liker å lese i fagbøkene vi har, så tror ikke jeg hadde brukt lydbok egentlig
 - Jeg leser gjennom to ganger, av og til googler jeg eller søker litt om tema. Jeg snakker mye med andre. Jeg har god begrepsforståelse, liker å finne ut hva ting betyr.
 - Det kommer an på hvilket fag, men noen ganger skriver jeg og noterer litt. Jeg liker å tenke over det jeg faktisk har lest.
 8. Pleier du å lese slik du svarte på forrige spørsmål, for å bli fortest ferdig eller fordi du føler at du faktisk lærer mest av den måten å lese på?
 9. Hvilken lesestrategi opplever du at gir deg aller mest utbytte?
 10. Hvilken lesestrategi opplever du blir mest brukt på skolen?
 11. Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen?
 - Som regel har vi en jente i klassen som leser høyt alltid. Jeg leser samtidig i boka, så da forstår jeg det godt.
 - Hvis det er noen tunge fagtekster, for eksempel gamle ord og mye metaforer, så er det vanskeligere. Men læreren går ofte gjennom teksten sammen med oss. De bryter ofte ned teksten i mindre biter, og forklarer hva vi har lest. Det hjelper.
 12. Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?
 13. Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest selv?

14. Hvis du leser tekster selv i klasserommet, mener du at den er tilrettelagt for deg som har lesevansker? Hvorfor/hvorfor ikke?
15. Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell.
- Jeg hadde latt dem ha prøver muntlig. Det hjelper veldig for meg, jeg klarer ikke skrive like mye som jeg sier. Jeg er bedre på å formulere meg muntlig enn skriftlig. Men sånn ellers kommer jeg ikke på noe konkret.
 - Har vi en skrive dag i norsk, så skjønner jeg at jeg må skrive. Jeg får ofte tilbakemelding på at innholdet jeg skriver har høy måloppnåelse, men måten jeg skriver på er ikke god nok.
16. Hva synes du er mest utfordrende med å ha dysleksi?
- Det er ikke noe stort annet enn å skrive
17. Hva tror du at du har lært av å ha dysleksi?
- Jeg har hatt det et halvt år, jeg vet ikke om jeg har lært så mye av det. Det er ikke så farlig, vi har så mange hjelpemidler. Det er ikke så vanskelig å ha dysleksi lenger, men noen kan ha det litt verre enn andre. Jeg bruker bare litt lenger tid på å få det til, men jeg får det som regel til til slutt. Det er deilig å slippe nynorsk og ha den timen ekstra på fagdagen, ikke det at jeg egentlig bruker den, men det er godt å ha muligheten. Den tilretteleggingen som blir gjort, læreren er flinke til å gi oss muntlige prøver, hjelper meg veldig mye.

Elevintervju 10 – Vilde

1. Hvor gammel var du da du fikk vite at du hadde dysleksi? Hvordan ble det oppdaget?
- Jeg gikk første klasse på videregående, 16 år. Jeg hadde levert inn en skrivetekst på norsk, så sa læreren min at vi burde sjekke om jeg har dysleksi.
 - *Tilleggsspørsmål: «Når du ser tilbake på barne- og ungdomsskolen, mener du at det burde vært oppdaget før?»*
Svar: Ja, jeg ble testet på ungdomsskolen og da var de sånn «nei, du har ikke dysleksi», også begynte jeg her på videregående og her var læreren veldig tydelig på at jeg burde testes for dysleksi.
 - *Tilleggsspørsmål: «Hva er vanskeligst for deg, å lese eller skrive, eller begge?»*
Svar: Jeg liker ikke å lese, jeg leser veldig tregt. Det er nok en sammenheng der. Også skriver jeg veldig dårlig.

2. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Hvor ofte leser du på fritiden utenom skolearbeid? (En gang i uken, aldri, nesten hver dag?).
 - Aldri, jeg leser ikke bøker.
4. Hva liker du å lese? Hvilke sjangre?
 - Noe innenfor idrett.
5. Har du noen gang opplevd at folk har noen inntrykk av deg bare basert på at du har dysleksi?
 - Jeg har bare alltid sagt det selv. Jeg har ikke blitt noe særlig plaget ang det
6. Har du noen gang brukt lydbok på skolen eller privat? Hva synes du om det?
 - Jeg bruker lydbok til undervisningsbøkene våre når jeg skal øve til prøve. Hvis jeg må lese mye tekst, så blir jeg veldig sliten og mister motivasjonen, så det hjelper med lydbok.
 - *Tilleggsspørsmål: «Synes du det er ubehagelig eller flaut å ta opp headset for å høre på lydbok i klassen?»*

Svar: Nei. Jeg pleier bare å bruke skolebøkene i timen, og ikke lydbok. Jeg har gjort det siden jeg var liten, så det er det jeg er vant til. Hvis jeg skal lese mye, så kanskje jeg tar det opp.
7. Hvordan pleier du å lese til en prøve på skolen? Pleier du å skumlese, lese nøye, lese to ganger, markere ord, lage tankekart? Gjerne forklar.
8. Pleier du å lese slik du svarte på forrige spørsmål, for å bli fortrest ferdig eller fordi du føler at du faktisk lærer mest av den måten å lese på?
9. Hvilken lesestrategi opplever du at gir deg aller mest utbytte?
 - Jeg lytter og følger med i boken.
10. Hvilken lesestrategi opplever du blir mest brukt på skolen?
11. Får du lov å velge «hvordan» du vil lese tekster på skolen?
 - Vi har så mange i vår klasse som har dysleksi, også har vi ei i klassen som er veldig glad i å lese så vi pleier å ha det slik at hun leser. Det er veldig greit.
12. Når dere leser en tekst på skolen, pleier læreren å lese høyt eller leser dere for dere selv?
 - Jeg liker best når teksten blir lest opp høyt, ellers bruker jeg dobbelt så lang tid på å lese teksten enn alle andre. Jeg må skumlese, og får ikke med meg noen ting.
13. Når læreren leser høyt foran klassen, forstår du teksten bedre da enn hvis du skulle lest selv?

14. Hvis du leser tekster selv i klasserommet, mener du at den er tilrettelagt for deg som har lesevansker? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Tekstene som vi har i norsken nå, er mye på gammelnorsk. Når du først sliter med å tolke mange ord, også skal du få helt andre og nye ord så er det vanskelig.
15. Hvis du skulle vært lærer i en klasse med elever med dysleksi, og målet var å lese en lang og tung tekst. Hvordan ville du gjort det? Ville du latt elevene lese selv? Brukt lydbok, eller latt elevene lese i grupper? Gjerne fortell.
16. Hva synes du er mest utfordrende med å ha dysleksi?
- Jeg er vant til det, men det er mest styr å spørre lærere «kan vi ta det muntlig?» og hvis de da sier nei, så må jeg skrive det. Det å ha skriftlige prøver, er noe av det verste jeg kan gjøre. Jeg får ikke frem det jeg kan da. Jeg hadde en historieprøve først, da skrev jeg den skriftlig, og da strøk jeg. Da jeg kom tilbake og fikk ha den muntlig, så bestod jeg og fikk en grei karakter.
17. Hva tror du at du har lært av å ha dysleksi?
- Jeg har lært nye måter jeg kan ta inn informasjon på i forhold til alle andre.
 - Ikke gi for mye skriftlige ting, la de sitte i grupper. Ikke «skriv 200 ord om det nå» fordi det er vanskelig for oss med dysleksi. Vi kan bruke flere timer på noe andre bruker noen få minutter på.

