



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i Grunnskolelærerutdanning 5-10 –
Lese- og skrivevansker

10. semesteret, 2022

Forfatter: Linnéa-Elise Lund Cazón

Veileder: Margunn Mossige

Tittel på masteroppgaven: «**Jeg skal ikke si det er *krise*, men det kan ødelegge veldig mye**». **Om hvordan elever, med behov for litt ekstra tilrettelegging opplever overgangen til ungdomsskolen.**

Engelsk tittel: «**I'm not saying it's a *crisis*, but it can be very destructive**». **About Students, Who Need a Little Extra Facilitation, Experience the Transition to Secondary School.**

Emneord:

Lese- og skrivevansker, dysleksi, overgang, ungdomsskolen, teknologiskskrivestøtte, diktering

Antall ord: 29 313

Antall vedlegg/annet: 7

Stavanger, 02.06.2022

Forord

Denne masteravhandlingen markerer 5 års utdannelse og gjør meg (endelig) til lærer. Når jeg nå ser tilbake på disse årene har de formet meg til å bli et menneske jeg kan være stolt av. På den annen side har spesielt de siste to årene med pandemi, annerledes undervisningssituasjoner, og begrenset sosial kontakt gjort studiehverdagen tung. Derfor har denne våren med intenst selvstendig arbeid og skriving vært ekstra krevende, for å være ærlig. Likevel har jeg desto mer, og flere mennesker utover de som er nevnt her, å være takknemlig for ved vel gjennomført arbeid.

Først ønsker jeg å takke min veileder Margunn Mossige, som «tok meg under vingen», og lot meg «låne» flere av deltakerne til ditt eget prosjekt. Uten deg hadde det ikke gått i det hele tatt. Med det sagt vil jeg rette en stor takk til alle mine informanter, store og små. Takk for at dere tok dere tid til å stille opp i intervjuene, for alt dere delte, og at dere møtte meg med positiv innstilling.

Min kjære svigerinne Camilla Mariann, takk for at du sammen med meg har tråkket opp den gjengrodde stien som denne masteren på et punkt var. Takk for uendelige mengder kaffe, oppmuntrende samtaler, backing, disposisjon av teknologisk utstyr og skriveplass, og ikke minst for at du har en egen evne til å lede meg i riktig retning. Uten deg ville jeg (kanskje) sittet med skjegget i postkassen enda.

Jeg må også få takke mamma, pappa og lillebror José-Mikal. Dere støtter meg alltid med gode ord og de beste klemmene. En ekstra takk til mamma for all innsatsen du la ned helt fra skolestart for 18 år siden, og for alltid å ha pushet meg lenger i min akademiske utvikling. Sist, men ikke minst, takk til min kjære ektemann Dan. Du betyr alt.

Nå ser jeg fram til å ta fatt på arbeidslivet, og gjøre mine egne erfaringer som lærer.

Stavanger, 02. juni 2022.

Linnéa-Elise Lund Cazón

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG

1 INNLEDNING	s. 1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	s. 1
1.2 Text Performers	s. 1
1.3 Studiens formål og relevans	s. 2
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	s. 4
2 TEORETISK GRUNNLAG	s. 5
2.1 Den kritiske overgangen fra barneskole til ungdomsskole	s. 5
2.2 Dysleksi	s. 7
2.3 Dysleksi og skrivevansker	s. 9
2.3.1 Staving	s. 10
<i>Teknologisk skrivestøtte</i>	s. 11
2.3.2 Skriveprosessen og tekstskaping	s. 13
<i>Oppsummering</i>	s. 14
2.4 Dysleksi og psykososiale utfordringer	s. 15
2.4.1 Identitet og selvoppfattelse	s. 15
2.4.2 Dysleksi og skam	s. 17
2.4.3 Self-efficacy	s. 18
3 METODISK TILNÆRMING	s. 21
3.1 Valg av metode	s. 21
3.1.1 Kvalitativ metode	s. 21
3.1.2 Fenomenologisk tilnærming	s. 21
3.2 Intervju som metode for datainnsamling	s. 22
3.2.1 Gjennomføring av intervjuene	s. 23
3.3 Utvalg	s. 24
3.3.1 Unge informanter	s. 24
3.4 Forskningsetiske vurderinger	s. 25
3.5 Analyse av data	s. 26
3.6 Validitet og reliabilitet	s. 26
4 PRESENTASJON AV EMPIRI	s. 28
4.1 Presentasjon av informantene og struktur av empiri	s. 28
4.2 Den kritiske overgangen	s. 28
4.2.1 Elevene	s. 29
4.2.2 Systemnivå	s. 29
<i>Informasjonsflyt</i>	s. 29
<i>Hindring av informasjonsflyt</i>	s. 30
<i>Interne rutiner – offentlig ungdomsskole</i>	s. 32
<i>Interne rutiner – privat ungdomsskole</i>	s. 34

4.2.3 Oppsummering overgang	s. 35
4.3 Dysleksi og overgang	s. 37
4.3.1 Elevene	s. 37
<i>Skrijving og tekstproduksjon</i>	s. 38
<i>Diktering – fungerende eller ei?</i>	s. 38
<i>Tilrettelegging for hjelpemiddel</i>	s. 40
4.3.2 Systemnivå	s. 40
<i>De nye lærerne</i>	s. 41
<i>Tilrettelegging er utfordrende</i>	s. 42
4.3.3 Oppsummering dysleksi og overgang	s. 44
4.4 Rammefaktorer	s. 45
4.4.1 Elevene	s. 46
4.4.2 Systemnivå	s. 46
<i>Trygt og godt klassemiljø</i>	s. 46
<i>Tilrettelegging i overgangsfasen</i>	s. 47
<i>Frykten for å skille seg ut</i>	s. 48
4.4.3 Oppsummering rammefaktorer	s. 50
5 DRØFTING	s. 52
5.1 Elevnivå	s. 52
5.1.1 Diskrepans mellom teori og praksis	s. 53
5.2 Overgangen på systemnivå	s. 54
5.2.1 Informasjon, kommunikasjon og kompetanse	s. 55
5.3 Teknologisk hjelpemiddel	s. 57
5.3.1 Teknologiens begrensninger	s. 59
6 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	s. 62
6.1 Studiens begrensninger	s. 64
6.2 Videre forskning	s. 65
7 LITTERATURLISTE	s. 66
8 VEDLEGG	s. 70
Modell 1: “The Simple View of Writing” (egen illustrasjon)	s. 70
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	s. 71
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte	s. 73
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærer og spesialpedagogisk koordinator	s. 76
Vedlegg 4: Intervjuguide elev	s. 80
Vedlegg 5: Intervjuguide lærer	s. 82
Vedlegg 6: Intervjuguide spesialpedagogisk koordinator	s. 83

Sammen drag

Bakgrunn for studien er et ønske om å undersøke overgangen til ungdomsskolen. Dette er en stor, viktig og også litt vanskelig overgang. Elevene går fra barn til ungdom, størst til minst, det skjer en rolleendring, oppbrudd av kontinuitet og trygghet, og vennskap som splittes og dannes på nytt på kryss og tvers. Dette gjør overgangen kritisk. For elever med dysleksi kan denne overgangen være særlig kritisk. De strever med lese- og skrivevansker, og mange opplever skam, lavere selvtillit, føler seg dummere enn andre, og blir stigmatisert på grunn av dette.

Med utgangspunkt i dette har jeg gjort en kvalitativ studie, hvor jeg har intervjuet to elever med dysleksi, som hadde behov for litt ekstra tilrettelegging utover det ordinære opplæringstilbudet. Disse elevene var deltakere i prosjektet Text Performers, som undersøker effekten av bruk av teknologiske hjelpemidler og diktering i skriving, som skrive støtte i tekstproduksjon for elever med dysleksi. I denne sammenheng var det derfor også interessant å undersøke i hvilken grad overgangen til ungdomsskolen hadde påvirket elevenes bruk av diktering i skriving.

Utover de to elevene på ungdomsskolen, har jeg også intervjuet deres lærer og spesialpedagogiske koordinator på barneskolen, samt lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorne på de to ungdomsskolene. Dette ga grunnlag for sammenlikning av opplevelsene av overgangen til ungdomsskolen på elevnivå og systemnivå, og gjorde funnene nyanserte.

Analysen og diskusjonen av resultatene ga funn som stod i motsetning til teorigrunnlaget i studien. Elevene uttrykte at de opplevde overgangen til ungdomsskolen som helt grei. Dette til tross for manglende rutiner for informasjonsflyt mellom barneskolen og ungdomsskolene, og internt i skolene, og manglende kompetanse og erfaring hos lærerne om dysleksi og tilrettelegging for dette.

I tillegg brukte ikke elevene diktering i tekstproduksjon slik de hadde fått opplæring i på barneskolen. Overgangen til ungdomsskolen og manglende kompetanse om teknologiske hjelpemidler og mulighetene her hos lærerne, kan ha vært to årsaker til dette.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne studien er å undersøke overgangen til ungdomsskolen. Bakgrunnen for valget av dette er at jeg i mitt studieløp har gått grunnskolelærerutdanningen for 5. til 10. trinn, men opplever ikke å ha tilstrekkelig kunnskap om overgangen til ungdomsskolen, og rutinene og samarbeidet som ligger til grunn her. Derfor ønsker jeg å sette meg mer inn i dette, og håper å kunne belyse noen viktige punkter for overgangen til ungdomsskolen utfra et elev- og systemperspektiv.

Studien gjennomføres på bakgrunn av eget ønske om å undersøke denne kritiske overgangen for elever med dysleksi, og muligheten til å gjennomføre dette ved å «koble meg på» det pågående forskningsprosjektet Text Performers, som ledes av blant annet min veileder, Margunn Mossige, for denne masterstudien.

Denne studien vil basere seg på den kvalitative forskningsmetoden og en fenomenologisk tilnærming, hvor dataen innhentes gjennom intervju. Jeg vil intervju to elever på ungdomsskolen, som på barneskolen har fått opplæring i og brukt skrivestøtte og diktering i tekstproduksjon. Utgangspunktet for intervjuene vil være hvordan disse elevene opplever overgangen til ungdomsskolen, samt hvordan rammefaktorer har påvirket deres bruk av skrivestøtte på ungdomsskolen.

Jeg vil også intervju kontaktlærer og spesialpedagogisk koordinator fra barneskolen, og de to lærerne og spesialpedagogiske koordinatorene på ungdomsskolene, som deretter transkriberes. Dette for å kunne speile elevenes opplevelser fra et systemperspektiv. På denne måten vil studien bidra med en litt annen innfallsvinkel til prosjektet Text Performers allerede etablerte formål.

1.2 Text Performers

De siste 20 årene har vi hatt en rivende teknologisk utvikling, som påvirker skolen på flere måter. Teknologisk utvikling kan være til god hjelp og støtte i skriving for elever med skrivevansker, som dysleksi. Likevel viser forskning at elever med dysleksi i liten grad tar i bruk slike digitale skrivestøtter (Mossige et al., 2021, s. 44).

Text Performers er et nordisk forskningssamarbeid, mellom Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, Linnéuniversitet i Sverige og VIA University College i Danmark. Forskerne i prosjektet ønsker å undersøke hvordan skriveteknologi kan brukes i skolen for å støtte elever i

11-12-års alderen med dysleksi til å skrive bedre. De undersøker også blant annet hvordan teknologien som opplæres blir brukt, og i hvilken grad det er til hjelp for skriving og tekstproduksjon. Her brukes et program for tale til tekst, altså diktering, opplesing av tekst, altså talesyntese, ordprediksjon, altså ordforslag, og stavekontroll (Mossige, 2020). Intervensjonen utvikles av to spesialpedagogiske lærere fra kompetansesenteret i samarbeid med forskningsgruppen. Den er lærerledet, og inkluderer 25 økter med opplæring, fordelt på syv uker. Hver økt vil vare i minst 30 minutter og tilbys individuelt til elevene. Alle lærere får også et opplæringskurs før intervensjonen. Nettverket har som mål å øke og dele kunnskapen om tilgjengelig teknologi, og å støtte implementeringen av dette i skolen.

1.3 Studiens formål og relevans

Det viser seg at mange elever med dysleksi har opplevd å streve gjennom store deler av barneskolen som et resultat av en «vent og se»-holdning fra skole og ledelse (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9). Mange barn har gjerne kommet til de øverste trinnene på barneskolen før de blir utredet og får påvist dysleksi. Det er også forskning som viser at elever med dysleksi har skrivevansker som er både resistente mot tiltak og hjelp, og vedvarende opp i voksen alder i langt større grad enn lesevanskene (Rose, 2009, s. 30; Høien & Lundberg, 2019, s. 34, Lyster, 2019, s. 31 & 87; Skaathun, 2013, s. 9). Det er derfor tydelig at elevene kan oppleve større og større utfordringer jo lenger opp i skolen de kommer, dersom de ikke har fått satt i gang tiltak. Kanskje det kan få konsekvenser å begynne på ungdomsskolen for elever som ikke har fått den hjelpen de trenger før i slutten av barneskolen, og derfor er i etableringsfasen av fungerende tiltak.

Videre ser det ut til at det finnes lite pedagogisk teorigrunnlag som tar for seg overgangssituasjonen, og hvordan ivareta for eksempel elever med dysleksi i den kritiske overgangen til ungdomsskolen, eller hvilke rutiner skolen bør ha. Det finnes derimot flere studier som tar for seg hvordan elever generelt opplever overgangen til ungdomsskolen. Studier utenfor våre landegrenser viser at tanker elever på syvende trinn gjør seg før overgangen til ungdomsskolen typisk er primært knyttet til det akademiske, eller organisatoriske aspektet, og det sosiale aspektet (Akos & Galassi, 2014; Prebensen & Hegstad, 2017; Anderson et al. 2000). De frykter blant annet å gå seg vill, ikke få seg venner og å bli mobbet av eldre (ibid.).

I 2017 kom Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) med en rapport for prosjektet «Livsmestring i skolen» (LiS), hvor de tok for seg ulike utfordringer barn og

unge opplever i hverdagen. Elever i 12-13-års alderen trakk fram overgangsfasen som én av de 16 opplistede utfordringene. Oppbrudd av nettverk, sosial utrygghet og høyere krav til prestasjon på skole og fritid gjorde overgangen til ungdomsskolen kritisk (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 10). Dette gjør overgangen kritisk.

Doktorgradsavhandlingen til britiske Lithari (2014) tar for seg hvordan overgangen til ungdomsskolen og ungdommer med dysleksi, og deres opplevelse av støtte, kan ha en alvorlig sterk innvirkning på deres identitet. Likeså ser Ingesson (2007) i sin doktorgradsavhandling på aspekter ved kognitiv og sosio-emosjonell utvikling hos en gruppe unge og unge voksne med dysleksi. Begge avhandlingene tar for seg hvordan unge med dysleksi forholder seg til identitet, selvbilde og læring, og hvordan disse faktorene påvirker hverandre. Til tross for at elever med dysleksi ikke er annerledes i noen annen forstand enn at de har utfordringer med lesing og skriving, kan denne overgangen likevel være særlig kritisk for dem. Lesing og skriving er to av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), og det er også funn fra flere studier som viser at samfunnets konsensus om at disse ferdighetene er viktige, kan bidra til at elever med dysleksi opplever skam, lavere selvtillit, føler seg dummere enn andre, og stigmatisert på grunn av dette (Ingesson, 2007, s. 24; Riddick, 2010, s. 28 & 49).

Til tross for at de nevnte studiene ovenfor er av noe eldre årgang, kan dette være relevante aspekter å ta utgangspunkt i for denne studien. I henhold til masterfaget mitt spesialpedagogikk og modulen lese-og skrivevansker, er det for meg interessant å knytte overgangstematikken opp mot elever med nettopp dysleksi i denne studien. Studien vil altså skildre elevperspektivet, hvor det vil undersøkes hvordan overgangen spiller inn for elever som strever med lese- og skrivevansker, og om det i det hele tatt har noen påvirkning på deres opplevelse av overgangen. Med utgangspunkt i forskningsprosjektet Text Performers, vil studien gi en annen innfallsvinkel til elevers opplevelse av diktering i undervisning med tanke på overgangen til ungdomsskolen. I tillegg vil arbeidet lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene, både på barneskolen og ungdomsskolen, har gjort i forkant for å gi elevene en best mulig overgang og oppstart, gi et nyansert bilde og sammenlikningsgrunnlag.

Ettersom det er lite konkret forskning på overgangsphenomenet i Norge, håper jeg studien gir økt kunnskap som kan være nyttig for lærere og spesialpedagogiske koordinatører, samt

foreldre med barn som har dysleksi, om hvordan disse elevene kan ivaretas i denne kritiske overgangen.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne masterstudien er å få en bedre innsikt i hvordan elever med dysleksi opplever overgangen til ungdomsskolen. Derfor er det blitt utarbeidet følgende problemstilling som jeg tar utgangspunkt i: «*Hvordan oppleves overgangen fra barneskole til ungdomsskole for to elever med dysleksi som har behov for litt ekstra tiltak innenfor det ordinære pedagogiske tilbudet?*».

Hovedfokuset vil være på elevenes opplevelse av dysleksi og skriving, og hvordan dette eventuelt henger sammen med deres opplevelse av overgangen til ungdomsskolen.

Som en måte å speile elevenes opplevelser og erfaringer, velger jeg som nevnt flere ganger også å trekke inn lærere og spesialpedagogiske koordinators tanker og refleksjoner rundt tema.

Elever med dysleksi har behov for tilrettelegging for vanskene, og å ta i bruk teknologisk skrivestøtte kan være en måte å kompensere for disse på. Det ble derfor videre utarbeidet et forskningsspørsmål, som skal belyse problemstillingens vinkling og perspektiv: «*I hvilken grad har overgangen påvirket deres bruk av teknologiske hjelpemiddel i skrivesituasjonen?*».

2 Teoretisk grunnlag

Dette kapitlet vil danne grunnlaget for studiens videre forskning og funn. Ettersom det er overgangen til ungdomsskolen jeg hovedsakelig tar for meg i denne studien, vil jeg derfor i første omgang forsøke å belyse hvorfor en slik overgang er kritisk, og ikke minst hvorfor den kan være særlig kritisk for elever med dysleksi. Videre vil det være hensiktsmessig å gå kort inn på hva dysleksi er og hvilke utfordringer elever med dysleksi har, med særlig fokus på skriving. Dysleksi er ikke hovedtematikken for denne studien, men belyser en side av overgang til ungdomsskolen for to elever. I teorien vil skrivevanskene bli vektlagt i samsvar med studiens tema. Det vil videre trekkes fram teoretisk grunnlag for bruk av teknologi som kompenserende hjelpemiddel, ettersom elevinformantene til studien gjennom Text Performers har fått opplæring i bruk av diktering i skriving og tekstproduksjon på PC.