Vedlegg 7: Lærerintervju, transkripsjon

Intervju med lærerne – transkripsjon

Lærerintervju, 1 - Hildur

1. Kan du fortelle litt om deg selv? Hvilke fag underviser du i? Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Jeg har jobbet som lærer siden 89. Jeg jobbet i grunnskolen, stort sett på 1., 2. 3. og 4. trinn. Jeg konverterte til videregående for ti år siden, så jeg har jobbet ti år i videregående skole. Jeg har bare norsk i min fagkrets, som har formell undervisningskompetanse på videregående. Jeg har ordinær norsk og norsk for kort botid på alle studieretninger.
 - *Tilleggsspørsmål: Hvor gammel er du?*
Svar: Jeg er 55 år.
2. Hvor mange av klassene du underviser i, har elever med dysleksi?
 - Alle. Jeg møter det i hvert klasserom.
3. I slik undervisning, hva slags hensyn tar du? Hvordan tilrettelegger du slik undervisning?
 - Det handler mye om det forarbeidet man gjør. Skal man bruke lærebok, skal man bruke noe på nett, skal man bruke noe man har produsert selv? Hva slags læremiddel skal man bruke? Så må man være bevisst om materialet er tilgjengelig, særlig for elever med dysleksi. Så dysleksi er noe jeg tar hensyn til hele tiden i planleggingsfasen. Også handler det også om at eleven kjenner og kan bruke sine hjelpemidler. Det er en viktig forutsetning at eleven har fått god opplæring i hvordan h*n kan bruke sine digitale hjelpemidler, sine andre lærebøker eller hva slags tiltak og vedtak som ligger på eleven.
 - Her er det også noe forskjell på ønskesituasjon og virkelighet. For eleven får opplæring, men det er ikke alle elever som tar i bruk sine hjelpemidler og som bruker den tiden det tar å utnytte de.
 - *Tilleggsspørsmål: Hvorfor tror du ikke elevene bruker de hjelpemidlene de har tilgang til?*
Svar: Jeg tror det er litt spesielt når man oppdager dysleksi her på videregående. Jeg tror de opplærer at det er sent. Det blir en veldig omfattende prosess og sette seg inn i alt det innebærer når man er såpass voksen. Hvis man oppdager dysleksi tidligere, og kan følge eleven tettere når eleven er yngre, så ser jeg at det er lettere

å gå inn og bruke dem når de blir elever her på videregående. Så når man finner ut at eleven har dysleksi, er ganske vesentlig for om de tar i bruk hjelpemidlene de har, tror jeg.

4. Når du skal undervise for elever med dysleksi, mener du at du som lærer har fått nok opplæring slik at undervisningen din får god kvalitet også for disse elevene?
 - Ja, jeg gjør det. Men det er fordi det ligger i den jobben jeg har. Skolen hadde ønske om å sertifisere logos- testere, og jeg ble sertifisert som dette. Da har jeg oppfølgingsansvar for elevene, så det ligger i min jobb å lære opp og veilede, og ta vare på de elevene som vi finner da. Det er en selvfølge i min rolle at jeg kan det.
5. Hva synes du er mest utfordrende med å undervise elever med dysleksi?
 - Det praktiske er ikke et problem for meg, for jeg kjenner til det. Men for andre som ikke opplever det, så tror jeg at mange synes det er en barriere at de ikke kjenner hjelpemidlene godt nok selv. Men den største utfordringen er å ha tid og anledning nok til å følge opp de elevene så nært at man kan sette seg ned ved siden av dem og se at de bruker hjelpemidlene sine på en lur måte. Det er også sånn at mange av de tiltakene man gjør for dysleksi- elever er gode tiltak for alle elever, så det er ikke sånn at det som hjelper dysleksi- elever, det har ikke de andre bruk for. Alle elever har egentlig bruk for en del av de samme strategiene og måtene å gjøre ting på.
 - Et viktig poeng er dette med at undervisningsstopp, og at alt materiell man bruker må være gjenfinbart. Det må være lagret et sted og systematisert slik at elevene kan gå tilbake og finne det igjen, fordi mange elever, ikke bare dysleksi- elever, har bruk for «åå ja, de snakket hun om i den økta, men hvor finner jeg tilbake til det?». Så det må være skriftliggjort eller dokumentert på noe hvis, slik at både dysleksi-elever, men også elever som ikke har vært tilstede i økta (for eksempel sånn som nå, nå har vi mye fravær), sånn at man kan finne igjen det de har gjort. Ellers får man store hull.
 - *Tilleggsspørsmål: Hva mener du med «Undervisningsstopp»?*
Svar: Jeg leser ofte høyt for elevene, og undervisningsstopp er en slags metode jeg bruker hvis jeg skal lese en tekst høyt for elevene. Da stopper jeg opp underveis, og ser utover klasserommet. Har jeg fortsatt elevene med meg? Det er så viktig å passe på at elevene fortsatt henger med på det man gjør foran i klasserommet. På denne måten kan jeg liksom sjekke at elevene får med seg hva jeg leser. Jeg kan spørre dem spørsmål, eller repetere det vi har lest. Jeg tror det er nyttig for dem.

6. Skulle du ønske du fikk med opplæring for å tilrettelegge slik undervisning? I så fall, hva ville du lært mer om?
- Jeg tror nok at jeg hadde hatt godt av å lære meg noen flere digitale undervisningsmetoder. Kombinere lyd og bilde da, og gjort det mer systematisk. Jeg hadde en plan om det en gang (ler litt), og jeg synes fremdeles at den pedagogiske retningen som handlet om «flipped classroom» virker nyttig. Der forventer man at eleven har forberedt seg på noe, og man spiller inn en video hvor man definerer rammer for det man skal gjøre.
 - *Tilleggsspørsmål: Kan du utdype hva «Flipped Classroom» innebærer?*
Svar: Det er slik at man går gjennom teorien tilknyttet et spesielt tema på video, og publiserer videoen i forkant av undervisningen. Elevene får da beskjed om å se på dette før de kommer. De gangene jeg har gjort det, så er det veldig greit. Da har jeg plukket ut det elevene bør kunne om tema slik at de slipper å sette seg inn i en hel haug med nytt pensumstoff, men det er så tidkrevende. Når da elevene kommer inn i klasserommet, så har de allerede et grunnlag som gjør at de kan begynne å jobbe med stoffet, isteden for å bare være slike «mottakere». Dette er et prinsipp som alle kan være tjent med, og ikke bare dyslektikere, men særlig de. For da kan man plukke og velge, skreddersy noe som kan fungere. Det er også veldig gøy, og det er mange ting, og litt på siden av det du vil snakke om, men det handler også om at elevene blir presentert for så skrekkelig mye stoff, og for dyslektikere særlig, som har problemer med å orientere seg i tekst og finne ut hva som er viktig å kunne, så tenker jeg at de er tjent med at noen velger ut for de. «Dette er det vesentlige, dette bør du lære deg».
7. Mener du at du har nok kapasitet og tid til å tilrettelegge for enhver elev sine behov i klasserommet?
- Nei (svarer tydelig), det føler jeg ikke. Men det er veldig variabelt hvilke klasser, antall, mengde og nivå, alle slike forutsetninger er variable- men generelt nei.
8. Når du gir elevene en oppgave eller en tekst som skal leses, får alle elevene like mye tid til å gjøre dette?
- Det er et viktig poeng når man har dyslektikere i klasserommet, at de for eksempel har tilgang til å høre læreboka si på lyd. De har tilgang til å høre tekster de får, digitalt. Sånn at det tar ikke noe mer tid for dem, i utgangspunktet. Men det kan ta lenger tid for dem å hente informasjon, lete frem til stoffet på egenhånd, men i utgangspunktet så har de hjelpemidler som skal kompensere for sine vansker sånn

at hvis de bruker hjelpemidlene sine rett, så tar det ikke noe lenger tid for de. Kanskje faktisk kortere, for de slipper å avkode det selv, de kan bare høre. Så akkurat i forhold til å lese tekst, så tenker jeg at det ikke egentlig er nødvendig. Men det å bearbeide tid i forhold til eget arbeid, så kan det hende de trenger mer tid på det, men jeg tenker til vanlig så er det ikke så mye tidspress som blir vesentlig i denne sammenhengen.