Videre vil jeg i teorien gå litt nærmere inn på sammenhengene mellom dysleksi og psykososiale utfordringer, identitet, selvpåfattelse og skam, og elevenes tiltro til egen mestring i skriving, altså self-efficacy. Her tar jeg utgangspunkt i et ungdomsperspektiv, og hvordan et psykososialt aspekt med utgangspunkt i dysleksi, kan eventuelt ha en påvirkning på informantenes opplevelse av overgangen til ungdomsskolen.

2.1 Den kritiske overgangen fra barneskole til ungdomsskole

I løpet av et helt liv skjer det mange og ulike overganger som fører til permanente eller midlertidige endringer i ens liv. Slike overganger kan være å få et søsken, å bytte skole eller gifte seg. Urie Bronfenbrenner (1979) sier at et menneske er en dynamisk, voksende enhet som gradvis beveger seg inn i det miljøet eller konteksten det befinner seg i (s. 21). Videre bruker han begrepet «ecological transitions», som kan oversattes til økologisk overgang i sammenheng med skifte i rolle eller setting som oppstår gjennom livet. Her vil rolle si forventningene til atferd knyttet til bestemte posisjoner i samfunnet, og evnen dette har til å endre hvordan en person blir behandlet og handler, og dermed også tanker og følelser (Bronfenbrenner, 1979, s. 6).

Overgangen til ungdomsskolen er en slik økologisk overgang, hvor det skjer et skifte i både rolle og setting for en elev. Denne perioden anses å være den mest utfordrende i elevenes utdanningsløp, og å navigere seg gjennom den kan påvirke elevens akademiske prestasjon, generelle velvære og mentale helse (Zeedyk et al. 2003, s. 68). Anderson et al. (2000) mener at overgangen til ungdomsskolen kan deles inn i to typer institusjonelle forandringer;

organisatorisk og sosial (s. 236). Sistnevnte vil være endring i mangfoldet av elever, relasjoner til lærere og følelsen av tilhørighet. Organisatorisk endring går ut på forandring i størrelsen på skolen, akademiske standarder, som for eksempel strengere krav i forbindelse med karaktersetting, forventninger fra lærere og elevens autonomi (Anderson, 2000, s. 326). Forventningene til en barneskoleelev er annerledes enn forventningene til en ungdomskoleelev, og elevene blir også behandlet deretter. De går fra å være eldste, til yngst på noen få uker. For mange kan nok denne rolleendringen i seg selv ta tid å stabilisere.

Her til lands har ofte skolene noen overføringsmøter med hverandre i forkant av overgangen og oppstarten til ungdomsskolen, og elevene har gjerne besøksdag på ungdomsskolene hvor de treffer lærerne og medelevene. Likevel viser flere studier variasjon i hvor stor grad elevene opplever rutinene i overgangen som fungerende, alt etter deres varierende opplevelser og behov i overgangen (Ashton, 2008; Akos & Galassi, 2004; Lithari, 2014).

De nye klassene på ungdomsskolen settes ofte sammen med elever fra flere barneskoler i området, og de havner som regel i klasse med både kjente og ukjente medelever. I tillegg er vurderingssituasjonene, karaktersetting som vurderingsform og fagene annerledes enn på barneskolen. Det er også flere lærere å forholde seg til tilhørende de forskjellige fagene. Forventningene til prestasjon, orden og oppførsel og kompetansenivå er også høyere. Dersom vi følger Bronfenbrenners (1979) tankegang som nevnt over, vil disse nye opplevelsene og forventningene til eleven også påvirke handling, tanker og følelser (s. 3). Derfor kan dette være avgjørende rammefaktorer for elevens opplevelse av overgangen, og utfordrende å navigere seg gjennom.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) kom i 2017 med en rapport for prosjektet «Livsmestring i skolen» (LiS), hvor de tok for seg ulike utfordringer barn og unge opplever i hverdagen sin. Én av målgruppene er elever i 12-13-års alderen som trekker fram overgangsfasen som én av de 16 opplistede utfordringene. Oppbrudd av nettverk, sosial utrygghet og høyere krav til prestasjon på skole og fritid gjør overgangen til ungdomsskolen kritisk (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 10). Studier utenfor våre landegrenser viser også at tanker elever på syvende trinn gjør seg før overgangen til ungdomsskolen typisk er primært knyttet til det akademiske, eller organisatoriske aspektet, og det sosiale aspektet (Akos & Galassi, 2014; Prebensen & Hegstad, 2017; Anderson et al. 2000). Elevene frykter for å gå seg vill, eldre elever og mobbing, for mye skolearbeid, karakterer, skaffe seg venner, eller

heller frykten for å stå alene som et resultat av at ingen vil være venn, miste tidligere venner, få lavere karakterer og utfordrende fag (ibid.).

Andre faktorer som kan påvirke elevens opplevelse i overgangen, er større skole, mindre toleranse for dårlig oppførsel og større konsekvenser av dette (eksempelvis gjennom bruken av anmerkning som en vurderingsform på karakteren «orden og oppførsel», som praktiseres på mange skoler i Norge), og mindre personlig relasjon med læreren (Anderson et al., 2000, s. 326-327). Summen av at dette gir oss innsikt i og forståelse for hvordan en slik overgang, som kan oppleves som oppbrudd av trygghet og kontinuitet, er kritisk for samtlige elever i oppstarten av ungdomsskolen.

Elever med dysleksi er ikke nødvendigvis «annerledes» fra andre elever utover sine lese- og skrivevansker. Likevel kan disse elevene være mer sårbare i møte med utfordringene som følger overgang, grunnet deres utfordringer på et akademiske nivå, og det som omhandler organisering og planlegging (Lithari, 2014, s. 55 & 105; Rose, 2009, s. 116 & 119). Av den grunn kan disse elevene ha høyere risiko for å bekymre seg mer for det akademiske aspektet ved overgangen enn elever som ikke har dysleksi. Det kan også hende at elever med dysleksi bekymrer seg for det sosiale aspektet *i tillegg* til det akademiske, og da vil overgangen være svært krevende.

2.2 Dysleksi

Ordet dysleksi er satt sammen av «dys» som betyr vanske, og «lexia» som betyr ord, altså er det en vanske med skrevne ord (Høien & Lundberg, 2019, s. 18). Dysleksi har i lang tid vært omdiskutert og det eksisterer en rekke ulike definisjoner. Historisk sett har det vært en endring i hvorvidt dysleksi skyldes ordblindhet, altså at lese- og skrivevanskene i hovedsak er knyttet til synet, til at vanskene skyldes en svikt i det fonologiske system (Helland, 2014; Høien & Lundberg, 2019, s. 29).

I denne studien vil jeg forholde meg til definisjonen til Høien og Lundberg (2019), som gir en presis beskrivelse av hva dysleksi skyldes, samtidig som det kort defineres hvilke vansker vi har med å gjøre: «dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet» (s. 29).

Dysleksi kommer hovedsakelig til syne gjennom lese- og skrivevansker, grunnet en svikt i det fonologiske system, hvor særlig skrivevanskene både er resistente mot tiltak og hjelp, og er vedvarende i langt større grad enn lesevanskene (Rose, 2009, s. 30; Høien & Lundberg, 2019,

s. 34, Lyster, 2019, s. 31 & 87; Skaathun, 2013, s. 9). I denne studien vil jeg ta utgangspunkt i skrivevanskene.

Elever med dysleksi har utfordringer med fonologisk bevissthet, fonologisk minne, som er det verbale minnet for muntlige fonologiske elementer og fonologisk bearbeidingshastighet, som er tiden det tar for en elev å bearbeide lydstrukturen i språket, altså hurtigbenedning (Lyster, 2019, s. 19). For elever som har dysleksi vil manglende fonologisk bevissthet si at de strever med forståelsen av språkets og ordenes lydstrukturer, og evner ikke å manipulere disse strukturene (Lyster, 2019, s. 17). Videre sier Lyster (2019) at de strever med identifisering av enkeltlyder, har utfordringer i staving som følge av fonologisk kompliserte ord, og verbal eller lydmessig bearbeiding går sakte (s. 23). Disse vanskene forstyrrer oppdagelsen og læring av det alfabetiske prinsipp, altså automatisering av koblingen mellom enkeltlyder og lydenes skrifttegn, som er grunnleggende og styrende for skriftspråket. For elever med disse vanskene vil dette speiles i staving og rettskriving, hvor kompleksiteten av lydstrukturen i ordene skaper trøbbel, særlig for skriving av lydrette ord, og de kan derfor ha vansker med å lese, både egne og andres tekster (Lyster, 2019, s. 18 & 87).

Lavt konsentrasjons- og oppmerksomhetsnivå kan elever med dysleksi også ha, i tillegg til å streve med personlig organisering og læringsstrategier, som organisering av tid og arbeidsmengde, planlegging og organisering i skriftlig arbeid, ta notater, og mental reversering og hukommelsesstrategier på prøver og eksamen (Rose, 2009, s. 116 & 119). Det er også essensielt å påpeke at elever med dysleksi strever på ulike områder, og er derfor ikke en homogen gruppe (Høien & Lundberg, 2019, s. 36). Likevel er det skrivevanskene på ordnivå og dårlig automatisering hos elever med dysleksi som er mest synlig. Disse tar form i vansker med grammatikken og tegnsetting, dårlig organisering av avsnitt i tekstproduksjon, stavevansker og dårlig håndskrift, noe som vil påvirke skriveutviklingen og gi utfordringer videre (Lyster, 2019, s. 31-32). Lyster (2019) sier også at elever med dysleksi kan ha skrivevansker uten vansker med lesing, og skrivevanskene kan derfor lett overses, fordi lesingen er akseptabel (s. 31). Hvorfor det er slik at skrivevanskene er mer resistente og synlige enn lesevanskene, kan være fordi skriving er en mer kompleks og utfordrende prosess enn lesing (Lyster, 2019, s. 32).

2.3 Dysleksi og skrivevansker

De grunnleggende ferdighetene i læreplanen LK20 sier at skriving er en del av den faglige kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det er et verktøy for læring og faglig

forståelse, og er et mål i seg selv for hver enkelt elev ved endt skolegang. I tillegg er de grunnleggende ferdighetene, deriblant skriving, viktige for elevenes identitetsutvikling og evne til å kunne delta i arbeid og samfunnsliv (ibid.). Dette støttes også av Stortingsmelding 28 (2015-2016) som poengterer elevens ferdigheter i skriving som nødvendige verktøy for navigering og evne til kritisk tenkning, i et stadig mer «informasjonstett» samfunn med høy grad av skriftlighet (s. 13). Det kreves ferdigheter for tekstproduksjon i et samfunn hvor tekst og skrift er grunnleggende i hverdagen, og derfor er skriving en ferdighet utover korrekt ortografi og rettskriving.

I lys av studiens tema, vil jeg videre fokusere på typiske vansker elever med dysleksi kan ha med skriving. For å kunne si noe om mer om skrivevanskene og utfordringer i en større skriveprosess, vil jeg definere skriving og hva hensikten er, med utgangspunkt i modellen til Virginia Berninger «The simple view of writing» (Berninger et al., 2002a), (se modell 1, egen illustrasjon).

Skriving handler ikke bare om å stave enkeltord korrekt, men inngår i en større og mer helhetlig skriveprosess i tekstproduksjon. Det går ut på å forfatte setninger, avsnitt, uttrykke tanker, meninger, ideer og tekst i en større sammenheng, samtidig som en hele tiden har mottakeren i hodet underveis. Dette kompliserer prosessen ytterligere (Høien & Lundberg, 2019, s. 76).

Med utgangspunkt i Virginia Berningers modell «The simple view of writing», fremstår skriveutviklingen som en mer helhetlig prosess, representert som en trekant, som tar for seg tre komponenter en finner i tekstproduksjon (Berninger et al., 2002a, s. 292). Nederst finner vi staving (transcription) og skriveprosessen (executive function) som muliggjør tekstskaping (text generation), plassert øverst i trekanten.

I midten av trekanten finner vi arbeidsminnet (working memory), et midlertidig, kapasitetsbegrenset behandlingsområde, hvor informasjon fra langtidsminet og korttidsminet holdes til prosesseringen av informasjon er utført (Berninger et al., 2002b, s. 47). De tre komponentene i trekanten er begrenset av arbeidsminnet, men dersom deler av prosessen går automatisk, vil det frigjøres ressurser til andre deler av tekstproduksjonen (Berninger et al., 2002b, s. 48).

2.3.1 Staving

På et teknisk nivå går skriving ut på å stave. Skaathun (2013) definerer staving slik:

«Staving handler om å finne fram til rekker av bokstavtegn, som via det alfabetiske prinsippet representerer taleord, og etter hvert som utviklingen går framover, kunne gjengi bokstavsekvenser som reflekterer konvensjonell ortografi» (s. 9).

Skriftlig staving er altså en kompleks oppgave, fordi det krever ferdigheter til å kode fonologisk informasjon om til skrevne ord (Hebert et al., 2018, s. 843). Mer detaljert må den som staver kode bokstavlydene om til bokstavtegn, og videre utforme bokstavene motorisk, enten for hånd eller på tastatur (Skaathun, 2013, s. 7). En kan ta i bruk to strategier for staving av ord gjennom en såkalt «dual-route»-modell eller «toveismodell». En slik modell er illustrert av blant annet Høien & Lundberg (2019, s. 100-108). Her skiller de mellom leksikal strategi (ortografisk) og ikke-leksikal strategi (fonologisk), som legges til grunn av hvorvidt eleven har leksikal kunnskap om ordets stavemåte eller ei. Dersom en elev har den leksikale kunnskapen, kan den ortografiske strategien benyttes. Her kan eleven gjenkalle ordet som en ortografisk helhet, uten å gå via lydanalyse av ordet og gjenkalling av lyder til bokstaver (Lyster, 2019, s. 21; Skaathun, 2013, s. 14).

Videre i lese- og skriveopplæringen er målet, og forventningen, at elevene skal kunne gå direkte til ortografisk gjenkalling av hele bokstavsekvensen i staving av de mest regulære ordene en kan forvente av elevens vokabular. Når ord er lagret som en ortografisk helhet, vil elevene i staving kunne identifisere stavemåten raskt og automatisert (Lyster, 2019, s. 22). For elever som går gjennom en normal skriveutvikling, er dette tilfelle, men elever med dysleksi vil bli «hengende igjen» i den ikke-leksikale veien, altså den fonologiske stavemåten. Denne brukes i hovedsak ved staving av ukjente ord, hvor stavemåten ikke er lagret i leksikon. (Lyster, 2019, s. 21). Det er stor sannsynlighet at elever med dysleksi lagrer ord fonologisk ufullstendig, og forveksler lett ord med lik lydstruktur (Lyster, 2019, s. 20). I møte med ord har de ikke leksikal kunnskap om ordets stavemåte, og det vil ikke skje en ortografisk gjenkalling av bokstavsekvensen (Lyster, 2019, s. 21; Høien & Lundberg, 2019, s. 103-105). Dette er grunnet deres svikt i det fonologiske system, hvor de har en svekket evne til å kode, beholde og få tilgang til fonologisk informasjon (Hebert et al., 2018, s. 843). Da må en gå den fonologiske veien. Som en konsekvens av dette får elever med dysleksi utfordringer med stavingen og korrekt staving av enkeltord, som videre påvirker tekstproduksjonen (Torrance et al., 2016, s. 375).

Jo mer automatisert staveferdighetene er på det lave nivå, desto mer kapasitetsbegrensede arbeidsminneressurser er tilgjengelige for komponeringsferdigheter på høyt nivå (Berninger et al., 2002a, s. 292). Med andre ord vil det hos en elev som har rask og automatisert ortografisk stavekunnskap, kreves lite ressurser fra arbeidsminnet i tekstproduksjon, og eleven kan

konsentrere seg om andre deler av tekstproduksjonen. Ingen forstyrrelser i stavingen gir god skriveflyt. Likevel bunner tekstproduksjonens utfordringer i at dersom de ulike komponentene fra modellen ikke er automatisert, og det kreves mer ressurser fra arbeidsminnet til f.eks. staving, tappes ressursene til resten av prosessen (Berninger et al., 2002a & b; Hebert, et al. 2018). En elev med dysleksi og skrivevansker vil derfor med stor sannsynlighet bruke store deler av arbeidsminnet sitt på staving. Dette vil begrense arbeidsminnets ressurser til å planlegge og organisere teksten tilstrekkelig, og evnen til å generere ideer, og beholde dem i arbeidsminnet (Hebert et al. 2018, s. 844). Dette svekker også kvaliteten på elevens tekster.

Teknologisk skrivestøtte

Et læringsmiljø preget av inkludering på alle nivå og for alle elever, er et mål i seg selv i den norske skolen. Det bidrar også til å øke elevenes faglige prestasjoner. I tillegg vil inkludering være grunnleggende og avgjørende for å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14; Meld. St. 28 (2015-2016), s. 22; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8).

Overført til klasserommet, og nærmere bestemt skriving og tekstproduksjon, er styringsdokumentene som nevnt tydelige på at dette er en grunnleggende ferdighet og et viktig verktøy utover korrekt ortografi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11; Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). Elevene skal kunne uttrykke seg og formidle et budskap til en mottaker, gjennom forskjellige typer tekstsjangrer og produksjon; både kreative, informative, argumenterende og sammensatte tekster på tvers av fag. Det kan derfor være viktig at det legges til rette for flere måter å uttrykke seg skriftlig på, slik at alle har mulighet til å utvikle den grunnleggende ferdigheten, og delta i samfunnet gjennom skriving og tekstproduksjon (Gjersdal et al., 2021, s. 23).

Hebert et al. (2018) trekker frem begrepene remediering (remediation) og kompensering (compensation) for tiltak (s. 851). Remediering går ut på forbedring av fonemiske og ortografiske ferdigheter, altså helt ned på ord- og lydnivå. For elever med dysleksi vil store deler av arbeidsminnet tappes til stavingen i skriveprosessen, og skriving for hånd kan gjøre skriveprosessen enda mer krevende. Det vil derfor være avgjørende med tilrettelegging (Lyster, 2019, s. 34).

I denne sammenheng, når det er snakk om elever på ungdomstrinnet, kan det derfor være mest nyttig å arbeide med kompenserende tiltak, både fordi det her forventes lengre og mer komplekse tekstproduksjoner, som kombinerer grammatikk, tegnsetting, struktur, tematikk og ideer, men kanskje aller mest fordi de skriftspråklige vanskene både er vedvarende og

resistente mot tiltak og hjelp (Rose, 2009, s. 30; Høien & Lundberg, 2019, s. 34, Lyster, 2019, s. 31 & 87; Skaathun, 2013, s. 9). Det betyr at en elev med dysleksi vil fortsette å streve med stavingen opp i voksen alder, og har et vedvarende behov for avlastning. Et godt hjelpemiddel her er å ta i bruk teknologiens muligheter, som for eksempel diktering i tekstproduksjon. Dette gjør det mulig for eleven å konsentrere seg om andre deler av tekstproduksjonen også, og på denne måten blir skrivingen mer overkommelig. I tillegg kan opplæring i diktering være hensiktsmessig utenfor skolen også, med tanke på ungdommers bruk av sosiale medier og andre kommunikasjonsplattformer. Da kan elever med dysleksi i langt større grad oppleve å være inkludert og deltakende også der (Gjersdal et al., 2021, s. 24)

Teknologisk skrivestøtte er lese- og skrivestøtte, som ordprediksjon, diktering, talesyntese og stavekontroll på PC, Chromebook eller iPad. Dette er primært de artefaktene som dominerer i klasserommene i den norske skolen, og som mange elever har tilgang til. Å ta i bruk teknologiske hjelpemidler, som for eksempel diktering, for elever med dysleksi kan være en effektiv måte å avlaste arbeidsminnet fra staving, rettskriving og skriving for hånd, til fordel for tekstproduksjonen (Berninger, 2002a, s. 292, Hebert et al., 2018, s. 851). Elever med dysleksi kan i tillegg, dersom skolene har lisens, få tilgang til programmer som Textpilot, Lingdys, IntoWords, CD-ord eller Appwriter. Disse programmene er tilrettelagt for elever med lese- og skrivevansker, og tilbyr forskjellige funksjoner, som talesyntese, ord- og setningsprediksjon i tekstsaking og diktering. Det er også mulig å benytte seg av de velkjente og lett tilgjengelige programmene Word og Google Dokumenter, til både ordprediksjon og diktering av tekst, også for samtlige elever i en klasse.

Ved bruk av program som har stavekontroll, ordprediksjon, talesyntese, og diktering vil resultatet være færre stavefeil totalt (Gjersdal et al., 2021, s. 25). Bruk av ordprediksjon styrker tekstkvaliteten, og gir et mer variert og korrekt språk, ettersom svakt ordforråd også kan være en svakhet for elever med dysleksi (Svendsen, 2017, s. 94, Lyster, 2019, s. 101). Eleven kan også her forbedre kunnskap om staving ved å følge med på korrigeringen i teksten (Høien & Lundberg, 2019, s. 292-293). I tillegg kan diktering bidra til økt tekstproduksjon, mestring og motivasjon for elever med dysleksi og lese- og skrivevansker (Gjersdal et al., 2021, s. 24).

En kan si at teknologien blir som «støttehjul» for elever som strever med lesing og skriving. I tillegg til at teknologien skal være et hjelpemiddel for de som strever, vil dette også i stor grad handle om inkludering. Dette gir mulighet for elevene til å delta i og ha utbytte av undervisningen gjennom å produsere tekst, og mestre skoleoppgaver på lik linje med andre

elever (Svendsen, 2017). De kan likefullt oppleve å mestre egne utfordringer, og utvikle sitt faglige potensial (Svendsen, 2017, s. 98). Som nevnt kan også opplæring i diktering sørge for inkludering og deltakelse for elever med dysleksi utenfor skolen også, på for eksempel sosiale medier og andre (Gjersdal et al., 2021, s. 24)

En forutsetning for at bruken av diktering skal fungere for elevene, er at de har fått god nok opplæring i bruken av det, både teknisk og metodisk (Gjersdal et al., 2021, s. 24). På denne måten vet elevene når og hvordan de skal diktere. Gjersdal et al. (2021) sier også at det er mye som tyder på at lærere er nølende med å ta i bruk diktering, og at dette kanskje har en sammenheng med at det er stadige endringer i skolen som lærerne må forholde seg til, i tillegg til at de har for lite kunnskap om hvordan teknologien kan brukes i undervisningen (s. 25-26). Likevel er det hensiktsmessig at også de har prøvd ut diktering som skrivemetode, og på denne måten også er trygg på det. Da kan lærerne modellere for elevene, og skape bevisstgjøring rundt diktering i skolen (ibid.).

2.3.2 Skriveprosessen og tekstskaping

Tekstskaping er som en hermeneutisk tilnærming mellom helhet og del i det å skrive. Det er selve prosessen og stavingen som generer tekstskapingen. Tekstskaping eksisterer ikke utelukkende i norskfaget, men finner også sted på tvers av fag og til ulike formål. Det forventes at elevene lærer seg fagbegreper, evner å skille fakta fra egne synspunkt, og ikke minst kildekritikk ved bruk av Internett i informasjonshenting (Lyster, 2019, s. 33). Dette kan likevel være spesielt vanskelig for elever med dysleksi, da de som nevnt strever med konsentrasjons- og oppmerksomhetsnivået, personlig organisering (Lyster, 2019, s. 33-34; Rose, 2009, s. 116 & 119).

I skriveprosessen kreves det utøving av selvregulering. Det vil si organisering og planlegging av ideer og tema, produsere, revidere og redigere teksten underveis og i etterkant. Dette sier Berninger et al., (2002a) er ferdigheter som utvikles og modnes med tiden, til man er på et erfarent og kompetent nivå i skriveprosessen (s. 292). Likevel er det nettopp planleggings-, komponerings- og revisjonsferdighetene som kreves for effektiv skriving, elever med skrivevansker oftest sliter med (Mason et al., 2011, s. 20).

I tillegg til strategier for selvregulering i skriveprosessen, krever tekstskapingen staving av enkeltord, forfating av setninger, strukturering av avsnitt, i tillegg til valg av sjanger og stil, som skjønnlitterær eller sakprosa (Høien & Lundberg, 2019, s. 76 & 109). Skriving av sakprosattekster krever en del kunnskap om tema og tekstkomposisjon, noe som kan bli en

ekstra utfordring for elever med dysleksi, fordi ressursene i arbeidsminnet allerede er belastet av stavingen (Lyster, 2019, s. 55-56).

Alt dette, i tillegg til stavevansker, kan kanskje oppleves overveldende for elevene, og de sliter med å komme i gang, mangler vokabular og har feil syntaks (Lyster, 2019, s. 101). Å konstant ha i bakhodet at tekst kommuniserer et budskap, og har en mottaker i «den andre enden», er likevel noe av det mest utfordrende i skriveprosessen (Lyster, 2019, s. 55). Derfor kan det bli vanskelig å nettopp disponere, strukturere og presentere tema, noe som kan gjøre det vanskelig for eleven å uttrykke seg og kommunisere skriftlig via teksten (ibid.). For elever med dysleksi kan det derfor være avgjørende med riktig og konkret hjelp og veiledning, som kompenserer for utfordringene i skriveprosessen utover stavingen, hvilket igjen frigjør ressurser fra arbeidsminnet til tekstskapingen.

Graham & Perin (2007, s. 4) trekker frem 11 punkter til effektiv hjelp i skriving, hvor den første er skrivestrategier (writing strategies). Skrivestrategier lærer elevene å planlegge, revidere og redigere teksten. Det er vesentlig at elevene lærer å ta i bruk nettopp skrivestrategier, for å kunne bli gode til å produsere tekst (Gjersdal et al., 2021, s. 24). I følge Gjersdal et al. (2021) kan derfor diktering være en skrivestøtte, særlig for elever med dysleksi (s. 24). For at diktering skal kunne fungere som en effektiv og hensiktsmessig skrivestøtte, er det nødvendig at elevene har fått eksplisitt hjelp og opplæring i å bruke dette på en måte som fremmer skrivingen (Lyster, 2019, s. 92; Gjersdal et al., 2021, s. 24).

Oppsummering

Skriving er en prosess utover korrekt ortografi, og krever mye mental kapasitet og arbeid av den som skriver. I tillegg til staving, enten for hånd eller på tastatur, skal den som skriver organisere tekstens tematikk, hente inn informasjon, utøve selvregulering i skriveprosessen, og ha kunnskap om tekstens form, stil, sjanger og andre skriftspråklige normer for tekstens kommuniserende funksjon.

Ettersom skrivevanskene er den mest dominerende og vedvarende vansken for elever med dysleksi, ligger utfordringen derfor primært knyttet til staving, men kan også befinne seg i skriveprosessen. Det vil derfor være avgjørende for dem å få virkningsfull hjelp på de områdene som begrenser arbeidsminnet og hindrer mulighet for god tekstskaping.

Kompenserende hjelpemiddel vil kanskje ha størst effekt for elever på ungdomstrinnet, da det her kreves større og mer sammensatte tekstproduksjoner, og ikke minst tilstrekkelig kompetanse på dette. Teknologisk hjelpemiddel, som for eksempel bruk av diktering, er en

skrivestøtte som kompenserer for stavevanskene. Dette kan sørge for en mer effektiv skriving, og kan frigjøre ressurser i arbeidsminnet til tekstskaping, hvilket kan sørge for skriveflyt for eleven. I tillegg vil dette muliggjør inkludering, både i og utenfor skolen, hvor elever med dysleksi får muligheten til å delta og ha utbytte av klasseromsaktiviteter, og oppleve mestring og utvikling på lik linje med medelevene.

2.4 Dysleksi og psykososiale utfordringer

Opplæringen i skolen er en dannelsesreise både på et akademisk og personlig plan, ettersom skolen har som formål å både danne og utdanne elever (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 6).

Skolen er en identitetsskapende og identitetsutviklende institusjon, samtidig som den er en akademisk og faglig institusjon. Gjennom undervisning og samhandling i det sosiale fellesskapet, som en skoleklasse er, får elevene kunnskap og ferdigheter på faglige, moralske, etiske, kritiske, følelsesmessige og sosiale områder, som skal gi dem verktøy til å utvikle seg selv og sin identitet (Opplæringsloven, 1997, § 1-1). Skolen skal altså sørge for en allsidig personlighetsutvikling hos den enkelte elev, der de er i sine liv, og på denne måten favne eleven som et helt menneske.

For å bedre forstå hvordan elever med dysleksi kan se på seg selv, og hvordan deres lese- og skrivevansker kan påvirke identitetsutvikling og selvoppfattelsen, vil jeg her ta for meg Meads teori om hvordan selvet utvikles. Dette henger videre sammen med forståelsen av hvordan elever med dysleksi personlig kan oppleve overgangen som utfordrende, nettopp på bakgrunn av hvordan dysleksi preger hvordan de ser på seg selv, basert på andres reaksjoner og stigmatiseringen av akademiske utfordringer.

2.4.1 Identitet og selvoppfattelse

Selvoppfattelse er som en paraplybetegnelse for et individs evaluering av seg selv på et kognitivt nivå, samt følelses- og atferdsnivå (Riddick, 2010, s. 36). Dette er også grunntanken til psykologen, sosiologen og filosofen George Herbert Mead. Ifølge han er ikke vi mennesker født med en bevissthet omkring vårt eget selv. Selvoppfatningen utvikles hele tiden, og særlig i samhandling med andre mennesker i sosiale settinger, helt fra fødselen av (Mead, 1972, s. 135). Vi mennesker er sosiale vesener og lever sammen i fellesskap, og det er når vi interagerer med andre gjennom sosiale erfaringer og aktiviteter at vi altså danner en oppfatning av oss selv. På denne måten er selvet et resultat av personens forhold til den prosessen som helhet og andre mennesker i den (Mead, 1972, s. 135).

Mead (1972) snakket også om menneskelig interaksjon, og betydningen av dette for samfunnet. Han mente vi er opptatt av intelligens på menneskelig nivå gjennom tilpasningen til hverandre, basert på ulike menneskers handlinger innenfor den menneskelige sosiale prosessen (s. 75). Videre sa han at denne tilpasningen skjer ved justeringer gjennom kommunikasjon. Denne kommunikasjonen er bevegelser eller betydningsfulle symboler, altså gester som er tillagt betydning, fra de som utfører gesten. Det er her mening oppstår, altså gjennom tilpasning og justering. Mening eksisterer innenfor forholdet mellom gesten til et menneske og den påfølgende oppførselen og reaksjonen på den gesten til et annet (Mead, 1972, s. 75-76). Dette har senere blitt kjent som «speilingsteorien», ettersom det er gjennom «speiling» av andres bevisste og ubevisste reaksjoner og respons på det vi sier og gjør at vi erfarer oss selv, og justerer oss deretter (Mead, 1972, s. 135).

Stigma kan likefullt sies å være en del av utviklingen av selvoppfatningen i den forstand at samfunnet etablerer kategorier for mennesker, og hvilke attributter som anses som vanlige og naturlige for de tilhørende i disse kategoriene (Goffman, 1990, s. 2). Det er ulike sosiale settinger som etablerer kategoriene av mennesketyper, og det er sosial relasjon til andre som opprettholder forventningene våre til disse. Førsteintrykket av en person tillater oss å anta hans eller hennes tilhørende kategori og attributter, altså en analyse av deres «sosiale identitet» (Goffman, 1990, s. 2). Som en konsekvens av dette sier Goffman (1990) videre at en som er fremmed, eller annerledes, og som innehar annerledes attributter enn resten av gruppa, vil på denne måten stigmatiseres (s. 3).

Overført til skolesammenheng kan elever i en skoleklasse ha etablert en konsensus og oppfatning av hva som anses å være ønskede attributter blant gruppa, en form for «normal». En person med uønskede attributter og karaktertrekk vil dermed stigmatiseres av gruppa. Likevel sier Goffman (1990) at ikke alle uønskede attributter er problematiske, bare de som er i uoverensstemmelse med de felles stereotypene (s. 4).

Når det gjelder elever med dysleksi, er de kun «annerledes» i den grad de ikke mestrer de forventede akademiske kravene fullt ut, fordi de har lese- og skrivevansker. Følelsen av å ikke mestre noe som anses som en verdsatt ferdighet, øker risikoen for at barn med dysleksi opplever en devaluering av selvet, lavere selvtillit enn andre og depresjon (Riddick, 2010, s. 40; Lithari, 2014, s. 20; Ingesson, 2007, s. 28). Elevene sammenlikner seg negativt med de andre og samfunns- og skolekulturens verdsettelse av litterære ferdigheter, gjennom negative tilbakemeldinger fra lærere, foreldre, eller andre, eller egen frustrasjon over å ikke være i stand til å få tak i lærestoffet (Riddick, 2010, s. 41).

Forskning har også vist at barneskolen er da elever begynner å evaluere seg gjennom andres øyne, er sensitive for å være annerledes, samt mer engstelige og mindre fornøyd med skole (Ingesson, 2007, s. 60; Riddick, 2010, s. 40). Fra et psykologisk perspektiv vil sosial konformitet, altså grunnleggende behov for sosial aksept og tilhørighet i en gruppe, være særlig fremtredende i alderen ni til tolv år (Ingesson, 2007, s. 25). På denne måten kan vi forstå at lav akademisk selvtillit legges til grunn tidlig, og er veldig stabil og ganske upåvirket av senere mer vellykkede opplevelser (Ingesson, 2007, s. 62; Riddick, 2010, s. 38). Det er derfor heller ikke usannsynlig at elever med dysleksi som allerede kan ha lav selvtillit, dårlig selvfølelse, oppleve seg stigmatisert og en generell negativ innstilling til skole, vil ta dette med seg videre i overgangen til, og på ungdomsskolen.

Elever med dysleksi kan utvikle dårlig selvoppfattelse fordi de sliter med lesing og skriving, og som en konsekvens av dette oppleve å bli stigmatisert for sine manglende ferdigheter som forventes på det gitte klassetrinn. I overgang til ungdomsskolen kan dette også ha en ekstra belastende betydning for disse elevene, da de tidligere konstruerte og etablerte forventningene til spesifikke karaktertrekk i klassen brytes opp, og det dannes nye grupperinger med nye forventninger til karaktertrekk på ungdomsskolen. På denne måten kan vi forstå hvordan både Meads prosess om selvoppfattelse kan ha særlig betydning for elever med dysleksi, og at stigmatisering fra medelever og lærere kan få konsekvenser videre.

2.4.2 Dysleksi og skam

Personlig var nok mitt første møte med dysleksi gjennom barneboken «Gummi-Tarzan» av Ole Lund Kirkegaard. Jeg husker fortsatt forfatterens beskrivelse av hvordan stakkars Ivan Olsen opplevde at da han skulle lese bokstavene på arket ble de plutselig som dansende maur, og gjorde det umulig for ham å lese og forstå noe som helst. Ei heller er Ivan Olsens fars tyrannkarakteristikk og raseri over sønnens tilsynelatende udugeligheter, umulig å glemme. Han gav derfor sønnen nettopp kallenavnet Gummi-Tarzan, på grunnlag av sinn sønns manglende fysiske styrke og lesevansker, og bare fikk buksevann på skolen.

På mange måter kan en forvente at leserens reaksjon på Ivan Olsen og hans lese- og skrivevansker vil være hånlige, eller latterliggjøring av en slik akademisk utfordring. Jeg tør heller påstå det motsatte. Som leser opplevde jeg å bli sittende igjen med en følelse av sympati, og fikk en opplevelse av hvor skambelagt lese- og skrivevansker faktisk er.

I dagens samfunn er lesing og skriving ansett som nødvendige og grunnleggende ferdigheter, både som et verktøy for læring, men også for å mestre livet videre og for å delta i samfunnet

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Manglende ferdigheter i lesing og skriving er derfor ofte stigmatiserende og forbundet med skam. Skam er et sosialt konstruert konsept, som påvirker følelser og affekt i negativ forstand, og henger sammen med identitet, selvbilde og selvfølelse og at disse påvirker hverandre (Ingesson, 2007, s. 24). Følelsen av skam, ydmykelse og lav selvfølelse som dyslektikere kan oppleve, er et resultat av samfunnets konstruerte, nedverdiggende syn på lese- og skrivevansker (Ingesson, 2007, s. 24-25). Opprettholdelsen av illusjonen om at utfordringer med lesing og skriving ofte er assosiert med lav intelligens, stigmatiserer dysleksi og gjør det ytterligere skambelagt. Riddick (2010) fant at følelsen av å ikke mestre samfunnets vurderte standarder gir opphav til en devaluering av selvet, og elever følte seg annerledes, dårligere og dummere i forhold til andre (s. 28 & 49).