9. Bruker du ofte video eller bilder i din undervisning?

- Ja, jeg forsøker det så lenge det passer til det temaet vi har om.

10. Opplever du at elever med dysleksi blir på en eller annen måte ertet eller mobbet pga sin diagnose?

- Nei, det har jeg ikke. Men jeg har møtt mange elever som har et komplisert forhold til sin egen dysleksi, men ikke at andre bruker det som en faktor for å utestenge eller trakassere, eller kommentere. Men mange har et komplisert forhold selv i forhold til det å fremstå med dysleksi. For noen er det det mest naturlige i verden, men for andre så er det skambelagt og man ikke helt forstår sin egen dysleksi. Man er kanskje ikke moden nok til å forstå at «jeg må gjøre det som er lurt for meg», og tenke strategisk ut i fra sine egne behov. Det er ikke alle som er så voksne at de klarer det. De fleste ungdommer vil fremstå som de andre, de vil ikke være noe spesiell eller bli behandlet på en spesiell måte, så noen er det vanskelig å nå frem til med god opplæring og god oppfølging fordi de strever med å forholde seg til sin egen diagnose. Men opplever ikke at andre elever er slemme med dem av den grunn. Har faktisk opplevd, vi har i det siste prøvd ut et par år- det å gi opplæring, før ga vi opplæring bare én og én fordi noen opplevde at det var vanskelig å vise at «åå ja, jeg må sitte her med tre andre og jeg har dysleksi, åå ja, det har dere også» men i år og i fjor har vi prøvd å kjøre opplæring sammen i grupper med flere elever sammen. Det har vært veldig positivt, fordi da kan man bekrefte hverandre og man kan føle at «åå ja, vi sliter med dette vi ja, og det er mange som gjør det». Så det har vært veldig okei. Så det har vært en terskel som vi har måtte tørre å trø litt over. Det er selvfølgelig noen som har et så komplisert forhold til diagnosen at de vil ha opplæring én og én, men de fleste forsøker vi å styre inn å bli en del av en gruppe under opplæringa, og det har vært veldig fint. Da prøver vi også å gruppere de slik at vi ikke setter en sånn type super- teoretisk studiespes- elev med en veldig praktisk fyr på yrkesfag, man setter

ikke de på gruppe sammen. Vi prøver å samle elever som har et nokså likt grunnlag.

11. Tror du at elevene under intervju med meg, mener at de får nok tilrettelagt undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Det tipper jeg er veldig varierende. De sin oppfatning er nok veldig variabel på akkurat det.
- Vi kan heller ikke involvere foreldre i så stor grad, for mange av elevene er 18 år. Selv om eleven er 18, så er det mange foreldre som kan tenke seg å være med og følge med, og hjelpe til fremdeles. Så akkurat den aldersgrensa, og den selvstendighetsgreia, slår litt negativt ut for noen. Noen av dem kunne fått mer hjelp hvis de hjemme ble involvert inn fra skolen sin side. Det er ikke alle elevene som involverer de hjemme, hvis ikke de må.

12. Hva skulle du ønske var annerledes? Skulle du ønske du fikk mer kunnskap om tema, eller hadde bedre tid på å planlegge? Mindre klasser? Hva tror du at du som lærer kunne fått til dersom forholdene lå til rette for det?

- Min rolle er litt dobbelt, siden jeg har det oppfølgingsansvaret for elevene, så min jobb er å holde kontakt med de elevene jeg har ansvar for som har dysleksi. Men jeg har også elever i min egen klasse, som jeg er kontaktlærer for- det går ikke på kompetanse, for det har jeg i forhold til tema og feltet. Det går mer på interne strukturer og systemer, sånn på skolen, tenker jeg. Det å ha blitt en dysleksivennlig skole, er jo en ting, og vi kvalifiserte oss for å bli det, men det å holde rutiner og systemer, og oppfølgingsarbeid varmt, og hele tiden vurdere «hva gjør vi?» og «hvordan kan vi bedre sikre at vi har kontroll på hver enkelt elev og at den får brukt sine hjelpemidler, og lærer seg å bruke de, og tar de i bruk osv?». Det er mer det, at jeg engasjerer meg litt i det og prøver å få til at vi har ledelsen med oss på det at det faktisk er et omfattende arbeid, og jeg tror mange at mine kolleger opplever at de ikke er kvalifiserte til å ivareta sine elever godt nok.
- Jeg har ikke sett på tallene nå, men så har man kanskje 30-40 elever som man har oppfølgingsansvar for, i alle mulige klasser på huset, så det er logistikk og systemgreie. På én side så er det logistikkarbeid, på den andre siden er det det å ha tid og anledning, og rom nok, til å være så direkte knyttet til enhver elev, så man har oversikt god nok til å tenke at eleven har det den trenger. Eleven vet at jeg har denne rollen, så eleven vet at tiden vi bruker sammen skal gå til å for eksempel lære seg hjelpemidlene.

- Vi kan jo faktisk tas på at vi ikke har gjort det vi skal i ettertid.
- Det kollektive ansvaret, tenker jeg en del på. Alle lærere er lese- og skrive- lærere i alle fag, men tankegangen hos mange er jo at «jeg har ikke antennene ute for dysleksi, fordi det angår ikke mitt fag». Så jeg tenker at den der bevisstheten rundt elever som har dysleksi, er en viktig ting å passe på at blir ivaretatt på en skole. Det er vi som fellesskap som har som ansvar å finne, se og reagere på når vi lurert på «hva er dette for noe?» Man må ta tak i det, og ikke lure så lenge. Det tenker jeg på, også tenker jeg på at nå er det heldigvis i gang, det er veldig tilfeldig at videregående skole har tatt ansvar for en slik omfattende testing, men det flytter seg ned heldigvis i grunnskolen, og begynne å ta tak i tidligere. Heldigvis. Så det er jo det som er så tragisk, at mange ikke oppdager dysleksien før de kommer her. Det er bekymringsfullt. De har så mange negative skoleopplevelser bak seg at det er vanskelig å reparere så mye. Det å finne dysleksi tidlig, og bruke ressursene tidlig, det er kjempeviktig.
- Jeg skulle også ønske at elevene var flinkere til å bruke hjelpemidlene sine, særlig når det kommer til lesing. Det kan nok handle om disse vanene da. Elever som får påvist dysleksi på videregående skole, har jo kanskje aldri brukt hodetelefoner eller lydbok før. Da er det klart at det blir vanskeligere å legge til rette for dem når de skal lese.
- Siden jeg har jobbet i grunnskolen, så vet jeg at man allerede i den perioden ser bekymringsfulle ting hos elever, men terskelen for at det blir gjort noe med er for høy, og det er så trist. Når de får konstatert dysleksi her, så kan man bare kompensere for vanskene sine, man kan egentlig ikke gjøre noe med vanskene, men hvis det oppdages tidligere, så kan man lære seg en del strategier som kan være med på å gjøre det hele mindre komplisert.

Lærerintervju 2 - Ørjan

1. Kan du fortelle litt om deg selv? Hvilke fag underviser du i? Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Jeg underviser i norsk, og religion og etikk, også har jeg undervisningskompetanse i historie, men det underviser jeg ikke i i år. Dette er vel mitt niende skoleåret jeg jobber som lærer. Jeg vet ikke om du vil vite hvor gammel jeg er, men jeg er altså 32 år gammel.

2. Hvor mange av klassene du underviser i, har elever dysleksi?

- Jeg har to klasser med én elev i hver klasse som har denne diagnosen. Det finnes andre elever som vi har testet som ikke havnet på den siden av streken på en måte, men som også strever med lesing og skriving, men så har de kanskje akkurat ikke fått den diagnosen da. Så det er flere som strever, men to elever i to ulike klasser har dysleksi. Jeg har to klasser i norsk, og to i religion og etikk.
- *Tilleggsspørsmål: Så altså halvparten av klassene du underviser har elever med dysleksi, stemmer det?*

Svar: Ja, riktig

3. I slik undervisning, hva slags hensyn tar du? Hvordan tilrettelegger du slik undervisning?

- Hvis vi tar utgangspunkt i norskfaget, så er det litt sånn: På én måte er det skriving hvor vi ser det ganske tydelig. De elevene som jeg har, har fått påvist denne diagnosen på videregående skole, og det du ser, er jo eldre de blir og jo mer komplekse tekster de skriver, jo tydeligere blir utfordringene de har. Spesielt med tanke på skriving, fordi det kan vi observere. Vi kan observere at den eleven sliter med å formulere seg presist, eller skriver feil eller et eller annet sånt. Det er vanskeligere å se at noen leser. Noen jobber seg halvt i hjel, også klarer de seg ganske godt kanskje. Det er mye vanskeligere, jo høyere du går i trinnene jo mindre gjør man av slike aktiviteter der man kan avsløre det på en måte. Det er ikke så ofte at de blir testet, sånn som når vi drev med nasjonale prøver og den type ting, det er enda mer kompleks her, og da er det vanskeligere å fange opp. Men hvis vi tenker først og fremst skrivinga, hvis vi tar den først, så tenker jeg det at jeg har fokus på og tro på, å drive på med:

- 1) Modelltekster. Det å ta utgangspunkt i modelltekster. Se på både ytre struktur av teksten, og ikke minst den indre strukturen av teksten, med hvordan temasetting, kommentarsetting og den naturlige oppbygningen og se på det. Det tror jeg, spesielt for de, men også generelt for alle også, er veldig viktig. Det kommer litt an på, men vi har jo noen sjangre hvor man kan gi slike skriverammer som er ganske tydelige, med setningsstart og den type ting. Men igjen, jo eldre de blir, jo mer komplekse tekster de skriver og jo mer komplekse oppgavebestillingene er, jo vanskeligere er det jo å gi de skriverammer fordi det er noe annet med novelleanalyse enn en resonnerende tekst knyttet til noe med språk som ikke er noe hvor ting ligger klart i. Jo mer

komplekse tekstene er, jo større rolle spiller jo modelltekstene eller eksempeltekstene, spør du meg. Spesielt i sånne sjangre som resonnerende tekster og slikt, fordi jeg oppfatter det slik at de elevene som har dysleksi, at det er utfordrende, den der tanken om at «okei, nå skal jeg skrive, jeg skal plassere den kulturhistorisk, og se på syn på mennesket som kommer frem i teksten, okei, hvordan bør jeg strukturere opp avsnittet mitt. Hvordan bør jeg utdype osv». Modelltekster som de viktigste, men også skriverammer når det er mulig, men det opplever jeg som mer relevant litt lenger nede på trinnene. Men selvfølgelig her også, men ikke på alle sjangrene.

- Det handler ofte om å gi dem de verktøyene som gjør at de kan mestre den ulempen det er å ha dysleksi. De digitale verktøyene, det er viktig å drille dem i det. Noen er veldig gode på å bruke verktøyene, noen bruker for eksempel de lyttfunksjonene ofte (som jeg har god tro på, spesielt med de elevene jeg har). Det er så tydelig for meg, for de gangene de har skrive dager så har jeg gjerne litt tettere oppfølging av de gjerne, også sier de gjerne at de er ferdig til meg og da har vi en avtale om at jeg skal lese gjennom og litt sånn, og da spør jeg ofte «har du lyttet deg gjennom teksten din?». Det går ikke alltid på skrivefeil, men mer på setningsoppbygging og tegnsetting, litt slike ting. Dette er ting som jeg kanskje tenker at du hører bedre, enn du kanskje ser, for mange av dem. De sier jo ofte at ordene danser litt rundt og den type ting, og når jeg for eksempel har én elev som nekter å gjøre det, fordi han synes det kanskje er litt stigmatiserende på et eller annet nivå, så han ønsker ikke det, og jeg kan ikke true han til det. Jeg har også opplevd at eleven ikke nødvendigvis gjør det, men i de tilfellene vedkommende har gjort det, så har jeg sett at eleven har forbedret tekstene sine, og tatt tak i de elementene som jeg har sett før de lyttet til det. Den lyttfunksjonen, og den er bedre i textpilot enn den er på word online. Word er maskinstemmen, men den på textpilot er mer som en opplesning, og her hører du for eksempel kommafeil og slikt i en større grad.

2) Skriverammer

3) Tekstpilot

- Det med å få tekstene opplest, og de har de forsåvidt krav på. På denne skolen har vi skrive dager, så forsåvidt så leser jeg teksten høyt og vedleggene høyt med alle elevene, så det ordner seg. Jeg tar liksom ikke ut elevene med dysleksi for å lese med dem eller noe sånt. Jeg leser egentlig alltid høyt. Jeg kan av og til tenke litt

sånn at på Vg3, så er det litt sånn- jeg er nok en type som tenker at det å lese høyt for dem, da vet jeg at alle kommer gjennom, spesielt mer kompliserte tekster, fordi jeg vet at hvis jeg setter dem til å en tekst på fem-seks-syv sider, så vet jeg det at det er noen som ikke kommer gjennom det, ikke sant. Enten gir dem opp, eller så har de ikke faktisk den lesekompetansen som skal til for å, en ting er å kode det, men en annen ting er å forstå det.

4. Når du skal undervise for elever med dysleksi, mener du at du som lærer har fått nok opplæring slik at undervisningen din får god kvalitet også for disse elevene?
- Ja, det vil jeg si. Vi har hatt denne her opplæringen på dysleksivennlig skole, i tillegg har jeg en del erfaring, dette er tredjeåret mitt på videregående skole, og jeg har jobbet seks år før det i grunnskole hvor det er enda større fokus, ikke nødvendigvis på akkurat det med dysleksi, men det som er på en måte god undervisning- men også dysleksivennlig undervisning, knyttet til dette med struktur, tavlebruk, hvis du bruker tavlen- bruk den på en god måte, ha det digitalt hvis vi kan få tilgang til det, og nå er jeg en type som ikke gjør dette så ofte. Jeg kan ofte tegne en modell eller eksemplisere, men stort sett så tar jeg de tingene digitalt for dem sånn jo, jeg tror, kommer spesielt elever med dysleksi til gode. Det er litt sånn, det vil jeg si, så er det klart at, vi har fått en bok, som jeg har bladd litt i, og det er mye av det samme som går igjen. Det som står i den boka er jo ikke noe revolusjonerende, det handler jo bare om å sette seg inn i de sine sko. Hva er det som fungerer og hva er det som ikke fungerer?
 - *Tilleggsspørsmål: Har du lyst å utdype det du sa med «god undervisning er også dysleksivennlig undervisning»?*
Svar: Det handler om alle disse didaktiske nivåene man jobber med som lærer, ikke sant. Jeg tror man skal være litt forsiktig med å tenke «dysleksivennlig undervisning punktum», men heller tenke «hva er god undervisning for alle, også de med dysleksi?». Da bunner det jo i det som jeg kanskje synes er aller viktigst, det med å danne god relasjon. Man kan snakke om tekstpilot, som er sånn superspesifikt, men det bunner jo i det generelle, i grunnlaget, hvordan kan vi skape kontakt med eleven? Hvordan kan vi få dem til å forstå at vi har forventninger til dem? Og hvordan vi få dem til å etterleve disse forventningene? Hvordan kan man skape god klasseromdynamikk som på en måte får med alle, og som gjør det greit å snakke om tekstene sine, eller læringen sin på et metanivå. Liksom en åpen kultur. God læringskultur i klassen er viktig. Du kan ikke droppe

det her, og bare gå rett på tekstpilot og alt det der, og tenke at det er det viktigste. Jeg tenker, det er selvfølgelig de helt grunnleggende tingene, men også de tingene med å ha god struktur i undervisningen. At det er forutsigbart for elevene. Elevene vet hva som skal skje. Det tenker jo jeg er god dysleksivennlig undervisning. Jeg opplever liksom at man ikke må bli for smal, jeg tror ofte det som er god dysleksivennlig undervisning, er god undervisning for alle på en måte.