Som en oppsummering er det dermed to viktige faktorer som utgjør en risiko for barn med dysleksi; et dramatisk fall i selvtilliten da det oppstår bevissthet om måten andre ser på seg selv, i kombinasjon med skammen om å ikke møte standardene for å lære å lese og skrive (Ingesson, 2007, s. 27). Som påpekt til nå er overgangen til ungdomsskolen kanskje den mest krevende i elevenes utdanningsløp. I tillegg til mulige sosiale utfordringer, vil de akademiske kravene og utfordringene også være større, noe som kan gjøre at elever med dysleksi og lese- og skrivevansker finner denne overgangen særdeles utfordrende.

2.4.3 Self-efficacy

Når kravene på ungdomsskolen blir større, fagene vanskeligere, og det generelt kreves mer av elevene, kan dette ha en påvirkning på deres prestasjonsnivå. Ifølge utenlandske studier kan mange elever oppleve at for eksempel karakterene blir dårligere i starten av ungdomsskolen, som et resultat av forsøk på å navigere seg gjennom denne overgangsperioden (Zeedyk et al., 2003, s. 68 & Anderson et al., 2000, s. 330). Dette kan videre ha betydning for elevenes prestasjonsnivå, og tiltro til egen mestring i møte med oppgaver på ungdomsskolen, altså self-efficacy.

Efficacy kan på mange måter oversettes til suksess gjennom evnen til å oppnå et ønsket eller tiltenkt resultat. Selvtillit og self-efficacy, altså tiltro til egen mestring, kan oppfattes som én og samme ting, men er i realiteten vidt forskjellige (Bandura, 1997, s. 37 & 11). Bandura (1997) forklarte at oppfattet self-efficacy er opptatt av vurderinger av personlig evne, mens selvtillit er opptatt av vurderinger av egenverdi (s. 11). Det er ikke noen sammenheng mellom troen på ens egne evner og i hvilken grad man liker eller ikke liker seg selv (ibid). Kort sagt

handler ikke self-efficacy og tiltro til egen mestring om antall ferdigheter, men heller om hva en tror en kan gjøre med det en har, under varierte omstendigheter (Bandura, 1997, s. 37).

Bandura (1997) sa videre at den globale oppfatningen om teori om selvoppfattelse ikke favner kompleksiteten til troen på efficacy, altså troen på egen suksess og mestring, som varierer på tvers av forskjellige aktiviteter, innenfor samme aktivitetsområde på forskjellige vanskelighetsnivåer og under forskjellige omstendigheter (s. 11). Eksempelvis vil dette si at en elev med dysleksi, og lese- og skrivevansker, ikke automatisk tilegner seg tiltro til egen mestring i møte med akademiske utfordringer, som en direkte følge av at han eller hun har gode ferdigheter på andre områder, for eksempel i fotball. Med andre ord kan en si at self-efficacy er fag- eller områdespesifikt.

Self-efficacy påvirker prosesser som motivasjon og selvregulering gjennom valg og handlingsforløpet deretter (Pajares, 1997, s. 5). Det er naturlig at man velger å delta i aktiviteter og oppgaver man føler seg komfortabel og selvsikker i, og unngår de man ikke er like selvsikker i. Troen på efficacy påvirker mengden stress og angst en kan oppleve i en oppgave eller aktivitet, og oppnåelsesnivået de realiserer (ibid.). Med andre ord, jo høyere følelse av efficacy og egen suksess, jo større innsats, utholdenhet og motstandskraft vil den enkelte vise. Dersom vi tar valg basert på erfaringer, vil det si at troen på en selv som påvirker valgene, er medvirkende til å definere ens opplevelse og legger til rette for at en kan få kontroll over hendelsene som påvirker deres liv (ibid.). Tro på egen kompetanse er også med på å bestemme hvor mye innsats som blir lagt ned i en aktivitet, hvor utholdende man er i møte med hindringer, og hvor motstandsdyktige man er i møte med ugunstige situasjoner (Pajares, 1997, s. 5).

Forskning viser at elevers tanker om egen skriving sammenfaller med deres self-efficacy i skriving (Sanders-Reio et al., 2014). Kunnskap, holdning og troen på egen skriving, spiller en viktig rolle i å avgjøre hvordan skriveprosessen utføres, og eventuelt resultatet på det skriftlige produktet (Sanders-Reio et al., 2014, s. 1). Videre er det funnet sterk sammenheng hos studenter med lave vurderinger av egen skriving, og oppfatningen av at skriving er en medfødt evne (gift). På den annen side er ikke studenter med høye vurderinger av egen skriving, av den oppfatning at det er en medfødt evne (Sanders-Reio et al., 2014, s. 2). Derfor er troen på skriving som en medfødt evne avgjørende for elevers self-efficacy i skriveoppgaver.

Tiltro til egen suksess har en innflytelsesrik og medierende rolle i akademisk oppnåelse. Faktorer som kognitiv evne, tidligere akademiske forberedelser og oppnåelse er bare delvis avhengig av hvor mye de påvirker troen på efficacy, altså egen mestring (Bandura, 1997, s. 216). Jo mer elevene endrer troen på egen mestring, jo større innvirkning har dette på akademisk oppnåelse (ibid.). Barn med høy selvtillit forventer suksess, og det er derfor grunn til bekymring når barn med dysleksi har lav selvtillit, da det kan påvirke motivasjonen negativt og ikke minst deres målsetting. Dette er synlig gjennom at elevene har liten tiltro til egen evne og mestring, og gir lettere opp. I tillegg er de ofte redd eller unngår nye læringssituasjoner, og forventer å feile (Riddick, 2010, s. 39). Elevens tiltro til egne skriveferdigheter og betydningen man tillegger skrivesituasjonene og tekstoppgavene, vil derfor ha konsekvenser for tekstproduksjonen og skriveferdighetene. Dersom eleven har lav tiltro til egen skriveferdighet og vurderer oppgaven de står ovenfor som lite verdifull, vil han eller hun investere mindre tid, innsats og utholdenhet i møte med vanskene. Slike elever vil unngå aktiviteter de forventer å ikke mestre, og har en tendens til å trekke seg unna oppgaver eller aktiviteter de vurderer som krevende (Solheim, 2014, s. 76).

Elever med dysleksi har allerede akademiske utfordringer, i tillegg til at mange kan ha lavere selvtillit og tiltro til egen mestring i utgangspunktet. Som et resultat er self-efficacy avgjørende og predikterende for prestasjonsnivået til den enkelte, og kan altså ha store konsekvenser for i hvilken grad elevene mestrer oppgavene, eller i det hele tatt ønsker å ta fatt på dem. Resultater er likevel svært betinget av kvalitetsytelse, og hvilke typer utfall som forventes avhenger i stor grad av hvor godt man tror man vil være i stand til å prestere i gitte situasjoner (Bandura, 1997, s. 23). Elever med dysleksi kan unngå å lese som en direkte konsekvens av at de strever med det. Dette er som en ond sirkel, hvor elevene ikke utvider vokabularet, og derfor skriver kortere tekster og presterer svakere (Høien & Lundberg, 2019, s. 23; Lyster, 2019, s. 18).

3 Metodisk tilnærming

I denne delen vil jeg beskrive og begrunne studiens metodebruk og gå nærmere inn på valg og avgrensninger som er gjort i denne studien. Jeg skal presentere den kvalitative metoden som forskningsdesign for denne studien, samt den fenomenologiske tilnærmingen gjennom intervju som metode for datainnsamling. Til slutt vil jeg også snakke om forskningsetiske vurderinger og studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av metode

3.1.1 Kvalitativ metode

I denne masterstudien var ikke den metodiske tilnærmingen avgjørende for valg av problemstilling og avgrensning av oppgaven. Det var snarere tvert imot. Jeg hadde en tanke i forkant om sann omtrentlig hva jeg ville fordype meg i, og fikk «låne» informanter fra prosjektet Text Performers. Etersom jeg fulgte et pågående prosjekt, var utvalget av informanter begrenset, og derfor ble den kvalitative metoden naturlig. Formålet i denne studien er nettopp å få fram informantenes syn, perspektiv og erfaringer på overgangen til ungdomsskolen for elever med dysleksi og skriveutfordringer. Det er dermed blitt brukt en fenomenologisk tilnærming for å undersøke dette, gjennom semistrukturerte intervju med informantene.

I den kvalitative metoden er det et ønske om å undersøke et fenomen man ikke kjenner så godt til, eller som man ønsker å øke forståelsen om (Johannesen et al., 2011, s. 32). Fokuset ligger på det enkelte individs oppfatning av fenomenet, og ikke på en tendens i en større gruppe. Formålet er å innhente informasjon som er detaljert og nyansert, altså å la kvalitet eller særskilte egenskaper ved fenomenet som skal undersøkes komme fram (Johannesen et al., 2011, s. 32). Ved innhenting av denne informasjonen er intervju mest brukt, og er en fleksibel metode som skaper rom for samtale og mulighet til å få tak i fyldige detaljer (Johannesen, et al., 2011, s. 135). I denne studien er det derfor gjort semistrukturerte intervju med informantene, med utgangspunkt i intervjuguider (se vedlegg 4, 5 og 6).

3.1.2 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi er et kvalitativt forskningsdesign som har sitt utspring fra den tyske filosofen Edmund Husserl, og er læren om «det som viser seg», altså fenomenet slik det viser seg eller framstår, gjennom intuitiv oppfatning (Johannesen et al., 2011, s. 82). Denne studien tar for seg kvalitativt metode og en fenomenologisk tilnærming, hvor hensikten er å utforske

mennesker i en gitt situasjon, og deres erfaringer og opplevelser med et gitt fenomen. Forskeren ønsker å forstå og finne meningen med et fenomen, og tolker det som blir ytret i konteksten den forekom i (Johannesen et al., 2011, s. 82).) I dette tilfellet er det overgangsfenomenet til ungdomsskolen for elever med dysleksi som skal undersøkes, og som grunnet utfordringer i skriveproduksjon, benytter tekstbehandlingsprogram. Målet med studien og tilnærmingen til fenomenet er å skaffe økt forståelse og innsikt i disse elevenes erfaringer og opplevelser med dysleksi og overgangen til ungdomsskolen.

3.2 Intervju som metode for datainnsamling

Intervju er den mest brukte metoden å samle inn data i den kvalitative metoden, hvor hensikten er å hente fram informantenes beskrivelser av fenomenet for videre tolkning. Intervjuet har en struktur og et formål, og framstår nærmest som en samtale mellom to, dog ikke likestilte, parter (Johannesen et al., 2011, s. 135-136). Det finnes ulike former for intervju; ustrukturert, semistrukturert eller strukturert intervju. I denne studien er det blitt brukt semistrukturerte intervju, hvor spørsmålene var fastsatt på forhånd gjennom intervjuguider (vedlegg 4, 5 og 6). Disse ble utgangspunktet for intervjuene, og ga mulighet for oppfølgingsspørsmål, utdypning og fri bevegelse gjennom spørsmål og svar. På denne måten kan man skaffe seg mer utfyllende detaljer om fenomenet (Johannesen et al., 2011, s. 137).

Ettersom to av mine informanter var deltakere i prosjektet Text Performers, da veileder er med der, var dette gunstig for min del. Hun hadde allerede kontaktinformasjon til foresatte og skolene, og sparte tid på å leite og spørre andre, og eventuelt få negative respons. Dermed kunne jeg sende ut informasjonsskriv direkte til informantene og elevenes foresatte (se vedlegg 2 og 3). Alle som fikk forespørsel om deltakelse til intervju takket ja.

Før jeg kunne dra ut og intervju dem måtte jeg som nevnt ha godkjenning fra NSD (se vedlegg 1). Dette kan en regne med tar litt tid. I tillegg fikk jeg tilbakemelding om å endre på metoden for datalagringen i tråd med reglene og retningslinjene for behandling av personopplysninger, som dysleksi er. Da jeg hadde fått dette på plass, og også funnet ut en fungerende metode for opptak av lyd ved ekstern mikrofon, kunne jeg gå i gang.

I denne oppgaven ble intervju spørsmålene til i en kombinasjon av samtaler med veileder og gjennom lesing av teori til temaet. Det krevde en del arbeid å avgrense det tematiske området, for å best mulig få konkrete og spissede svar på spørsmålene i henhold til problemstillingen.

Jeg skulle intervjuer elever, lærere og spesialpedagoger noe som krevde tre forskjellige intervjuguider med forskjellige spørsmål.

I informasjonsskrivene (se vedlegg 2 og 3) med informasjon som lærerne og foresatte fikk i forkant av intervjurundene, fikk de mulighet til å se intervjuguiden på forhånd. Dette var det flere av lærerne som ønsket, noe som ga dem mulighet til å forberede seg på forhånd.

Spørsmålene var ganske løst kategorisert etter noen tematikker; dysleksi, overgangen til ungdomsskolen, læringsmiljø, skriving med teknologisk hjelpemiddel for elevene. Temaene på institusjonsnivå for lærerne og spesialpedagogene var dysleksi, teknologisk hjelpemiddel og overgangen. Disse tematikkene var ikke skrevet ned i intervjuguiden, noe som for såvidt kunne vært gjort, men var heller ment som en hjelp til strukturering av spørsmålene og temaene for min egen del.

3.2.1 Gjennomføring av intervjuene

I et intervju er det svarene som utgjør selve dataen i studien, og for å få tak i denne blir det som regel gjort opptak på en eller annen måte, og deretter transkribert (Johannesen et al., 2011, s. 136). Ved opptak, lagring og behandling av personopplysninger skal prosjektet søkes til, og godkjennes av NSD (vedlegg 1). Ettersom alle intervjuene ble gjennomført i løpet av én uke i november i 2021, betydde det at dette måtte være på plass relativt tidlig i masterforløpet. I forkant av intervjuene bestemte jeg meg for å ikke ta notater i tillegg, da jeg opplever at det ofte kan være mer forstyrrende enn hjelpsomt. Derfor var det naturlig å gjøre rene opptak av intervjuene. I dette tilfellet ble svarene tatt opp på en opptaksfunksjon på min private MacBook med en ekstern mikrofon, og lagret direkte på en kryptert minnepinne. I etterkant ble dataen transkribert på dokumenter i en skylagringsfunksjon tilknyttet universitet.

Jeg møtte opp på skolene sammen med veileder som også skulle gjennomføre noen tester på elevene i forbindelse med halvårs oppfølging til Text Performers. Hun var derfor til stede på intervjuene med elevene, og kom av og til med oppfølgingsspørsmål i tillegg. Skolene hadde satt av god tid til intervjuene, og tok oss godt imot. Vi ble vist til egne grupperom hvor vi fikk være i fred. For elevene ble det satt av rundt to skoletimer totalt med testingen og intervjuene. Lærerne og spesialpedagogene satt av mellom 30-60 min per intervju. Som forventet på forhånd tok elevintervjuene rundt 15-20 minutter, noe som var betraktelig kortere enn lærerne. Dette er slik sett forståelig med tanke på at intervjuene er semistrukturerte, og på mange måter følger intervjuobjektets tankestrøm, samtidig som det gjorde det mulig for meg å stille en del oppfølgingsspørsmål. På denne måten fikk jeg gått i dybden av tematikken, og

svarene ble svært nyanserte og velreflekterte, særlig hos de voksne. Til tross for at elevene svarte relativt kortfattet, og ofte i enstavelsesord, noe en kan forvente av 12-13-åringer, opplevde jeg at spørsmålene jeg hadde var gode i den grad de var tilknyttet problemstillingen.

I etterkant av intervjuene begynte arbeidet med transkribering, noe som tok lenger tid enn først antatt. Jeg valgte å lage ett dokument per intervju, ettersom dette for min del var mest ryddig og oversiktlig. Hvordan jeg har valgt å analysere dataen kommer jeg tilbake til under punkt 3.5.

3.3 Utvalg

Å velge ut de riktige informantene til intervjuene og datainnsamlingene er svært vesentlig. Formålet er å nettopp få svar som ligger nær spørsmålene (Johannesen et al., 2011, s. 103). I denne studien begynte utvalget av informanter allerede da jeg ble enig med veileder om å skrive masterstudien knyttet opp mot et allerede eksisterende prosjekt. Tematikken om elever med dysleksi i overgang til ungdomsskolen var allerede satt, og begrenset også en del av informantene fra Text Performers-prosjektet til elever med dysleksi som nettopp har begynt på ungdomsskolen. Ettersom denne studien er kvalitativ, krevde det ikke et stort omfang av informanter for å vise en tendens, men heller belyse overgangsfenomenet gjennom perspektiv fra elev, lærer og spesialpedagogisk koordinator. Jeg valgte i hovedsak to elever, gutter, med dysleksi som hadde arbeidet med teknologisk skrive støtte, og som nettopp hadde begynt på ungdomsskolen. Disse guttene hadde gått på samme trinn på barneskolen, men gikk nå på forskjellige ungdomsskoler; den ene på privatskole og den andre på offentlig skole i nærmiljøet. I tillegg valgte jeg å intervju kontaktlærerne og spesialpedagogene på barneskolen og ungdomsskolene, for å få et større perspektiv og syn på overgangsfenomenet. Det var tross alt selve overgangen jeg skulle undersøke, hvor dysleksi og skriveutfordringene, og bruken av teknologiske hjelpemidler spisset det mer inn. Totalt gjennomførte jeg i alt åtte intervjuer med åtte informanter.

3.3.1 Unge informanter

Ut fra et fenomenologisk perspektiv er formålet å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden, og da må vi også forstå mennesket (Johannesen et al., 2011, s. 83). Den som forsker må forstå hvordan menneskene opplever et fenomen, i dette tilfellet dysleksi. Ettersom to av informantene i studien var barn var det viktig for meg å møte dem med nettopp forståelse, og sørge for at spørsmålene var forståelige for dem, og heller ikke for personlige,

da jeg ikke ønsket å gjøre dem ukomfortable. Muligheten for å reservere seg fra å svare var jeg også tydelig på i forkant av intervjuet.

Når det gjelder selve intervjuene med guttene, var jeg også forberedt på at disse ville være kortere og kanskje mindre reflekterte enn med de voksne. Til tross for at jeg hadde forsøkt å formulere spørsmålene utfra deres nivå, var det ikke alltid de forstod hva jeg mente. Jeg og veileder måtte derfor tidvis forklare videre, eller komme med oppfølgingsspørsmål for å få tak i mer informasjon.

3.4 Forskningsetiske vurderinger

I all forskning som behandler personopplysninger er det nødvendig å forholde seg til etiske retningslinjer og prinsipper (Johannesen et al., 2011, s. 89). Johannesen et al. (2011) sier at etikk dreier seg om forholdet mellom mennesker, og spørsmålet om hva man kan og ikke kan gjøre mot hverandre (s. 89). I min studie har jeg vært i direkte kontakt med andre mennesker i datainnsamlingen, gjennom intervju. Dette binder meg til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer. Disse legger føringer for hva en som forsker, eller meg som student i dette tilfellet, bør tenke gjennom i møte med andre mennesker og behandling av personopplysninger i forskningsprosjekt. Som nevnt flere ganger skal et prosjekt som behandler personopplysninger rapporteres til NSD og godkjennes før en kan fortsette.