5. Hva synes du er mest utfordrende med å undervise elever med dysleksi?

- Jeg synes det er vanskeligst å arbeide med tekst, det må jeg si. Det å på en måte få elever til å endre måten de skriver eller leser på, når de har skrevet og lest sånn i ti år kanskje, det er utfordrende. Det kan gå på sånn detaljnivå, slik som doble konsonanter. Har du skrevet «kome» med én m i ti år, så er det ganske vanskelig å slutte med det. Da er det systematikken med det, kan man, slik som på samme måte som jeg i sidemålsundervisninga mi, nå er jo disse elevene sånn sett fritatt fra vurdering i sidemål veldig ofte, men da har vi jo sånn sjekkliste. Søk etter «kommer» og bytt det til «kjem». Søk etter «bare» og bytt det med «berre». Søk etter feil, rett og slett, og det med å implementere slike måter hos elever som sliter med hovedmål også. Hvis de har en tendens til å skrive kome med én m, så la oss få det inn i et skjema, så de faktisk kan søke etter de ordene som er høyfrekvente, som man har en tendens til å skrive feil da. Den type praktiske tilnærminger har jeg veldig tro på. Men så er jo problemet å opprettholde det da, ikke sant. Jeg har jo av og til hatt det litt slik som de elevene som skal søke på sidemål da, da har de sånn skjema med høyfrekvente ord, så har de sitt skjema med sine ord. Det er litt sånn, hvor lenge skal du la dem holde på med dette da. Jeg har bedt dem signere disse, og levere dem tilbake til meg. Da har de signert på at «jeg har søkt etter disse ordene i teksten min», ikke sant. Bare for å systematisere det, for å få en struktur på det. Men sånn type ting er én ting, det er allikevel håndfast. En annen ting er jo, flyt, setningsoppbygging, tekstbinding, struktur i avsnittene. Den type ting.
- Når jeg vurderer tekster, så har jeg et fargekodesystem. Lilla betyr upresise setninger, eller setninger som ikke gir helt mening. Det som jeg opplever ofte er, hvis vi kan bruke begrepet «ordinær elev», de sier de ser at denne setninga fungerer ikke, du trenger ikke alltid kommentere noe mer, mens noen av disse elevene med dysleksi, noen av de tingene som jeg tenker er selvsagt at de ser at det ikke fungerer, de klarer ikke heller å se det etter at jeg har påpekt det. Da blir det

litt sånn, da ser du hva utfordringen er, ikke sant. Og det er én ting, å få dem til å forstå akkurat det setningen, men så er det jo det med å få dette overført til neste tekst og forbedre språket sitt. Litt av problemet, er jo at disse elevene vet at de sliter med å lese og skrive. Når du vet at du skal gjøre noe du synes er vanskelig, så er ikke det det gøyeste du gjør, og da gjør du mindre av det, og da blir man jo ikke noe bedre da. Ikke sant. Det å motivere de til å skrive, det med å motivere dem til å forbedre setningene, det med å forbedre tekstene sine på ulike nivåene da, og de ulike aspektene- de vil helst ha det muntlig da. Det er naturlig fordi det er det de mestrer best, og det skal man jo la de få lov til. Vi ønsker jo at de skal mestre og få vist det de kan, men samtidig så ønsker man jo å trene de til å utvikle skrivinga si også. Så det synes jeg er det absolutt vanskeligste.

6. Skulle du ønske du fikk med opplæring for å tilrettelegge slik undervisning? I så fall, hva ville du lært mer om?
 - Det er kanskje det jeg snakket om, det med tekstarbeid, tilbakemeldinger, hvordan jobbe med å motivere til å jobbe med språket. De tingene der da. Det med å undervise, det jeg personlig mener er viktigst som er det med å få en god relasjon til de du skal undervise og at de vet at jeg liker dem, det er det viktigste. Føler du at læreren din enten ikke liker deg, eller ikke bryr seg, så tror jeg du er lost uansett hva du gjør. Det er en ting, men det er også det med hvordan du underviser, struktur og dette, det føler jeg at jeg har kontroll på, har lært om og kan. Men det er klart at det er det skrivetekniske, og motivasjon og alt det knyttet til skriving og tekstarbeid da. Det er vanskelig.
7. Mener du at du har nok kapasitet til å tilrettelegge for enhver elev sine behov i klasserommet?
 - Det kommer helt an på. Sikkert ikke, ikke sant. Det kommer an på hva man forventer, også må man legge lista der. Man kunne alltid gjort det enda bedre, men det har man bare ikke tid til. Altså, jeg kunne jo brukt fem timer på et undervisningsopplegg, men vi har en arbeidstid vi skal forholde oss til. Det er ikke sånn at bare fordi vi er lærere, så er det ingen grense på arbeidet, for det er det jo også.
8. Når du gir elevene en oppgave eller en tekst som skal leses, får alle elevene like mye tid til å gjøre dette?
 - Ofte leser jeg høyt, litt for ofte sikkert (ler litt). Da kan jeg liksom stoppe opp underveis for å utdype hva som har skjedd til nå teksten, også kan jeg oppklare ord

som er vanskelige å forstå. Da kan jeg på en måte kontrollere hvor mye elevene faktisk har fått med seg når jeg har lest. Jeg har snakket en del med elevene, og mange foretrekker høytlesning. Jeg tror de får med seg mer av teksten enn hvis de skulle lest på egenhånd, særlig de som strever med lesing da. Når det kommer til skriving så har utvidet tid, spesielt på typisk skrive dager og den type ting, fordi de har en rett til det. Dersom jeg, det er veldig forskjellig, nå har jeg to elever, men jeg har hatt mange elever med dysleksi, dersom jeg opplever at det er noe eleven – sånn som det er nå, så er det ingen av de elevene jeg har som trenger, de sitter ikke lenge, de burde kanskje gjøre det, men det er liksom ikke det, det er ikke per nå at jeg ser på det som et problem. Men det er klart at det må man jo se på, det handler ikke bare om dysleksi, det handler om alle elevene. Det handler om han som akkurat ikke fikk påvist dysleksi, men som også sliter med å skrive og lese, og lære, ikke sant. Det ligger litt i den lærerrollen. Det å gjøre en avtale med dem, ikke sant. Det må man bare være litt «smooth» på, de greiene der.

9. Bruker du ofte video eller bilder i din undervisning?

- Jeg kan bruke filmsnutter. Bilder, ja, det vil jeg si. Norsk og religion, som jeg har nå, det er jo kulturhistoriske fag, vi skal jo se på ulike kunststykker og sånt. Så ja, det vil jeg si.