«Barn har rett til å bli hørt i forskning, og deres stemme er viktig» (NESH, 2021).

Når det gjelder barn som informanter i en studie, skal barnets beste alltid være grunnleggende for all forskning (NESH, 2021). De har særlig krav på beskyttelse, og det må derfor hentes samtykke fra foresatte.

I god tid før de planlagte intervjuene sendte jeg ut informasjonsskriv med informasjon om studien og hvilke rettigheter informantene har, sammen med et samtykkeskjema (vedlegg 2 og 3). For informantene som var barn ble skrivene sendt til foresatte for samtykke. En som deltar i en studie har først og fremst autonomi, og mulighet til å bestemme over sin egen deltakelse (Johannesen et al., 2011, s. 91). I følge NESH (2021; Johannesen et al., 2011, s. 92) skal informantene når som helst ha mulighet til å trekke seg, uten begrunnelse og uten negative konsekvenser for seg selv. Barn har også alltid rett til å nekte å delta i forskning, selv om foresatte har gitt samtykke, og dette ble også informert om i forkant av intervjuene (NESH, 2021). Dette ble samtlige informanter opplyst om, gjennom samtykkeskjema og

muntlig i forkant av intervjuet. I tråd med NESH opplyste jeg også om retten til å reservere seg fra spørsmål.

I tråd med forvaltningsloven skal all informasjon som kan knyttes til enkeltpersoner være taushetsbelagt (Johannsen et al., 2011, s. 96). Derfor er retten til anonymitet sentralt ved innhenting av personopplysninger også i denne studien. At alle innhentede opplysninger ble anonymisert, ble også informert om til informantene, samt på hvilken måte jeg skulle ivareta deres personvern. Etter intervjuene ble lydopptakene som nevnt direkte lagret på en kryptert minnepinne, her ble også koblingsnøkkelen til den enkelte informant lagret. Dette er separat fra hvor selve transkriberingen ble behandlet og lagret. På denne måten vil det ikke være mulig å kjenne igjen den enkelte.

3.5 Analyse av data

Forberedelse til analyse av datamaterialet ble gjort allerede før intervjuene ble holdt, fordi spørsmålene i intervjuguiden var semistrukturert tematisk; dysleksi, overgangen, og rammefaktorer, som det sosiale aspektet og systemnivå. På denne måten ble det også lettere i etterkant å finne tilbake til hva som ble sagt av de forskjellige informantene. Ved å lytte til intervjuene, samtidig som jeg transkriberte, var det enkelt å gå tilbake til det den enkelte informanten sa.

Transkriberingen foregikk på et dokument i en skylagringstjeneste, tilknyttet Universitetet i Stavanger. Det var ikke behov for min del å benytte meg av andre analytiske verktøy, da informantgruppen min var relativt liten og det var derfor overkommelig å forholde seg til datamengden. Det var enklere å holde følge i et eget dokument for hver informant, og heller fargekoordinere utsagnene tematisk. På denne måten var det også enkelt å inndele presentasjonen av funnene kategorisk under de samme tematiske inndelingene som ble gjort i intervjuguiden.

3.6 Validitet og reliabilitet

Ifølge Johannesen et al. (2011) handler reliabilitet, altså pålitelighet, om hvilke data som brukes, hvordan dette samles inn, og bearbeidelsen av dette (s. 229). I en kvalitativ forskningsprosess sier de videre at det ikke er hensiktsmessig å teste dataens pålitelighet, fordi det oftest er samtalen som styrer datainnsamlingen, observasjonene er verdiladet og kontekststøttet, og forskeren bruker seg selv som instrument, og på denne måten har en unik erfaringsbakgrunn og fortolkningsblikk (ibid.). Det er derfor i mindre grad mulig å

kopiere datamaterialet i en kvalitativ studie, enn i en kvantitativ. Gjennom beskrivelser av kontekst, samt å gi en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten, kan forskeren også styrke påliteligheten (Johannessen et al., 2011, s. 230).

I intervjuene for elevene, lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene, har jeg hatt tre intervjuguider for de tre informantgruppene, som totalt ga åtte intervjuer. Det vil si at jeg har stilt de samme spørsmålene til de gjeldende informantgruppene, med unntak av oppfølgingsspørsmål og andre spørsmål underveis. Dette styrker påliteligheten av datamaterialet mitt, da jeg har hatt mulighet til å sammenlikne elevenes svar med hverandre, og opp mot det lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene sa. På denne måten kunne jeg vurdere informantenes opplevelser opp mot hverandre, og undersøke om de hadde samme opplevelser eller ei. For å ytterligere styrke påliteligheten har jeg gitt beskrivelser av konteksten rundt elevene gjennom forskningsprosjektet Text Performers, som elevene var en del av, prosessen i studien, samt gitt begrunnelser for valg som er tatt.

Når det gjelder validitet, altså troverdighet, handler dette om spørsmålet «måler vi det vi tror vi måler?» (Johannessen et al., 2011, s. 230). Hvorvidt undersøker metoden det den har til hensikt å undersøke? Dette dreier seg om i hvilken grad framgangsmåtene og funnene på en riktig måte representerer formålet med studien (ibid.).

I min studie har jeg undersøkt elever med dysleksi sine opplevelser med overgangen til ungdomsskolen, gjennom semistrukturerte intervju. Spørsmålene til intervjuene ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålet, og måler derfor kun disse informantenes erfaringer og opplevelser. Studien er også spesifikk i den grad det kun undersøkes erfaringer med overgangen for elever med dysleksi. Det neste spørsmålet blir derfor om funnene kan generaliseres, eller retter sagt overføres, til liknende fenomener.

I studier vil overførbarhet dreie seg om hvorvidt en kan etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttige på andre forskningsområder (Johannessen et al., 2011, s. 231). Dette er en liten, avgrenset studie, med kun seks informanter. Studien tar i hovedsak utgangspunkt i to elever sine erfaringer rundt overgangen til ungdomsskolen, i tillegg til lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene på barneskolen og ungdomsskolene, som på mange måter kontekstualiserer og gir grunnlag for sammenlikning. Det vil derfor ikke være mulig å generalisere eller overføre til en større sammenheng, men det sier noe om hvordan akkurat *disse* elevene opplevde *sin* overgang til ungdomsskolen.

4 Presentasjon av empiri

I denne delen vil det presenteres funn fra intervjuene med informantene. Det er essensielt at deres synspunkt kommer fram og blir drøftet på en fornuftig måte opp mot teori og problemstilling. Jeg har valgt å sortere funnene i underkategorier basert på problemstillingens definisjon, samt hva som kommer fram i intervjuene. Ved å sette informantenes svar opp mot teorien, vil dette gi mulighet for drøfting ved krysningspunkter mellom teori og praksis, som igjen belyser problemstillingen og forskningsspørsmål.

4.1 Presentasjon av informantene og struktur av empiri

Skolene som deltok i denne studien var to ungdomsskoler og én barneskole i samme kommune i Sør-Rogaland. Den ene ungdomsskolen var en privatskole, mens den andre skolen var offentlig. Elevene hadde gått på samme trinn på barneskolen, men gikk nå på hver av de nevnte skolene over. Begge elevene var gutter som nettopp hadde begynt i åttende trinn, og som hadde dysleksi med utfordringer i lesing og skriving. Utfordringene var likevel ikke store, og elevene fungerte greit ellers faglig. De er deltakere i forskningsprosjektet Text Performers, og hadde fått 25 timer opplæring i diktering i IntoWords og Google Dokumenter, som de brukte i tekstproduksjon og til å lytte til egen tekst.

For å få fram perspektivet på overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen på et systemnivå, valgte jeg å intervju lærer og spesialpedagogisk koordinator på barneskolen til de to guttene, samt lærer og spesialpedagogisk koordinator på ungdomsskolene. Jeg valgte å ikke intervju rektorer og eventuelle andre i skoleadministrasjonene, da jeg hadde som formål å få fram relasjonen mellom lærerne og spesialpedagogene, og elevene.

Videre vil jeg ta for meg de ulike kategoriene, og deretter informantenes svar knyttet til disse. Elevinformantene er kategorisert under skole A og skole B, hvor de blir omtalt som elev A1 og B1. Det samme gjelder lærerne (A2, B2) og de spesialpedagogiske koordinatorene (A3, B3). Informantene på barneskolen blir omtalt som kontaktlærer C2 og spesialpedagogisk koordinator C3.

4.2 Den kritiske overgangen

Den første og primære kategorien i funnene er overgangen. Her vil jeg legge fram hvordan elev A1 og B1 opplevde overgangen til ungdomsskolen. Jeg vil også i lys av lærernes og de

spesialpedagogiske koordinatorenes synspunkter, få fram på hvilken måte elevene ble ivaretatt i denne overgangen på systemnivå.

4.2.1 Elevene

I refleksjon rundt overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, opplyste både elev A1 og B1 at dette hadde gått helt greit, og at de ikke hadde tenkt så mye over dette. Til tross for at overgangen regnes som kritisk og overveldende, gav ikke guttene særlig uttrykk for bekymring; «jeg gledet meg mest enn jeg gruet meg» (elev A1). I spørsmål om hvorfor, uttrykte begge at de gledet seg til nye folk og nye klasser, og at det å få nye venner har vært det mest positive med oppstarten. «Det [nye venner] var det jeg gledet meg til» (elev A1). Elev B1, som hadde begynt på privatskole, så særlig fram til mer idrett i skolehverdagen, som også var ett av favorittfagene hans. På spørsmål om hva som hadde vært mest utfordrende med å begynne på ungdomsskolen, derimot, trakk begge informantene fram karakterer, og mye innleveringer, fordi «det er mye å tenke på» (elev B1) og «mye som skjer om gangen» (elev A1).

Ifølge elevene hadde det ikke vært mye prat om ungdomsskolen på barneskolen, om hva man kan forvente, hvilke tanker man gjør seg opp osv., utover besøksdag og møte med kontaktlærer og klasse før sommerferien; «nei, vi snakket egentlig ikke så mye om ungdomsskolen på barneskolen» (elev B1). «Eh ... kan være de har sagt noe, men jeg husker det i hvert fall ikke» (elev A1).

Informantene var på skolebesøk på ungdomsskolen sammen, men elev B1 begynte som nevnt på en privatskole. Han var likevel ikke på skolebesøk der før oppstart og kjente kun to andre elever, utenom søsteren som gikk i tiende klasse. Dette var likevel ingen problem, ifølge han.

4.2.2 Systemnivå

Overgangen til ungdomsskolen påvirkes av skolens system og rutiner. På samme måte som elevene opplevde en overgang, gjorde også lærerne det. Det var mye de skulle sette seg inn i og mange elever å bli kjent med.

Informasjonsflyt

Kontaktlærer A2 på den offentlige ungdomsskolen, som i tillegg var helt ny, uttrykte at overgangen generelt sett er svært kritisk i den grad en er avhengig av informasjonsflyten fra barneskolen til ungdomsskolen. Til tross for at både kontaktlærer A2 på den offentlige skolen, og norsklærer B2 på den private ungdomsskolen fortalte at det hadde vært informasjonsmøter i forkant av skolestart med kontaktlærerne, hvor de gikk gjennom alle elevene og trakk fram

de som hadde dysleksi eller andre utfordringer, opplevde kontaktlærer A2 at informasjonsflyten mellom skolene i overgangen kunne vært bedre.

«Ja, jeg vil jo si at jeg synes det har vært - ... hva skal jeg si, lite informasjonsflyt. Jeg skulle veldig gjerne likt å visst mer, og jeg skulle veldig gjerne ønske at de nevnte det på disse møtene, at jeg ble bevisst på at han [elev A1] har dysleksi. At her er jeg nødt til å sette meg inn i hva dysleksi er, og hvordan jeg tilrettelegger før han begynner. Det hadde gjort -, det hadde gjort at det fløt mye mer 'smoothere', og det hadde blitt en mye bedre overgang da» (kontaktlærer A2).

Hun sa også at dette åttende trinnet hadde flere elever med atferdsmessige utfordringer, noe møtene i forkant av skolestart hadde særlig fokus på.

«Da har på en måte dysleksien blitt glemt, eller altså nedprioritert, fordi at det er ikke noe som er farlig for seg selv og andre, hvis du skjønner. Så jeg tror det også har litt å si for at det har vært så dårlig organisert, at det har vært så mye som har brent mer, hvis du skjønner» (kontaktlærer A2).

Spesialpedagogisk koordinator A3 på samme skole, mente at oppstarten for den enkelte elev var avgjørende i den grad man ble møtt med forståelse og tilrettelegging, eller ei fra læreren for de vanskene en har fra dag én.

«Det er derfor vi får vite hvem som har dysleksi og lese- og skrivevansker. Det skal være klart når de voksne står der, sånn at en fra første øyeblikk kan møte elevene og se det de trenger» (spesialpedagogisk koordinator A3).

Der var hun tydelig på at det nærmest utelukkende var kontaktlærerne selv sitt ansvar for å sikre nødvendig informasjon om den enkelte elev og gi videre til de andre lærerne. Selv hadde hun samlet all nødvendig informasjon om de gjeldende elevene på alle trinn til en liste i et eget dokument, gjort tilgjengelig digitalt for alle lærerne.

«Den [listen] gir jeg alle voksne på huset innsyn i, og ligger tilgjengelig en sikker plass for alle, sånn at alle hele veien skal vite hvem som har dysleksiproblematikk. Da er det veldig raskt -, altså da er det kjapt, fordi når skoleåret begynner og de er klar med tilrettelegging og møter dem på de vanskene de har, og alle de voksne er informert fra dag én om hvem som har det» (spesialpedagogisk koordinator A3).

Til tross for at denne listen var gjort tilgjengelig for alle lærerne, også kontaktlærer A2, var hun likevel helt uviten omkring elevens dysleksidiagnose i sin klasse, noe som resulterte i at han falt litt utenfor rent faglig. Da hun først oppdaget at han hadde dysleksi, var det allerede gått en måned etter oppstart. I et forsøk på å finne ut hvordan hun skulle gå fram, ble hun rådvill som resultat av manglende informasjon og veiledning.

«(...) det var først da jeg stilte spørsmålstegn ved det at jeg fikk beskjed om at 'ja, jeg lurte på om ikke han har dysleksi, faktisk. Dette må jeg sjekke opp i'. Så måtte vi på en måte selv gjøre den 'researchen'. Jeg kunne veldig gjerne fått mer av den informasjonen om det på forhånd, spesielt siden jeg i tillegg er så ny, så vet ikke jeg nødvendigvis hvor jeg skal lete etter denne informasjonen. (...). Det er i hvert fall noe noen kunne hjulpet meg med i starten» (kontaktlærer A2).

Hindring av informasjonsflyt

Faglæreren i norsk B2 på den private ungdomsskolen trakk umiddelbart fram karakterer som en kritisk faktor i overgangen til ungdomsskolen. Han forklarte at de hadde et system på den skolen for å gjøre overgangen til karakterer litt mykere for elevene, og ettersom samtlige elever var aktive i idrett, var de vant til å forholde seg til gull, sølv, og bronse i rangering. Her brukte de disse begrepene om tilbakemelding i skolearbeid, i stedet for tallkarakterer, i åttende trinn.

«Det umiddelbare sjokket blir jo det med karakterer. (...). De får liksom faktaen når de kommer på ungdomsskolen, at du har en skala. Det kan jo drepe motivasjonen til noen. (...). (...) i åttende er det kun gull, sølv og bronse. Det er ingen tallkarakterer, så de slipper liksom den toeren i fleisen. Så prøver i hvert fall jeg å få alle på sølv, nesten uansett nå i starten» (norsklærer B2).

Videre pekte også han på informasjonsflyten som kritisk i overgangen til ungdomsskolen. Han mente det var helt avgjørende hvordan samarbeidet mellom skolene hadde vært, hvordan oppfølgingen der og overføring av informasjonen hadde vært, og ikke minst *hvilken* informasjon, som var blitt gitt videre. I motsetning til kontaktlærer A2 var han fornøyd med den informasjonen han hadde mottatt internt fra skolen og spesialpedagogisk koordinator B3.

«Men ja, veldig kritisk den overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. (...). Hvis det er litt slurv der, og dårlige tilbakemeldinger, så er det -, ... ja, skal ikke si det er krise, men det kan ødelegge veldig mye. (...). Så det er helt avgjørende at vi på ungdomsskolen får gode tilbakemeldinger og ting vi skal følge med på i enkelte fag» (norsklærer B2).

Det kom derimot fram fra spesialpedagogisk koordinator B3 at informasjonsflyten fra offentlig barneskole til privat ungdomsskole var regulert, og ble stoppet uten godkjenning fra foreldre i den enkelte elevsaken. Privatskolene fikk ikke tilgang til dokumentasjonen som fantes, men måtte etterspør alt. Dette gjorde overgangen, spesielt til privatskole, ekstra sårbar. Spesialpedagogisk koordinator B3 forklarte:

«(...) Hadde det gått fra en offentlig [barneskole] til en offentlig [ungdomsskole] hadde du fått tilgang til hele elevmappen og sett historikken. Mens her må vi spesifikt gå inn og spør: 'er han testet i Logos¹?', 'er han kartlagt?' (...) altså, hva finnes der? Da er det jo sårbart at de som sitter på denne siden må vite hva de skal etterspør. Så har du forsinkelser i prosessen, (...), og så får en ikke all informasjonen en trenger, så blir en ikke like godt kjent med eleven i forkant, da. Der er det noe som vi som privatskole må jobbe med, våre prosesser og prosedyrer i forhold til overgang» (spesialpedagogisk koordinator B3).

Norsklærer B2 var tydelig på at denne noe tungrodd prosessen gikk ut over elevene, om ikke informasjonen var på plass til riktig tid, hvilket krevde mye arbeid å sikre på denne skolen.

¹ Logos er et digitalt verktøy for kartlegging av lesevaner og diagnostisering dysleksi.

Den spesialpedagogiske koordinatoren B3 hadde derfor arbeidet iherdig for å sikre seg nødvendig informasjon om eleven fra barneskolen.