10. Opplever du at elever med dysleksi blir på en eller annen måte ertet eller mobbet pga sin diagnose?

- Ikke som jeg har hørt, tror jeg. Det tror jeg ikke.
- Hvis du hadde spurt, om elever noen gang har uttrykt noen form for misunnelse fordi at det fører til at de slipper å skrive på sidemål og slikt, skjønner du, og kan det kanskje vedkommende som hører det, oppleves litt sårt fordi at de som sier ikke forstår kompleksiteten og dybden i det som faktisk er problemet deres: Ja. Men det er på det nivået da, det er litt sånn overfladisk. At elever sier «åh, skulle ønske jeg også hadde dysleksi, for da hadde jeg sluppet å skrive nynorsk» liksom. Også blir det bare teit og fjosete, men igjen når man tenker ekstra etter så skal man ikke si at folk ikke kan synes det er sårt, fordi at, jeg tipper jo at disse elevene ser jo på det som en ulempe, det er jo ikke noe man ønsker seg liksom.

11. Tror du at elevene under intervju med meg, mener at de får nok tilrettelagt undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?

- På en måte, så tenker jeg nei. Jeg tror jo at jeg er ganske representativ, jeg tipper at jeg snakker for mange (uten at jeg skal si det helt sikkert da), jeg tipper at mange

lærere tenker at de kunne gjort en bedre jobb med akkurat elever med dysleksi. Ikke sant. Samtidig så kjenner jeg jo elevene våre, og jeg kan se for meg at mange av elevene kan tenke litt sånn at fordi at vi husker på de, gir de muntlige prøver når vi skal ha prøver, fordi de får den utvida tida, og for at vi gir dem tilbakemeldinger som viser at vi bryr oss- så skal de ikke forundre meg at elever også tenker at det ikke er så mye som skal til, før de opplever at de blir sett da. Hvis jeg skal tippe, så vil jeg tippe at de fleste elever tenker at norsklærere, eller at lærere, gjør en god jobb, men at flere av dem sikkert burde sagt at de kunne fått enda mer tilrettelegging, fordi man kan jo det, men så er det jo dette med tiden da. Det er ikke bare de, det er for mange elever. Det er andre elever som har sine behov og problem, og sine ting de sliter med. Det kan være atferd, det kan være ting hjemme, det kan være masse ting som påvirker. Så det skal ikke forundre meg om det ligger noe i det da, men jeg vet ikke.

12. Hva skulle du ønske var annerledes? Skulle du ønske du fikk mer kunnskap om tema, eller hadde bedre tid på å planlegge? Mindre klasser? Hva tror du at du som lærer kunne fått til dersom forholdene lå til rette for det?

- Det som jeg tenker, siden du stiller et litt åpent spørsmål, så tenker jeg litt på det med dysleksi egentlig er. Ikke sant. Jeg har en god kompis av meg som jobber som spesialpedagog, han jobber med utredning og den type ting. Jeg og han har gode samtaler om dette, og det er veldig sånn. Når vi hører fra Dysleksi Norge da, ikke sant, som en interesseorganisasjon. De har vært inne her og holdt foredrag og den type ting, hun har masse kunnskap og skrevet bok om det og sånn. Men samtidig, så kan man jo ikke glemme at det faktisk er en interesseorganisasjon, det er ikke en fagorganisasjon, det er ikke en spesialpedagog, det er faktisk drevet av en mor som har et brennende engasjement, og det er flott det. Men for meg har det vært litt sånn at jeg har lurt på, hva er egentlig dysleksi? Jeg er ingen logos-tester eller noe sånt, men jeg har likevel noen tanker når det kommer til det å få diagnosen dysleksi. Er det nok indikatorer her? Er eleven over eller under den røde streken? Det er på en måte en menneskeskapt standard for hva som er nok, og ikke nok til å få diagnosen. Vi må ikke glemme at dette er komplekst. Det er jo ikke sånn at dersom hvis du sliter med å lese og skrive, så har du dysleksi. Det er andre faktorer som kan spille inn. Det kan være du ikke har fått, av ulike årsaker, det du skal, det er hull rett og slett, som har ført til at du akkurat ikke havner under den der streken. Det viser kompleksiteten, det er ikke bare «under streken, dysleksi». Han

kompisen min sier at du må se på historikk, du må se på foreldre, du må se på testsituasjonen, testpsykologi- alle disse tingene som faktisk spiller en rolle når du tar en sånn type test. Også er jeg litt sånn, ja dysleksi, det skal vi absolutt ta på alvor, men jeg kjente litt på det når en annen elev i klassen min, som sliter masse med å skrive og masse med å lese, som synes det er vanskelig på skolen, som opplever at han ikke får det til- kommer der også «nei, du har ikke dysleksi, du er over streken». Vi må se helheten. Jeg har jo like stort ansvar for at han skal lykkes selv om han havnet akkurat over streken. Vi er lærere for elever, som noen har fått diagnosen, noen ligger kanskje rett over den streken, noen ligger kanskje under streken, men vi har aldri tenkt tanken på at de skulle testes eller utredes for noen, noen sitter med ødelagte hjem, ikke sant. Masse greier som forstyrrer det læringspotensialet som er der, og derfor tror jeg- som jeg nevnte innledningsvis, det med å faktisk ha fokus på de grunnleggende tingene som fungerer for lærere- det fungerer også i stor grad for dyslektikere. Samtidig som man ikke undervurderer det, for det er ikke det jeg sier, det er kjempeviktig, men det er noe med å se helheten. Jeg tror rett og slett at god undervisning for alle ofte er god undervisning for de med dysleksi også, med tilpasninger selvfølgelig.

- Det er ikke svart-hvitt. Over- og under streken liksom. Ofte leter man etter et svar også, «hvorfor er det slik?». Hvis den eleven min hadde havnet under streken, så hadde det kanskje vært en form for bekreftelse for at, det er ikke min feil. Men det er søren meg ikke så enkelt. Som jeg sa til ham «bare fordi at du havnet rett over den streken, og ikke liksom får den diagnosen, så er det en like god forklaring for deg som for alle andre. Livet er ikke så svart-hvitt, at enten så er du frisk eller så er du syk. Sånn er det ikke.» Det viser de ulike gradene av læringspotensialet og det som ligger der i klasserommet, og det er viktig at ikke vi glemmer det. Jeg legger like mye til rette for han, som for hun som havnet under. Det er viktig å få med seg, og det tror jeg ikke fungerer noe dårligere for han. Det er viktig å ikke tenke sånn «ordinære elever I elever med dysleksi». Det er komplekst, man må bruke profesjonen sin, og hele lærerrollen til å hjelpe alle elever.

Lærerintervju 3 - Nina

1. Kan du fortelle litt om deg selv? Hvilke fag underviser du i? Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- Jeg har vært lærer i 35 år, tror jeg. Jeg underviser i norsk (det er her jeg har gammelt hovedfag, og har jobbet mye med norsk opp gjennom i karrieren), også underviser jeg noe i engelsk (noe mindre med årene fordi det er litt mye retting og ha både norsk og engelsk). Også har jeg samfunn og historie.

- *Tilleggsspørsmål: Hvor gammel er du?*

Svar: Jeg er 57 år gammel, så jeg begynner jo å bli voksen da.

2. Hvor mange av klassene du underviser i, har elever med dysleksi?

- Jeg har bare tre klasser i år, og i to av de har jeg elever med dysleksi. Det er vel én klasse med elever som ikke har elever med dysleksi, iallfall ikke som er diagnostisert.

- *Tilleggsspørsmål: Generelt i karrieren, har du hatt mange elever med dysleksi opp i gjennom?*

Svar: Ja, det har jeg egentlig. Jeg vet ikke hvor mye du vil ha rundt det, men vi begynte etterhvert å finne ut at vi nok hadde mange flere enn det vi fikk beskjed om fra ungdomsskolen. Vi fant etterhvert veldig mange her, og det begynte for en god del år siden.

- *Tilleggsspørsmål: Hva tror du det gjør med opplæringa at eleven får diagnosen så sent?*

Svar: Jeg tror de har måtte kompensere veldig mye, og at det har vært tungt for mange. De har måtte jobbe masse for å få med seg stoffet som de andre har lært seg. De har hatt dobbel jobb hjemme omtrent, har måtte ha hjelp fra foreldre. Det har vært mye jobb rett og slett. Jeg har jo måtte si til elevene mine at de må huske å bruke hjelpemidlene sine. Jeg har sagt flere ganger at de må huske at de har pensumboka på lydbok hvis vi har prøve og de skal øve for eksempel. De er liksom ikke så flinke til å bruke hjelpemidlene når de finner ut av diagnosen her på videregående. Det er veldig dumt.

3. I slik undervisning, hva slags hensyn tar du? Hvordan tilrettelegger du slik undervisning?

- Jeg er jo en sånn lærer som alltid har elsket tavla. Sette opp hovedpunkter, lage tankekart og alt sånt på tavla. Du kan si, det som er pri 1 når en har elever med dysleksi, men det kommer jo alle til gode da, det er jo å ha et godt system, oversikt og veldig tydelige beskjeder, tydelige beskjeder om hva man skal gjøre i timen, hvordan vi skal jobbe, hvilke tema vi skal gjennomgå, altså masse sånn hjelp som får eleven til å komme inn på det sporet som vi skal jobbe med. Underveis har jeg

pleid å skrive på tavla, sånn viktige overskrifter og det viktigste vi må huske i punkter osv. Akkurat det har jeg måtte legge av med ved dyslektikere, fordi det med tavler funker som regel veldig dårlig. Det jeg gjør, er at jeg har det på en powerpoint, også legger jeg den ut og av og til når vi skal repetere det igjen, så tar jeg den tavla mi- men da viser jeg hele tiden at dere kan gå inn på oversikten på pcen deres, så nå går jeg bare repeterer jeg den på tavla. Så litt sånn bruk av tavle, og dette med skrift og sånn, lettere tilgjengelig og at det må være mer forutsigbart hva vi skal jobbe med.

4. Når du skal undervise for elever med dysleksi, mener du at du som lærer har fått nok opplæring slik at undervisningen din får god kvalitet også for disse elevene?
 - Nei, jeg føler jo ikke det altså. Vi har fått veldig lite opplæringen av det. Det som vi har tilegnet oss av kunnskap, har vi egentlig tilegnet oss på egenhånd eller at vi selv har måtte invitere fagperson til skolen for å holde foredrag for oss angående det. Det er blitt bedre etter at vi ble dysleksivennlig skole, men jeg synes likevel ikke vi har lært nok. Jeg er leder for norskseksjonen, så jeg har prøvd å hanke inn folk som kan fortelle oss ting og jeg har laget et sånn «tips når man skal undervise elever med dysleksi»- powerpoint som jeg har presentert for skolen, den ligger også ute. Den gir noen tips, hvilke måter man kan undervise på, noen tips du kan huske på. Kollegaen min som du snakket med, h*n har snakket med de fleste ansatte om digitale hjelpemidler, bruke mobil og program på pc osv. Vi har prøvd å kurse hverandre litt her, men det er nok noe som vi ikke har lært så mye om i utdannelsen vår og det har opp gjennom årene ikke vært noe særlig fokus på det her heller. Ikke noe særlig kursing eller noe sånt.
 - *Tilleggsspørsmål: Du sier at dere har tilegnet dere mye kunnskap på egenhånd, hva mener du med det? Kan du utdype?*

Svar: Jeg tenker at man som lærer må ha den lille ekstra interessen eller engasjementet for å lære seg nok kunnskap egentlig. Grunnen til at vi har hatt litt fokus på det her, er at vi har blitt dysleksivennlig skole. Vi har jobbet en del med å bli dysleksivennlig skole, og da måtte vi få litt mer rutine og da måtte vi ha et sånt jevnlig fokus på å kurse hverandre i dette med lesing og skriving i fagene, og spesielt med fokus på dyslektikere.
5. Hva synes du er mest utfordrende med å undervise elever med dysleksi?
 - Jeg tror nok det er det å gå gjennom nytt stoff på en måte som gjør at alle får det med seg. Jeg tror nok at noe av det som jeg har prøvd på alltid, er å variere i hvilke

måter du innlærer nytt stoff på. Både auditivt, visuelt og jobbe med det selv i praksis. Og at vi lager et slags skjelett med det aller viktigste, også jobber de med å skaffe seg mer kunnskap rundt det etterhvert. Så jeg tror nok at det at vi varierer arbeidsmåtene er bra, både for dyslektikere, og for alle elever, men at det er noen sånn fokus jeg har måtte skaffe meg. Som for eks det med tavla. Jeg måtte gjøre litt om på tavlebruken min. Jeg måtte også bli bedre på å si i begynnelsen av økta hva vi skal arbeide med. Det har jeg jo egentlig stort sett alltid gjort, men jeg har nok ikke alltid fortalt hvordan vi skal jobbe med det og sånn, og det er tydeligvis ganske nyttig for elever med dysleksi å vite på forhånd.

6. Skulle du ønske du fikk med opplæring for å tilrettelegge slik undervisning? I så fall, hva ville du lært mer om?
 - Jeg kunne kanskje ha vært sammen med noen som var veldig gode på dette, og som hadde rett og slett delt noen praktiske opplegg som er bra for de med dysleksi. Kanskje fått litt mer idéer om det. Jeg tror på en måte at akkurat denne lista over hva som er viktig å huske på når du har elever med dysleksi, den tror jeg at jeg har forstå vidt nok så greit inne, men det der å ha iderikdom i det å kunne lage noen gode idéer, det tror jeg hadde vært fint. Men ellers må jeg si at det med å prate med elever, og høre og være i dialog med elever, det bør man jo være i forhold til læring uansett, særlig med dyslektikere. Da kan du få litt mer tilbakemelding om at «det du gjør der, det lærer jeg ingenting av», eller «kan vi heller gjøre det på den måten?». Da kan du snakke med dem, og høre med dem hva de foretrekker. En del av elevene liker å ta prøvene muntlig, og det har jeg fått vite gjennom dialog med dem. Det er viktig å ha den dialogen.
7. Mener du at du har nok kapasitet til å tilrettelegge for enhver elev sine behov i klasserommet?
 - Det er vel det som alltid vil være lærerens dårlige samvittighet, det at man føler man ikke har tid nok til den enkelte. Så en må på en måte legge seg på et nivå hvor man prøver så godt man kan, og få tilrettelagt for de fleste. Da er det igjen, det er viktig dette med dialog med elevene.
8. Når du gir elevene en oppgave eller en tekst som skal leses, får alle elevene like mye tid til å gjøre dette?
 - Ja, det var det. Man har jo ikke sånn kjempegod tid til å gjøre sånn ting, jeg tror det ender veldig ofte med at, hvis det er en litt mer krevende tekst at vi leser den høyt alle sammen. At det skjer oftere når det er elever med dysleksi i

klasserommet. Jeg tror det ender med det, det er liksom det letteste. Da kan jeg stoppe opp underveis for å oppsummere hva jeg har lest, og kanskje forklare noe litt mer nøye hvis jeg ser at noen av elevene sitter som et spørsmålstegn og lurere på hva vi har lest. Det er så vanskelig å vite om elevene faktisk får med seg alt hvis de skal lese selv, så ja jeg leser egentlig mye høyt for dem.