Interne rutiner – den offentlige ungdomsskolen

Det kom fram av uttalelsene til informantene at samtlige mente at informasjonsflyten innad i skolen var minst like viktig som den mellom skolene. De mente det hadde ikke noe for seg om spesialpedagogisk koordinator på skolen hadde den nødvendige informasjonen om den enkelte elev, dersom ikke kontaktlærerne og lærerne også får tak i den. Derfor var de tydelige på at det er nødvendig for skolen å ha tilstrekkelige interne rutiner for å sikre nettopp dette. Hvorvidt rutinene på de respektive skolene var det, var det delte meninger om.

Rutinene på de offentlige skolene bestod i møte med spesialpedagogisk koordinator C3 fra barneskolen før jul året før. Da gikk de gjennom hver elev med spesielle behov.

Spesialpedagogisk koordinator A3 på ungdomsskolen forklarte:

«Ja, vi har jo møte med barneskolen rundt jul året i forkant. (...). Da får vi vite hvem som har dysleksi. (...). Vi får informasjon ganske tidlig. Så får vi beskjed om det blir tatt Logos utover våren på barneskolen. Da kommer det enda flere. Jeg fikk senest i juni beskjed om at det var to som hadde tatt Logos-testen og de hadde bekreftet spesifikke lese- og skrivevansker. Da legger jeg det til denne listen min, slik at den er klar til skolestart for de voksne. Vi skal være klare for å ta imot eleven. Det tenker jeg er så viktig, for det er så avgjørende»
(spesialpedagogisk koordinator A3).

Før sommeren hadde skolene et nytt rutinemessig møte. Denne gangen også mellom kontaktlærerne, både de fra barneskolen og de for de nye klassene på åttende trinn, hvor de gikk gjennom alle elevene. Kontaktlærer A2 opplevde at denne gjennomgangen ble for rask til at hun fikk tid til å notere ned den nødvendige informasjonen om elevene. Hun fikk derfor, som nevnt tidligere, ikke med seg at denne eleven hadde dysleksi.

«Vi hadde jo et møte før skolen begynte med alle kontaktlærerne til de ulike elevene. Da tenker jeg det er noe de kunne nevnt på det møtet. Da gikk vi gjennom alle elevene nedover, så sa de kjapt "sånn og sånn" om den og den eleven. Jeg tenker at akkurat denne eleven vi snakker om her kunne de sagt "ja, denne eleven har dysleksi. Da hadde jeg vært bevisst på det allerede før sommerferien. Da kunne jeg igjen selv tatt ansvar for å finne ut hva man gjør med elever med dysleksi, hvilke rutiner har vi her på skolen. I større grad vært delaktig der»
(kontaktlærer A2).

Det kom også fram av samtlige informanter at det er kontaktlærerens ansvar å gi riktig informasjon om den enkelte elev til de forskjellige lærerne som er innom klassen, slik at alle vet hvem som har hvilke behov. Utfordringen for kontaktlærer A2 ble da denne bristen i informasjonsoverføringen.

«Det var kontaktlærerne som vi hadde møte med, fordi jeg er kontaktlærer. Så er det jo min oppgave igjen å informere alle andre faglærere. Hvis jeg vet at en elev i min klasse har dysleksi, er det min oppgave å si det til alle andre som er inne i klasserommet, at 'obs, obs, her er det dysleksi og dere må følge litt ekstra med og tilrettelegge bedre'. Men, når ikke en

gang kontaktlæreren er klar over det [latter] så blir det litt vanskelig. Skulle ønske det ble sagt noe om» (kontaktlærer A2).

Tydeliggjøring av informasjon omkring den enkelte elevs behov og diagnoser, samt at ledelsen tok ansvar for å i større grad gi kontaktlærer A2 opplæring i kontaktlæreransvaret, og hvor man finner informasjon i elevmappene, ga hun uttrykk for at hun savnet. Denne opplæringen var svært kortfattet og rask, og til tross for å ha brukt tid i etterkant på å sette seg inn i systemene, følte hun seg ikke trygg nok på dem. Kontaktlæreren mente at ansvaret lå på flere, deriblant henne selv for å sikre nødvendig informasjon.

På spørsmålet om hun var klar over hvilke rutiner som var gjeldende for overgangen til ungdomsskolen, kom dette fram:

Kontaktlærer A2: «Det kan være at det er rutiner, men ikke som jeg er klar over.»

Intervjuer: «Ikke som du er klar over.»

Kontaktlærer A2: «Nei.»

Intervjuer: «Hva tenker du om det?»

Kontaktlærer A2: «Det synes jeg er veldig frustrerende, for jeg skulle gjerne likt å visst hva rutinene er og hvor jeg er oppi alt dette. For jeg har forstått det på hun spes.ped.-ansvarlige [A3] at det absolutt er rutiner, men at de rutinene gjerne ikke har blitt fulgt helt opp, og at hun ikke har vært nok bevisst oss nyutdannede som ikke er klar over de rutinene. Det er der feilen har skjedd, i hvert fall i mitt tilfelle. Men jeg har forstått at det skal være noen rutiner, så det blir jo spennende hvis hun forteller det til meg [latter].»

Intervjuer: «Ja, det gjør jo egentlig det.»

Kontaktlærer A2: «Ja, og jeg tenker at jeg og hun også må ta oss et møte og bare -, ja. Hun har jo som sagt hjulpet meg masse når jeg har kommet og spurt, men hva som var rutinen før det vet jeg ikke helt, om det er noe, eller. Ja, regner med det sikkert skal være noe. (...). Kan godt være det finnes.»

Hun mente at rutinene i større grad burde vært tydeliggjort for henne og de andre nyansatte ved skolen. Men, da hun først tok kontakt med ledelsen opplevde hun å få den hjelpen og de svarene hun trengte, særlig fra spesialpedagogisk koordinator A3 på skolen.

«Hun [spesialpedagogisk koordinator] har vært veldig på. Hun er veldig engasjert og flink når det gjelder disse tingene, men hun har nok glemt litt ut at vi er helt nye, at det er folk på skolen som er helt nye. Hun har nok tatt litt forgitt at dette er det de har gjort i mange, mange år» (kontaktlærer A2).

Behovet for tydeliggjøring av rutiner, tilgang til riktig informasjon og distribuering av denne, bekreftet også spesialpedagogisk koordinator A3. Hun uttrykte forståelse for at det for kontaktlæreren, og de andre nylig tilsatte ved skolen, var mye nytt å sette seg inn i.

«(...) men så så vi nå at det var en del nye som kom. Da ... ehm ja. Det er vel gjerne spørsmål litt lenger nede om rutinene er på plass [latter] eh, men jeg ser jo det at flere av de nye, da, gjerne trenger enda mer oppfølging på -. For det er så masse nytt de skal få med seg hele tiden» (spesialpedagogisk koordinator A3).

«De gamle de har jo gjort det en stund, sant? Så har de vært oppi flere elever og får kompetanse på det. De nye, de er særdeles flinke de nye som vi har fått nå, de spør og de

lurer, men jeg ser at i ettertid burde en vært enda tydeligere på det der da» (spesialpedagogisk koordinator A3).

Hun ga likevel *ikke* uttrykk for bekymring for elevens beste, ettersom kontaktlærer A2 ikke var alene om klassen.

«Men hun [kontaktlæreren] har jo bare elevene i et par fag, slik at det er flere rutinerte lærere som også på en måte hadde kontroll på dette fra dag én, som kunne vise forståelse fra dag én i andre fag (...), er klar over den problematikken og tilrettelegger, slik at eleven føler det er greit. Nå så vidt jeg forstod er denne eleven [A1] ganske sterk muntlig og deltakende i timen, og er egentlig kjemperessurs i klassen. Da ligger litt til rette for at mye har en kontroll på allerede som elev, da. Jeg tenker at sammen hjelper vi og prøver å gjøre det beste ut av det» (spesialpedagogisk koordinator A3).

Både kontaktlærer A2 og spesialpedagogisk koordinator A3, var enige om at skolen hadde forbedringspotensial hva gjelder de interne rutinene for overgangssituasjonen.

Interne rutiner – den private ungdomsskolen

På den private ungdomsskolen gjaldt samme praksis, hvor kontaktlærer hadde ansvaret for å videreføre informasjon, men at det var spesialpedagogisk koordinator som hadde ansvaret for å orientere de gjeldende kontaktlærerne *først*. Norsklærer B2 forklarte at dersom kontaktlærer ikke fulgte opp dette ansvaret, kunne dette få negative følger, som igjen gikk utover elevens læringsevne. Dette ville være problematisk å ta igjen over tid. Han fortalte videre hvordan deres interne utfordring med å sikre informasjon fra barneskolen, var avhengig av en spesialpedagogisk koordinator som visste hva hun skulle spør om.

«Det er kun kontaktlærer som får den infoen. Det får de før sommeren, når de er i møte med skolene. Hvis denne læreren ikke formidler dette til hele trinnet, eller faglærerne på trinnet, så blir det jo et hull der som er vanskelig å tette hvis det går for lang tid. (...). Spes.ped.-koordinator [B3], som du snakket med, hun har gjort en kjempejobb i forkant og er veldig flink med dette med spes.ped. Å ha sånne på en skole er kanonbra, som virkelig brenner for disse, kall det svakere, elevene. Så det føler jeg fungerer veldig bra her» (norsklærer B2).

Den spesialpedagogiske koordinatoren B3 startet i jobben i august, og var derfor ganske fersk da jeg intervjuet henne i november samme høst. Hun hadde ikke fått vært så mye med i overgangen på akkurat elev B1, men mente at de daværende rutinene på skolen ikke var tilstrekkelige.

«De [rutinene] som er der, er ikke tilstrekkelige. Det er jo derfor jeg er her, for å hjelpe dem å lage mer rutiner som er tilstrekkelige, fordi en har sett en ikke har gode nok rutiner per dags dato. Forhåpentligvis, hvis jeg hadde snakket med deg neste år, kunne jeg sagt at rutinene er tilstrekkelige. Men per dags dato er de ikke det. Det må vi være ærlige og si» (spesialpedagogisk koordinator B3).

For å sikre informasjon om elever med dysleksi hadde det kun vært én rutine; at foresatte krysset av i et skjema da eleven fikk tilbud om plass på skolen. Skolen hadde ikke lov til å basere sitt inntak på elevenes utfordringer, derfor måtte de, eller foresatte, gi denne

informasjonen ved tildelt plass. Det var denne rutinen spesialpedagogisk koordinator B3 mente ikke var tilstrekkelig.

«Den prosessen har vi ikke hatt gode rutiner for, men de har krysset av. Så ser vi òg at det er ikke alltid foreldrene vet hva de krysser av for. Når jeg har hatt en ringerunde til samtlige barneskoler som hadde huket av på at de hadde utfordringer, så kjente ikke skolene til det. Det betyr jo at foreldrene heller ikke helt forstår hva begrepene er. Det er ikke alltid kart og terreng samstemmer. Men i utgangspunkter skal vi ha noen innsøkningspapirer som gjør det mulig å innhente den dokumentasjonen. Så er målet å spisse det litt mer, og få foreldrene inn til en overføringsamtale når vi ser at det er krysset av på veldig mange. Vi gjør jo ikke det med de som ikke har noen kryss. Da starter de her med blanke ark, og vi henter ikke inn elevmapper i det hele tatt. Men der de har haket av skal vi opparbeide enda litt bedre rutiner enn det vi har hatt fram til nå. Vi må ha noen gode målsetninger» (spesialpedagogisk koordinator B3).

Disse rutinene, som spesialpedagogisk koordinator B3 mente ikke var tilstrekkelige, og ikke minst hindringen av informasjon mellom skolene, resulterte i en kommunikasjonssvikt med barneskolene. Ifølge henne motsatte de seg å gi informasjon til ungdomsskolen, fordi de krevde foresattes samtykke til det. I overgangen fra offentlig skole til privat skole har foresatte en større påvirkningskraft i informasjonsflyten, enn fra offentlig til offentlig.

Hun fortalte videre:

«Det er ikke det at de [skolene] er uvillige, men de har sine retningslinjer. Det er ikke et kjempegodt samarbeid, og det er gjerne derfor jeg ønsker vi skal få til et sånt overføringsmøte der foreldrene, barneskolen og vi sitter sammen. Da er det greit å utgi informasjon når vi ringer, fordi det er et samarbeid. Det er en tungvint vei, og det er ikke til elevens beste. Men så har vi de foreldrene som sier at de ikke er så fornøyd fra barneskolen og har ikke tillit til at det de har gjort stemmer. Derfor vil de ikke gi informasjon. Hva gjør du da? Da må du bli kjent med eleven. (...). Det er en utfordring for oss som privatskole, mer enn en offentlig skole» (spesialpedagogisk koordinator B3).

I motsetning til den private ungdomsskolen opplevde ikke barneskolen kommunikasjonen som utfordrende. Spesialpedagogisk koordinator C3 på barneskolen var tydelig på at foreldrene hadde fått den nødvendige informasjonen som de selv kunne gi videre. Hun uttrykte likevel forståelse for at hindring av slik informasjon videre kunne hindre god nok hjelp for den enkelte elev, men at hun sjeldent hadde opplevd det selv.

«(...). Det er veldig sjelden det er sånn. De fleste har en forståelse for at det er en fordel med informasjon og kunnskap om eleven. Men klart det kan jo være til hinder for at eleven får god nok hjelp. Vi ser det kanskje enda mer i overgangen barnehage-skole. (...). Så er det gjerne de som velger privatskole. Det er jo få elever, da. Men noen ganger, hvis foreldrene ikke gir videre informasjon, så - ... Men så skjer det jo vel så ofte at foreldrene ringer og sier 'du kan få lov å gi informasjon til den andre skolen'» (spesialpedagogisk koordinator C3).

4.2.3 Oppsummering overgang

Begge elevene sa at de ikke tenkte så mye over det å skulle begynne på ungdomsskolen. De uttrykte ikke særlig refleksjon i svarene sine. De fleste svarene, og spesielt det som gikk på overgangen til ungdomsskolen, kom ganske raskt og i enstavelsesord eller korte setninger.

Generelt sett var elevene raske til å uttrykke en heller positiv innstilling til, og et større fokus på, den sosiale delen av skolehverdagen. Å treffe nye folk, komme i nye klasser og få mer gym og andre fag de mestret, preget deres refleksjoner omkring overgangen. Ja, karakterer og lange skolestiler var utfordrende, men de hengte seg ikke særlig opp i det.

På systemnivå ga lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene på skolene uttrykk om at de opplevde overgangen til ungdomsskolen som svært kritisk. Dette hovedsakelig fordi det var viktig for dem å gi informasjon videre til ungdomsskolen, og for ungdomsskolen å få tak i korrekt informasjon om den enkelte elev i god tid. Å sikre at denne informasjonen kom på plass før skolestart, og videreføre til de gjeldende kontaktlærerne, var begge ungdomsskolene enige om at var spesialpedagogisk koordinators ansvar. Videre var det også enighet om at kontaktlærerne hadde ansvar for at denne informasjonen ble gitt videre til de andre lærerne og voksne som var tilhørende klassen. Dersom det ikke ble fulgt opp, var de tydelige på at det kunne bli faglig svikt i kompetanse for eleven, som kunne være vanskelig å følge opp siden.

At informasjonen som kommer fra barneskolen til ungdomsskolen blir videreført til de ulike leddene nedover i systemet, var tydelig avhengig av gode rutiner. Kontaktlærer A2 på den offentlige skolen var ikke særlig fornøyd med rutinene på sin skole, men uttrykte forståelse for at flere faktorer spilte inn for at hun ikke hadde fått den nødvendige informasjonen om elev A1. Hun var helt nyansatt, noe som av den grunn preget hennes kapasitet til å orientere seg i skolens systemer og rutiner generelt sett. Derfor visste hun ikke hvor hun skulle lete etter elevinformasjonen da hun ble mistenksom på at eleven kunne ha dysleksi.

Spesialpedagogisk koordinator A3 var tydelig på at hun hadde gjort alle opplysningene tilgjengelig for alle lærerne, og at det bare var for dem selv å hente den informasjonen de trengte. Hun forstod likevel at det var forbedringspotensial rutinemessig i akkurat dette tilfellet, for de nyansatte.

Spesialpedagogisk koordinator B3 på den private skolen mente at rutinene der var for dårlige, og arbeidet mye med å utbedre disse. Norsklærer B2 var likevel fornøyd med rutinene skolen hadde internt. Han opplevde å være opplyst om elev B1, og kunne tilrettelegge for ham fra første skoledag. Ifølge han var dette takket være spesialpedagogisk koordinator, som hadde arbeidet hardt for å få tak i informasjon om elevene. Dette fordi informasjonsflyten fra offentlig skole til privat skole måtte gå via foreldre og foresatte, og gjorde denne prosessen i overgangen særlig krevende.

4.3 Dysleksi og overgang

Elevene A1 og B1 som ble intervjuet hadde begge dysleksi. Elev B1 hadde derimot ikke fått påvist «sånn skikkelig» dysleksi slik han selv sa det, men noe han og spesialpedagogisk koordinator B3 kalte «skrivedysleksi», som han fikk på ungdomsskolen. Dette var fordi han hadde større utfordringer med skriving og tekstproduksjon enn med lesing.

«De har ikke testet før nå, eller de testet på barneskolen, men jeg måtte ta testen på ny» (elev B1).

Dette sa spesialpedagogisk koordinator B3 om elev B1s påvisning av dysleksi:

«(...) det er jo en gutt som leser ganske ok. Han har helt grei både leseforståelse og han har gode lesestrategier, men han bruker litt tid, det gjør han. Men det er jo skrivingen han [elev B1] strever absolutt mest med. Der er det jo ulike -, om en skal definere det som dysleksi eller skrivedysleksi. Men vi har i hvert fall blitt enige med PP-tjenesten og foresatte om at vi setter en diagnose som gir spesifikke vansker med skriving, som generer at han kan søke fritak i nynorsk, for eksempel» (spesialpedagogisk koordinator B3).

Videre vil jeg presentere elevenes utfordringer knyttet til dysleksi, og på hvilken måte dette eventuelt påvirket opplevelsen av overgangen til ungdomsskolen. Jeg vil også trekke fram det lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene sa om hvilke utfordringer som ligger til grunn for en elev med dysleksi på forskjellige nivå i en skolehverdag, og overgang til ungdomsskolen.

4.3.1 Elevene

Elev A1 mente han fikk påvist dysleksi i femte klasse på barneskolen. Etter dette opplevde han at det var lettere å håndtere vanskene fordi han fikk hjelp og opplæring i Lydhør av spesialpedagogisk koordinator A3 på skolen.

«Eh ... (...) da jeg ikke visste jeg hadde det [dysleksi], da var det jo vanskelig. Måtte gjøre alt -, ja. Visste ikke jeg hadde det, så gjorde alt det alle gjorde. Nå ... ja, kan jeg - ... synes det er litt lettere i hvert fall når jeg kan bruke hjelpemidler og sånt» (elev A1).