9. Bruker du ofte video eller bilder i din undervisning?

- Jeg bruker mye bilder, og filmsnutter. Det bruker jeg en del, det har jeg alltid likt selv. Både i historie og norsk skal du lære om historie. Middelalderen, antikken og andre historiske perioder, som ikke nødvendigvis fenger alle så veldig, og da blir det mye til at jeg bruker en episode fra en serie som vikings eller gladiatoren. At vi sper på litt, med å kikke litt, om ikke en hel film eller episode, men en scene som kan visualisere det vi har gått gjennom.

10. Opplever du at elever med dysleksi blir på en eller annen måte ertet eller mobbet pga sin diagnose?

- Nei, det tror jeg faktisk ikke. Jeg har elev som fikk konstatert, her på skolen mens hun gikk her. Hun synes det var flaut, hun brukte lang tid på å takle det at andre skulle vite at hun hadde dysleksi, men ellers har jeg inntrykk av at både det å akseptere elever med dysleksi og ha dysleksi selv, ikke er nødvendigvis noe negativt lenger, fordi at det er blitt veldig vanlig diagnose. Vi har veldig mange på vår skole med dysleksidiagnose. Det som jeg har opplevd, er at elever tvert i mot har blitt veldig lettet over å høre at de har dysleksi. Jeg har ei jente, jeg overtok en tredjeklasse et år, så skulle jeg ta de ut og snakke én og én om skrivninga de gjorde. Den første skrivninga som jeg så at de gjorde, de var jo nye elever for meg. Og da spurte jeg henne om hun noen gang var blitt testet for dysleksi, også bare brøt hun sammen og da lå hun der og gråt hun i gangen. Heldigvis om det ingen. Men det hun sa var «jeg har trodd at jeg har vært dum hele min skolegang», og da var hun jo atten år. Så hun gikk som en rakett fra å ligge på 3-4 til å få 5-6 i de fleste fag når hun gikk ut. Så det hadde veldig mye å si for selvfølelsen hennes å få vite at hun har dysleksi. «jeg har dysleksi, jeg er ikke dum». Hun har lurt sånn på hvorfor hun måtte lese så mye mer enn venninnene måtte, for å få en karakter som ikke ble like god som deres. Hun var litt sånn typisk, særlig jenter som har gått på studieforbereidende, som ikke gjør det spesielt dårlig og heller ikke skriver spesielt dårlig fordi de har blitt så flinke til å kompensere, men så bruker de så vanvittig mye tid og energi på det, og det hadde hun også gjort, og følt at hun fikk så dårlig

uttelling. Jeg tror ikke det hadde slått henne noen gang, og heller ikke læreren hennes tydeligvis, at hun hadde dysleksi. Så når hun fikk konstatert at hun hadde dysleksi, så gjorde det veldig mye med hennes selvfølelse rett og slett. Den historien er veldig fin.

11. Tror du at elevene under intervju med meg, mener at de får nok tilrettelagt undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Jeg vil nok tro at elever har mye mer enn bare norsk, så jeg vil tro at fokuset på elever med dysleksi, er like sterkt i alle fag- det ser jeg ikke for meg. Så i utgangspunktet, så vil jeg kanskje tro at de vil si de ikke alltid får tilrettelagt nok, men jeg har blitt positivt overrasket før ved at de har fortalt at de synes de får det, men jeg tror at det nok er litt læreravhengig. Vi er ikke kommet der at alle er blitt like flinke på det, tror jeg.

- *Tilleggsspørsmål: Hva tror du kan være grunnen til at noen av lærerne eventuelt ikke er like flinke som andre?*

Svar: Jeg tror nok det går på litt av hvert, men jeg tror nok de fleste har godt av opplæring, og det nytter som regel ikke bare én gang med opplæring for å si det sånn, det er noe som vi må fylle på hele tiden, tror jeg. Dryppe inn litt nå og da for at det skal komme under huden på den som skal undervise, og at man husker. Det er noe jeg ser selv også, du må rett og slett ha litt ekstra fokus på det for å få det inn. Jeg ser en del lærere, for eksempel på yrkesfag, har vi måtte ha noen ekstra runder fordi de har vært veldig skeptiske til hjelpemidler. For eks det at eleven kan bruke mobilen i timen (*tilleggs kommentar: de kan ta bilde av det du skal lese for eks, så blir det lest opp*), så mange, særlig yrkesfagelever har vent seg til å bruke mobilen en del fordi at det kanskje er lettere når du jobber for eks hvis du er på elektro og er i gang med noe, så er det lettere å bare bruke mobilen og ta bilde der du har en instruksjon eller noe sånt noe som må leses. Så det var vel på elektro vi måtte ha litt ekstra kursing også, for det var noen elever der som klaget på at de ikke fikk lov å bruke mobilen som hjelpemiddel, og det trengte de jo.

12. Hva skulle du ønske var annerledes? Skulle du ønske du fikk mer kunnskap om tema, eller hadde bedre tid på å planlegge? Mindre klasser? Hva tror du at du som lærer kunne fått til dersom forholdene lå til rette for det?

- Jeg skulle helt klart ønske jeg hadde mer kunnskap, så det er jo noe av det vi må jobbe mer med alle i og med at vi har forpliktet oss til å ha spesielt fokus på det blant kollegaene for å bli dysleksivennlig skole som vi nå er blitt. Da er det noe av

det vi har lovet, å ha stadig fokus på det i kursing av lærere også videre. Jeg tror nok ikke jeg er den som er kommet kortest i det, men jeg føler jeg trenger mer, og da tenker jeg at da er det i alle fall en god del andre som føler at de trenger mer, så det har vært veldig lite om det i kursinga, opplæringa vår. Nå er det jo veldig lenge siden jeg tok lærerutdanning, og da var det i alle fall ikke noe særlig fokus på det. Så det er litt synd, for det er mange. Jeg tenker også at det å ha litt mer fokus på det, kan gjøre at det ikke er så utrolig mange får diagnosen først når de kommer på videregående skole. Jeg tenker at det i grunnskolen bør være mer fokus på dette.

- *Tilleggsspørsmål: Har dere mange som får diagnosen så sent som på videregående her hos dere?*

Svar: Ja, det har vi. Altfor mange. Jeg tror vi hadde 25 eller 26 elever som fikk diagnosen når de kom her (*I personlig kommunikasjon med meg i etterkant av intervjuet, skrev hun at det var 30 elever siden august som hadde fått diagnosen til nå*).

- *Tilleggsspørsmål: Hva tenker du det gjør med eleven?*

Svar: Når man snakker med de elevene, så har de jobbet veldig mye. De kunne trengt hjelpemidler, programmet som kan hjelpe dem å lese, få tilgang til opplesning slik at de slipper å lese selv. De kunne hatt det så mye lettere i skolehverdagen hvis de hadde blitt mer tatt på alvor. De skulle hatt mer muntlige vurderingssituasjoner der du ikke hele tiden må skrive, skrive og skrive, eller lese, lese og lese, uten å ha noe støtte eller hjelp fra programmer som kan hjelpe deg med det. Jeg tror nok mange har jobba mye mer med skolearbeid enn det de egentlig hadde trengt dersom de hadde fått disse hjelpemidlene tidligere.

- Det er jo ikke alle som er 18 når det oppdages her, så vi hører jo om foreldre som har vært frustrerte, som har prøvd å forklare skolen at det er noe, at det er dysleksi i vår familie, og det er jo arvelig. Så ja, det blir litt mye frustrasjon, både for elever og de hjemme, når det ikke blir avdekket før, og det er ganske tydelig.
- Dette er et område som gjelder svært mange elever, og det har nok fått for lite oppmerksomhet, så lærere er ikke like oppmerksomme. Vi må legge til rette, være mer tydelige, legge opp til litt andre aktiviteter, tillatte forskjellsbehandling i bruk av mobiler og andre hjelpemidler når du har elever med dysleksi- og her har vi nok en vei å gå fremdeles.