Han opplyste at han syntes det av og til kunne være irriterende med dysleksi, grunnet «følelsen av at ordene blander seg og sånt. Bokstavene bytter plass. Veldig vanskelig å lese» (elev A1). Han syntes også norsk og engelsk var utfordrende, fordi det var mye lesing og skriving, i tillegg til at engelsk er et annet språk. Elev B1 syntes også engelsk var vanskelig. Her lå utfordringen i det å skrive ordene riktig.

Skriving og tekstproduksjon

For begge guttene var skriving det aller mest utfordrende, særlig i engelsk, ettersom dette er et annet språk, sa de. De var også tydelige på at til tross for at de ikke merket stor overgang til ungdomsskolen, og ga uttrykk for at skolehverdagen var grei ellers, merket de likevel at karakterer og krav om lengre skriftlige innleveringer, var det aller mest utfordrende med å

begynne på ungdomsskolen. Dette kom fram i intervjuet med elev A1, i samtale om hvordan han opplevde å skrive:

Elev A1: «Eh... Det kan bli kjedelig å skrive [over] lang tid.»

Intervjuer: «Hvorfor det?»

Elev A1: «... For hjernen min orker ikke tenke så lenge. Mye å tenke på når du skriver, synes jeg.»

Intervjuer: «Du synes det er vanskelig å holde alle tankene i hodet?»

Elev A1: «Ja.»

Intervjuer: «Hva tenker du mest på når du skriver?»

Elev A1: «Hvor jeg skal -, eller, når jeg skal ta -, hvis jeg har laget en del, hvor jeg skal ta den og sånt. Når kommer den.»

Intervjuer: «Altså struktur, da. Plassere riktig plass.»

Elev A1: «Ja.»

Intervjuer: «Tenker du mye på staving, og sånt? Eller går det greit?»

Elev A1: «Det går ganske greit.»

I tillegg til at elevene hadde lese- og skrivevansker, økte mengden med innlevering og oppgaver, hvorpå elev A1 kommenterte at «det er mye innleveringer. ... Mye som skjer om gangen. (...) Av og til har vi tre ting vi skal gjøre på én uke». For ham ble det for mye på en gang.

Lange tekstoppgaver, med mye skriving, opplyste også elev B1 på privatskolen som det mest utfordrende med oppstarten på ungdomsskolen. På spørsmål om hva som gjorde det utfordrende å skrive lengre tekstoppgaver, sa han dette:

Elev B1: [raskt] «Mye å skrive.»

Intervjuer: «(...). Hva er det som gjør at det er vanskelig å skrive, synes du?»

Elev B1: «Det er ikke så vanskelig på PC, men det er vanskeligere for hånd. Men jeg vet ikke helt hva som gjør det.»

Intervjuer: «Er det lettere å trykke?»

Elev B1: «Ja.»

Han var tydelig på at han hadde både positive og negative tanker om seg selv i skrivesituasjonen: «I starten går det helt fint, så blir det lenger og lenger, da. Jeg gjør jo oppgaven, helt til jeg klarer den» (elev B1).

Diktering – fungerende eller ei?

Begge informantene hadde fått opplæring i bruk av et kompensierende hjelpemiddel, IntoWords, som er et program for blant annet diktering og talesyntese, hvor elevene kunne snakke inn teksten de skulle skrive. Elev A1 syntes det var lettere å bruke dette hjelpemiddelet i tekstproduksjon i stedet for å skrive selv, fordi «da kan jeg si hva jeg tenker i stedet for å skrive. Blir ikke like mye tenking» (elev A1).

Elev B1, derimot, uttrykte relativt få tanker om diktering, og det fremstod som at han ikke syntes det var særlig nødvendig, ettersom det for hans del gikk greit å bare skrive «vanlig» på

PC også. Det kunne på den annen side være nyttig til skriving av lengre setninger, da dette gikk raskere, mente han.

Til tross for at denne opplæringen skjedde på våren i syvende trinn, og intervjuene fant sted på høsten i åttende trinn, hadde guttene brukt diktering relativt lite. Elev B1 hadde ikke brukt det særlig, hverken hjemme eller på skolen. «Jeg synes det er lettere å skrive, og det går kjappere, når jeg bare skriver rett inn på PC-en» (elev B1). Han forklarte videre at dette var fordi han uansett måtte følge med på det som kom på skjermen mens han snakke, i tillegg til mulige tekniske problemer underveis. Til tross for lite bruk av diktering, uttrykket ikke elev B1 noen problemer med å hverken snakke tekst i klasserommet, eller forlate klassen for å gjøre det.

På den annen side sa elev A1 dette om hvorfor han ikke hadde brukt diktering:

Elev A1: «Eh, det er bare det -, jeg vil helst ikke de [medelevene] skal høre at jeg bruker det. Eller, da kan de høre at jeg snakker og ... hvis jeg snakker det inn -, kan være det kommer andre lyder, da blir det registrert den lyden også.»

Intervjuer: «Det at du ikke vil at de skal høre, er det fordi det er stille da og alle hører hva du sier?»

Elev A1: «Ja.»

Intervjuer: «Ja. Mhm. Og det blir en litt sånn bare du som snakker?»

Elev A1: «Ja.»

Intervjuer: «Hjemme da? Hvordan opplever du å bruke programmet hjemme? Hvis du bruker det, da.»

Elev A1: «Ja, jeg bruker det egentlig ikke så mye hjemme, eller bruker IntoWords, da. Skriver mest selv.»

Intervjuer: «Hvorfor bruker du ikke programmet? Er det fordi du synes det er lettere å skrive selv, eller er det fordi ...?»

Elev A1: «Eh..., Jeg tror egentlig det er mest fordi jeg har glemt litt ut det talestyr-greiene.»

Intervjuer: «Du er vant til å skrive selv også, sikkert?»

Elev A1: «Ja.»

Veileder: «Kan det hende du tar det fram igjen en gang?»

Elev A1: «Kanskje.»

Veileder: «Eller tenker du at det -, 'nå har jeg vendt meg til å skrive selv, så da går det så fint'?

Elev A1: «Tror egentlig jeg klarer å skrive selv.»

Veileder: «Heller skrive selv.»

Intervjuer: «Så da er spørsmålet egentlig -, altså hvordan bruker du egentlig programmet? Når ville du da ha brukt det, og hvor?»

Elev A1: «Hvis jeg skal skrive en historie eller noe sånt.»

Intervjuer: «En lang historie.»

Elev A1: «Ja.»

Intervjuer: «Hadde du da brukt det på skolen?»

Elev A1: «Eh..., jeg ville heller brukt det hjemme.»

Videre sa han at dersom han skulle brukt diktering på skolen, ønsket han et eget rom hvor han kunne snakke fritt, og hadde ingen problemer med å forlate klassen. Han innrømmet også at

han mest sannsynlig ikke kom til å bruke det i klasserommet, med mindre han ikke var den eneste.

Samme dag, rett i forkant av intervjuet, hadde veileder noen tester i forbindelse med halvårs oppfølging for Text Performers. Da brukte elev A1 dikteringsfunksjonen på Google Dokumenter, som også krever Internett-tilgang, hvor det var noen tekniske problemer. Mikrofonen som skulle ta opp lyden fungerte ikke, og det ble litt utfordrende å ordne opp i dette.

Elev A1 pekte også på andre utfordringer med bruk av programmet, slik som: «eh, at det av og til registrerer feil hvis jeg sier noe», og: «mm, at jeg av og til får stor bokstav når den ikke skal være -, midt i teksten». Som en konsekvens opplevde han av og til at dette tok såpass mye tid å rette opp i, at han glemte det han egentlig skulle skrive. Det var da vanskelig å gå tilbake i teksten, særlig dersom det skulle skrives lengre tekster.

Tilrettelegging for hjelpemiddel

Elev A1 og B1 gikk i parallellklasser på barneskolen. Under opplæring i bruk av diktering gikk de ut av klasserommet sammen, og hadde oppfølging av lærer. På spørsmål fra veileder om han hadde brukt det inne i klasserommet i etterkant av opplæringen, svarte elev A1: «Nei, tror ikke det».

Denne barneskolen var deltakende i dette prosjektet, men etter sommeren begynte guttene på hver sine ungdomsskoler, som *ikke* var deltakende i prosjektet. Da var guttene på en måte selvstendige i å bruke diktering i skriving, og kanskje også informere lærerne om at de hadde benyttet et slikt hjelpemiddel. Elevene kunne ikke si at de hadde opplevd at lærerne hadde lagt spesielt til rette for at de skulle kunne bruke diktering i skriving, men de var ikke sikre på om lærerne visste om det, da de som kjent ikke hadde brukt det i timene eller gitt beskjed om det til dem selv.

4.3.2 Systemnivå

For at elevene skal ha utbytte av kompenserende hjelpemiddel, som diktering, kan det være hensiktsmessig at lærerne legger til rette for bruk av det i klasserommet. Videre skal vi gå mer inn på lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorenes tanker omkring hvilke utfordringer som finnes i tilrettelegging av tiltak og hjelpemidler for elever med dysleksi.

De nye lærerne

For kontaktlærer A2 på den offentlige ungdomsskolen ble hennes manglende, grunnleggende kunnskap og informasjon om dysleksi, og hvordan man legger til rette for den enkelte med

lese- og skrivevansker, den største utfordringen. Hun uttrykte frustrasjon over hvor lite kunnskap hun hadde fått under studieløpet; om hva dysleksi egentlig er, hva de strever med og hvordan de lærer best. I tillegg til det mer administrative hun måtte sette seg inn i som nyutdannet kontaktlærer, opplevde hun at det hadde vært en svært bratt læringskurve. Ifølge henne hadde de kun hatt én planleggingsdag med «basic» tips og triks, slik hun selv sa det, for tilrettelegging i klasserommet for elever med dysleksi. Likevel sa hun at hun har lært litt siden oppstart noen få måneder før intervjuet, og var engasjert og ivrig etter å tilrettelegge best mulig for *samtlig*e elever i klassen.

«På dette stadiet i åttende er det veldig mange som skriver mye feil. Det jeg har fokusert mest på det skriftlige så langt, er struktur, at de lærer hva et avsnitt er, og at nye setninger skal begynne med stor bokstav, strukturbiten. Det kan jo eleven [A1] være med på på lik linje med alle de andre, og jeg føler ikke han har slik sett fått super mye tilrettelegging. Jeg har behandlet ham som 'any other student', men han har disse hjelpemidlene i tillegg som han kan benytte seg av. Så hører jeg også med ham om hvordan han synes det går. Han er jo strålende fornøyd og har ikke gitt uttrykk for at han synes det er vanskelig i det hele tatt. Da har jeg sluppet litt av på den fronten» (kontaktlærer A2).

Norsklærer B2 på den private ungdomsskolen syntes det var utfordrende å tilrettelegge i forkant av undervisningen for *samtlig*e elever i klassen på deres nivå, ikke bare de elevene med dysleksi.

«Utfordringen blir egentlig å legge til rette til deres nivå. Her har jeg ansvar for 31 elever, og jeg er som regel alene i klasserommet. Alle de 31 elevene har krav på tilrettelagt sitt nivå. Hovedutfordringen blir å, ja, legge til rette for at elever med dysleksi også henger med på det vi gjør, og at tekstene de leser rett og slett er enkle nok sånn at de forstår det de leser, da og det de skal lære» (norsklærer B2).

Norsklærer B2 var også ny som lærer, på samme måte som kontaktlærer A2. Han fortalte at det å alltid være i forkant var krevende, og å ha «plan B» i hodet. Her forklarte han det som at han måtte hele tiden tenke i forkant og forberede alternativer for elevene som hadde dysleksi, for eksempel, slik at alle elevene skulle oppleve mestring i timene. Han trodde dette kanskje var mer utfordrende for ham som nyansatt:

«For de andre, eller mer erfarne lærere, har jo mye mer i sekken. De har vært oppi disse tingene i mange år, og da blir det mer -, det går litt mer automatisk. Da er det gjerne de småtingene som gjerne oppleves litt svært for meg, det går automatisk for dem. Men så er det jo god læring, da» (norsklærer B2).

Spesialpedagogisk koordinator C3 på barneskolen trakk også fram tilrettelegging i store klasser som utfordrende. Hun sa videre at dette var avhengig av hvor selvstendige elevene var, og hvor stort individuelt behov de hadde for hjelp.

«Det å klare å gi nok hjelp, for jo eldre de blir, jo mer kan de gjerne bruke kompenserende hjelpemidler. De trenger jo opplæring i det, og de trenger hjelp til å komme i gang i timen og litt sånne ting» (spesialpedagogisk koordinator C3).

Tilrettelegging i forkant pekte også spesialpedagogisk koordinator B3 på privatskolen på som utfordrende. Hun så også utfordringen med et ungt personal som hadde behov for veiledning og opplæring i diverse omkring elever med utfordringer og tilrettelegging.

«Nå har vi et veldig ungt personale her som ikke har den største ryggsekken med verktøy å dra opp, så de må ha litt tips og råd i forhold til hvordan tilrettelegge i forkant. Men så har vi også snakket noe om det å ha noen kurs for elevene hvor vi selvstendiggjør dem litt. For dette med dysleksi, det er noe han [elev B1] må lære seg å leve med, det at han har vansker med å skrive. Da er det ikke helt slik at han bare kan sitte og vente på at noen skal komme og hjelpe han, men da å istandsette han til å bruke de verktøyene som fins. (...).. Men vi som skole har en vei å gå, fordi vi har et personale som heller ikke er vant med det og har brukt det. Da er det på en måte ett ledd til, for da må de læres opp først, og så -. (...). Jeg tenker at utfordringen er at hvis du ikke klarer å være i forkant, og lage gode tilrettelagte oppgaver, er det vanskelig å nå over i selve lærings situasjonen. Da vil det være utfordrende» (spesialpedagogisk koordinator B3).

Det var ikke bare de nyansatte som hadde behov for kompetanseheving. Spesialpedagogene på skole A, B og C opplyste at en del av arbeidet for dem var kompetanseheving blant alle ansatte. «Sånn at det blir mest å gi råd og vite litt hvilke ulike hjelpemidler vi har, hvordan de virker og litt sånn» (spesialpedagogisk koordinator C3).

«(...) men vi jobber mye for å tilrettelegge og kompetanseheving for de ansatte. Så vi har hatt en del i forkant på planleggingsdager, da fikk personalet opplæring i Lydhør, IntoWords og triks og lure ting du må gjøre for å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker. Både fagarbeidere og lærere, slik at alle skulle være klare til at når det kommer elever så må vi passe på å gjøre 'sånn og sånn'» (spesialpedagogisk koordinator A3).

Tilrettelegging er utfordrende

Både lærer A2 og B2 var positive til bruk av teknologisk skrivestøtte, slik som diktering, i klasserommet, og opplevde at det var gode tilbud for de elevene som strever. Begge hadde også samme oppfatning som spesialpedagogisk koordinator B3, om at det lå en utfordring i at de som lærere også skulle være trygge på å bruke de ulike hjelpemidlene og programmene med for eksempel dikteringsfunksjon, noe som krevde at de selv tok seg tid til å bli kjent med dette.

Norsklærer B2 syntes også at det at eleven dikterer tekst var en utfordring i den grad tekstene nærmest ble perfekte grammatisk, og ifølge han ble det lite å rette i etterkant. Han ønsket derfor å variere bruken av dette for elevene til å ikke brukes konstant, men mer som et hjelpende verktøy dersom de skulle stå fast. For ham var det like viktig at elevene med dysleksi lærte seg å skrive fungerende på tastatur og for hånd, i tillegg til å bruke kompensierende hjelpemidler.

«For jeg tror det kan bli, det kan bli litt-. Ja, hvordan skal jeg si det, en falsk trygghet hvis de kan lese inn for mye, (...)» (norsklærer B2).

Spesialpedagogisk koordinator B3 var tydelig på at hun hadde snakket en del med lærerne på skolen om nettopp denne utfordringen med retting av diktert tekst, og hva skriving er.

«(...) altså det blir jo en utfordring ser jeg på lærerne å tenke: 'ja, men han har jo ikke skrevet dette'. Men hva måler skrivekompetanse? Da har vi snakket litt om det at i læreplanen har vi noen formelle mål som går på tegnsetting, stor bokstav, altså det rent ortografiske. Men det er jo veldig mye annet som måles i en norsk tekst, med innhold, oppbygging. Jeg sier det at når en elev dikterer inn må en si 'punktum' og komma', og det betyr jo at en har forstått de formelle kravene, hvis en får de inn. Så vi har hatt noen sånne diskusjoner på det, hvor relevant er det å rette en tekst som er lest inn» (spesialpedagogisk koordinator B3).

Kontaktlærer A2 trakk fram en mer konkret utfordring på det tekniske. Hun hadde gjort seg kjent med programmene og funksjonene, og syntes det ble utfordrende med tale-til-tekst når dikteringsfunksjonen inne i for eksempel Google Dokumenter ikke oppfattet det som ble sagt, til tross for at hun snakket tydelig i mikrofonen. I stedet skrev programmet heller ord sammensatt av tilfeldige bokstaver, og teksten ble helt feil. «Så jeg opplever ikke at i hvert fall det programmet [Google Dokumenter] er presist» (kontaktlærer A2). Videre eksemplifiserte hun:

«Altså senest i dag skulle jeg hjelpe en elev med dette og satt og leste inn, og det dukket opp ord som ikke eksisterer i ordboken i det hele tatt. (...). Bare en hel rekke med bokstaver som er satt sammen, og hvis du i utgangspunktet da sliter med å gjenkjenne om ord er skrevet riktig eller galt, er jo det ekstra stress å måtte ta stilling til alt det i tillegg. Så er det jo også litt utfordrende at det ikke blir satt inn punktum og komma, og disse her andre type grammatiske tingene som stor bokstav. Det går heller ikke automatisk. Så det er jo igjen noe å trene på, da. Men fordelene med å bruke det er jo at du kan jo gjerne produsere mye tekst på kort tid, så du får i hvert fall produsert noe. Så kan du etterpå gå inn og lete etter forbedringspotensial, og sette punktum og komma og disse tingene. Det blir gjerne lettere å komme i gang, at de ikke står voldsomt fast med skrivesperre eller lignende. Men jeg synes fremdeles det er litt knotete» (kontaktlærer A2).

Spesialpedagogisk koordinator C3 ga heller ikke særlig uttrykk for at hun var fornøyd med det tekniske aspektet ved bruk av tale-til-tekst:

«At det -, ... fungerer jo på et vis. Ehm. Det, det som -, ... det er vel et større problem at vi ikke har -, eller at det er store klasser og at det er vanskelig å bruke det i klasserommet. At en ikke har headset som er gode nok, fordi mikrofon -, de må jo ha ganske godt utstyr. De må i hvert fall ha mikrofonene riktig, og det, det er jo ikke noe som vi har kjøpt inn. Nå hadde de to elevene som vi hadde [elev A1 og B1], fikk jo et godt. Men de andre elevene på skolen har jo ikke dette utstyret. Men sånn. Det fungerer jo, men akkurat IntoWords; det er litt tungvint synes elevene. Mange av de jeg har i alle fall synes det blir litt mye å følge med på. (...). Det forstyrrer i skrivingen, fordi de må hele tiden følge med på det der ordforslaget. Det er ganske krevende for de å skulle skrive en tekst og når de i tillegg, hvis de skal skrive det da med tastaturet.» (spesialpedagogisk koordinator C3).

Kontaktlærer C2 kommenterte dette:

«Så er det litt sånn at tanken går fortere enn -, sant. Men det er jo det å ta seg nok tid som er en utfordring, I tillegg til det med at de er stor klasse, det er støy og du må ha godt utstyr, så er det det med å ta seg nok tid, for det krever litt tålmodighet» (kontaktlærer C2).

En annen utfordring ved tilrettelegging av tiltak som tale-til-tekst, som flere av informantene trakk fram, var organisering av rom. Å lese inn tekst krever nettopp at eleven sitter og snakker høyt, og det oppstår raskt utfordringer i forbindelse med dette inne i klasserommet. At det fort blir støy og forstyrrende for medelevene var spesialpedagogisk koordinator B3 tydelig på.

«Jaja, det er jo støy. Én ting er jo hvis du skal snakke til PC så vil du jo støye for alle andre, og så vil den fange opp alle mulige slags lyder, kanskje det naboen sier. Det har vi snakket litt om, at hvis de skal bruke diktering for eksempel, der var det en elev i klassen til denne eleven [elev B1] som brukte på en fortelling. Da må vi nyttiggjøre oss av grupperom, slik at de kan gå ut og sitte i det de skal ha den form for skrivestøtte. Det er nesten umulig å gjøre felles med klassen. Da må vi ha fasiliteter, romfasiliteter. Vi har noen grupperom, men det er ikke slik at vi kan sende ut fire elever hver time til å bruke diktering, men det går an med god planlegging i forkant, ha forberedt det de skal gjøre, og så: 'nå får du 20 minutter til å gå og snakke inn historien din'. Men i full klasse synes jeg det er et vanskelig verktøy å bruke [latter]» (spesialpedagogisk koordinator B3).

Romfasilitetene kommenterte også spesialpedagogisk koordinator C3:

«Så det å ha tid til det, det er én ting, og så er det jo også spesielt det med å for eksempel kunne lese inn tekst. Da er det igjen de store klassene, få rom, og det er ikke alltid det passer å gå ut og lese inn hvis du skal gjøre noen oppgaver» (spesialpedagogisk koordinator C3).

4.3.3 Oppsummering dysleksi og overgang

Både elev A1 og B1 hadde dysleksi, men elev B1 hadde spesifikke vansker med skriving, og kalte dette derfor «skrivedysleksi». De hadde begge fått opplæring på slutten av barneskolen i å bruke tale-til-tekst-funksjon i tekstproduksjon. Elevene syntes det generelt sett gikk greit i fag, men at norsk, og spesielt engelsk, var mest utfordrende. I tillegg var karakterer og tekstproduksjon av lengre tekster særlig utfordrende. Da ble det ofte tyngre jo lenger ut i skrivingen de kom, og det var først da de kanskje kunne se for seg å bruke diktering. Likevel hadde ingen av dem tatt i bruk noe særlig det de hadde fått opplæring i fra barneskolen, da de begynte på ungdomsskolen. Elev B1 mente han like greit kunne skrive «vanlig» på PC-en, i stedet for å bruke talefunksjon, fordi dette var lettere og gikk raskere. For hans del ble det for mange ting å følge med på. Elev A1 ville heller brukt det hjemme enn på skolen. Dette både fordi han trengte hodetelefoner med mikrofon for å snakke, noe som gjorde det veldig synlig, i tillegg til at lydene fra de andre elevene også kunne bli tatt opp av mikrofonen, og skape krøll for skrivingen.

For lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene var det delte oppfatninger om hvor fungerende diktering var. Kontaktlærer A2 hadde generelt lite kunnskap om dysleksi og lese- og skrivevansker, og hvordan tilrettelegge på best mulig måte. At elev A1 i tillegg i stor grad bare ga uttrykk for at alt gikk greit, gjorde henne usikker på i hvilken grad han faktisk trengte hjelp og ikke minst *hvilken* hjelp. Til tross var hun relativt positiv til diktering, så lenge det

fungerte slik det burde. Hun fremstod svært lærevillig og hadde forsøkt å benytte seg av diktering på Google Dokumenter, men opplevde at det til tider var utfordrende da mikrofonen ikke alltid oppfatte det hun faktisk sa, og bare skrev tilfeldige bokstaver. Dette var hun tydelig på at kunne skape enda større mer å tenke på for elevene med dysleksi.

Godt nok utstyr ble også trukket fram av spesialpedagogiske koordinatorene B3 og C3. De hadde samme oppfatning av at dette var avgjørende; hodetelefoner med mikrofon og ikke minst opplæring i det. I tillegg ble romfasiliteter trukket fram som en viktig faktor for å kunne tilrettelegge. De mente det ble for stigmatiserende og synlig dersom eleven med dysleksi skulle sitte inne i klasserommet som den eneste som leste teksten inn. Ifølge dem var det ikke alltid grupperom tilgjengelig, og da gjaldt det for lærerne å ha planlagt godt nok på forhånd for å kunne tilrettelegge alternativt.

Et annet, og relativt vesentlig, aspekt ved bruk av diktering var behovet for opplæring i bruken av det. Informantene var tydelig på at det var krevende å bruke diktering uten opplæring, og at det var tidkrevende å sette seg inn i og lære opp lærerne og elevene i. Spesialpedagogisk koordinator A3 og B3 var tydelig på at de hadde hatt fokus på å lære opp personalet og lærerne, da det var viktig at de også var trygge på bruken av det, slik at de videre kunne veilede og hjelpe elevene.

Spørsmålet om hva som måler skrivekompetanse, trakk spesialpedagogisk koordinator B3 opp som noe hun hadde hatt samtaler med personalet om. Flere av lærerne, og norsklærer B2, syntes det var utfordrende å skulle vurdere tekster som var *lest* inn. Norsklærer B2 mente at selv om tekstene ble perfekt norsk, kunne han ikke gi toppkarakter, og var derfor opptatt av å finne en balanse mellom bruken av hjelpemiddelet som en støtte i tillegg til skriving på tastatur og for hånd, og ikke som en falsk trygghet.

4.4 Rammefaktorer

I denne delen vil jeg legge fram i hvilken grad rammefaktorer er en avgjørende faktor for skriving, tekstproduksjon, og skolearbeidet generelt. Her kunne jeg trukket inn flere forskjellige rammefaktorer, men har i denne sammenheng valgt å belyse det sosiale samspillet i klassemiljøene. Fra elevenes perspektiv vil jeg forsøke å få fram hvordan elev A1 og B1 forholdt seg til medelevene på ungdomsskolen, med tanke på lese- og skrivevanskene. Fra et systemnivå vil jeg belyse i hvilken grad skolen som et system, hvor lærerne og de

spesialpedagogiske koordinatorene har et særlig ansvar, tilrettelegger for et godt klasse- og psykososialt miljø.

4.4.1 Elevene

Både elev A1 og B1 ga uttrykk for at skole var gøy, og at de trivdes blant nye elever i nye omgivelser. «Det er ganske gøy å gå på skole. Eller ... ja. Da kan jeg møte mange venner og ... ja, jeg synes fagene også er kjekke» (elev A1). De var tydelige på at det hadde gått fint i overgangen å finne seg venner og bli kjent med nye. Elev B1 som begynte på privatskolen, hvor han kjente kun to personer, hadde ikke opplevd dette som skummelt eller bekymringsverdig i forkant av oppstart. Han sa han følte seg trygg i seg selv.

Begge elevene syntes læringsmiljøet i klassene var godt: «Vi hører etter, snakker ikke når læreren snakker, ja. Gjør de oppgavene vi skal» (elev B1). «Eh ... eh, det er lett å arbeide der. Det er god arbeidsro, og ... ja. Hvis vi skal arbeide i samme gruppe hjelper alle til» (elev A1). For elev A1 visste de aller fleste vennene på skolen at han hadde dysleksi: «Ja, jeg sa det til dem på barneskolen». For elev B1 på den private ungdomsskolen var samtlige av medelevene nye, og derfor ikke klar over at han hadde dysleksi.

Intervjuer: «Eh, vet vennene dine eller medelevene dine at du har sånn skrivedysleksi?»

Elev B1: «Ja-a. Eller jeg sier det jo hvis de spør.

Intervjuer: «Hva spør de om?»

Elev B1: «Hvis jeg går ut, for eksempel, sier jeg bare hva jeg skal».

Intervjuer: «For du går litt ut av timen?»

Elev B1: «Bare når hun [spesialpedagogisk koordinator A3] skulle teste det.»

Intervjuer: «Hva sa de da?»

Elev B1: «De spurte bare hvorfor jeg skulle ut.»

Intervjuer: «Da syntes du det var helt greit å si det?»

Elev B1: «Ja.»

Nye medelever og nytt klassemiljø hadde ikke påvirket hvor aktiv guttene var i klasseromsaktiviteter, i forhold til barneskolen. «[raskt] Det er likt. Eller det er ganske likt, tror jeg» (elev A1).

4.4.2 Systemnivå

Videre vil jeg legge fram det informantene sa om hvordan skape og opprettholde tryggheten i klasserommet, for alle elever, med særlig fokus på tilrettelegging i overgangsfasen.

Trygt og godt klassemiljø

Samtlige av lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene var enige om at trivsel, trygghet, og spesielt et godt klassemiljø, var særlig viktig i overgangen til ungdomsskolen.

«Jeg tenker jo det er -, det er jo kjempeviktig at det er et trygt og godt klassemiljø, hvor man ser på ulikhet som en positiv ting. Jeg ønsker at alle mine elever skal forstå at det å være annerledes er kult og positivt, og noe man skal, ja, verdsette framfor å se ned på. Så det -, hvis jeg mestrer å få et sånt klassemiljø så er det jo kjempebra for de som har utfordringer som

ikke alle andre har, for da blir de liksom sett og godkjent for den de er. Mens hvis du har et motsatt klassemiljø som ikke er bra og som gjerne slenger kommentarer, og henger seg opp i disse ulikhetene og gjerne kommenterer på en negativ måte, så vil det bli veldig vanskelig for den som har de utfordringene. Jeg tror det er superviktig rett og slett, fordi det er så viktig at de opplever at skolearbeidet er kjekt, at de mestrer det og at det er noe positivt. Mens hvis du har lese- og skrivevansker og andre rundt deg hele tiden snakker ned om det, blir hele situasjonen så negativ at du gjerne vil unngå hele skolesituasjonen etter hvert. Så det er jo absolutt noe å unngå» (kontaktlærer A2).

Norsklærer B2 fra privatskolen hadde samme oppfatning som kontaktlærer A2, og var opptatt av klassemiljøets påvirkning på læring, motivasjon og mestring for den enkelte. Han belyste også hvilke negative konsekvenser et dårlig klassemiljø, med for eksempel negative kommentarer, har for læringsleden for den enkelte elev.

Kontaktlærer C2 fra barneskolen til elevene hadde vært opptatt av å skape nettopp trygghet for elevene i klassen, og at det skal være trygt å be om hjelp i klasserommet.

«Det må og føles -, være trygge i at det er helt okei å ha en utfordring. Ja. Vi har alle våre utfordringer, men de har gjerne noe som de må jobbe litt mer med i forhold til skrijving, eller lesing, eller begge deler. Og så en god samtale med hjemmet, tenker jeg og er viktig. (...). Du får ut mest potensiale hvis det er trygt klassemiljø og hvis eleven er trygg i seg selv» (kontaktlærer C2).

Mestring ble trukket fram av den spesialpedagogiske koordinator B3 på privatskolen. Hun mente en avgjørende faktor for opplevd mestring var at elevene følte seg trygge i seg selv, og trivdes i klasserommet, uansett hvilket nivå de var på eller utfordringer de hadde.

«Hvis ikke du trives, lykkes du ikke med noen ting. Så jeg tenker at; ja, det sosiale er kjempeviktig, fordi har du kompisser, er det lystbetont, er det mye enklere å jobbe med. Har du mistriivsel blir hjernen opptatt av alt det som ikke fungerer, og da er det ikke rom til læring. Da tenker jeg at da fungerer ikke det. Så du må ha det greit, og du må ha et godt sosialt miljø for å kunne ha faglig utvikling, mener jeg» (spesialpedagogisk koordinator B3).

Tilrettelegging i overgangsfasen

Et trygt og godt klassemiljø kommer ikke av seg selv, og skjer ikke over natten. I oppstarten på ungdomsskolen var det flere tiltak lærerne hadde gjort for å skape trygghet raskt, og la elevene knytte positive, sosiale relasjoner til hverandre.

Kontaktlærer A2 på den offentlige ungdomsskolen hadde fokusert aller mest på relasjonsbygging og klassemiljø i oppstarten, og forklarte hvilket tiltak hun hadde gjort.

«Jeg har -, det er viktigere for meg at elevene mine lærer seg å være gode mennesker som respekterer hverandre, enn at de klarer å skrive en setning korrekt, hvis det gir mening. Så jeg har jo lagt mye arbeid ned i dette med klassemiljø. Vi har blant annet funnet på kjekke ting i lag, hatt type konkurranser, leker og aktiviteter som gjør at de må møte hverandre på en helt annen arena enn skolearbeid. Vi har også uteskole som er et veldig kjekt tilbud på skolen hvor de har en hel dag annen hver uke der de er ute. Da har jeg fokusert mye på det at jeg blander de på kryss og tvers av allerede etablerte vennegjenger, fordi jeg har lyst de skal bli kjent med alle, og de skal lære seg at de kan snakke med alle i klasserommet og sånne ting» (informant A2).

Dette tiltaket fortalte også norsklærer B2 på den private skolen at de hadde gjort.

«(...) på åttende trinn i år, så kjørte vi én, nesten to uker, med kun relasjonsbygging mellom elevene. Nesten ingenting faglig. Så, ja. Det at elevene kjenner hverandre er helt avgjørende. Akkurat det med relasjoner blir vanskelig på denne skolen, fordi de kommer fra forskjellige plasser. Derfor fikk de halvannen uke med masse leker og masse bli-kjent-leker, for det må være på plass. Det gjør det lettere også sånn som i norsken å tørre å spørre de andre i klassen om hjelp og tips osv. (...). Så det har funket veldig bra, og det tenker jeg er spesielt viktig for de som sliter og eventuelt har dysleksi, da, at de kan få tips og innspill fra elever som er på et faglig høyere nivå. Jeg tror ofte det er mer motiverende enn tilbakemelding fra læreren» (norsklærer B2).

Han forklarte videre hvordan alle kontaktlærerne på skolen også hadde brukt den første uken ved oppstart på å lage klasseregler sammen med klassen.

Spesialpedagogisk koordinator A3 på den offentlige skolen sa at i tillegg til å dra på turer og sosiale aktiviteter, hadde skolen lagt opp til en time de kalte «Livet».

«De har laget et eget fag hvor de har plukket fra flere, der vi jobber med kjerneelementene. Vi har fått beskjed om at det skal gjennomsyre hele skolehverdagen. Vi drar inn bærekraft, demokrati, ja fokus på individet, bli mest mulig selvstendig. I tillegg jobbes det med KRLE og litt sånn. (...). Da er vi ganske tidlige med å jobbe med den type problematikk som, ja, hva gjør en når en skal prøve å få seg venner, ja, mestre ting som er skummelt, strategier for det. Det har de hatt nå i høst på åttende trinn, hatt om angst og lure strategier når ting er vanskelig. Det er satt i system i timeplanen, alle vet om at vi skal jobbe med det, det blir lagt til rette for aktiviteter på trinnet» (spesialpedagogisk koordinator A3).

Frykten for å skille seg ut

Informantene var tydelige på at det sosiale på mange måter danner grunnlaget for elevens individuelle mestring og læring. I tillegg til å legge til rette for den sosiale biten, skulle lærerne også tilrettelegge for bruken av teknologisk hjelpemiddel i klasserommet.

Elever som bruker dikter er som nevnt avhengig av å snakke teksten inn, noe informantene tidligere pekte på kan være utfordrende på flere områder, hvor det sosiale, og klassemiljøet, også kan ha en påvirkning på skriving og skolearbeidet. På spørsmål om nettopp dette svarte spesialpedagogisk koordinator C3 på barneskolen dette:

Spesialpedagogisk koordinator C3: «Det sosiale? Ja, ehm klart det spiller nok en stor rolle, det gjør nok det, i forhold til det å ikke skille seg ut. (...). Ja, så det merker vi jo. Spesielt jo eldre de blir.»

Intervjuer: «På hvilken måte?»

Spesialpedagogisk koordinator C3: «Nei, da er det litt mer sånn at de har ikke lyst å gå ut av klassen for å jobbe. De har ikke lyst å være den eneste som har på seg headset, og sånne ting. Nå er jo det blitt enklere, for nå har jo alle Chromebook på skolen. Sånn at det er ikke slik som før da vi skrev mest på papir, og så var det én som satt med PC, og det er mye lettere å tilrettelegge. De hjelpemidlene som finnes på Chromebook-en, de er jo tilgjengelige for alle. Men det sosiale er nok det at en ikke har lyst å skille seg ut, tror jeg, jo eldre de blir.»

Til tross for at lærerne arbeidet med å skape gode og trygge klassemiljø, mente flere av informantene at frykten for å skille seg ut fortsatt var et faktum for elevene. Kontaktlærer C2 på barneskolen mente at elever som kom i ungdomsskolealder opplevde det som flaut at de ikke mestret lesing og skriving på samme måte som de andre elevene. Resultatet ble at de

vegret seg fra å lese og skrive, og valgte å *ikke* ta i bruk hjelpemidlene de hadde fått. Hun sa videre at de da måtte jobbe mye med motivasjon, og få elevene til å forstå at dette var hjelpemidler som skulle lette på skrivingen og lesingen for dem. Videre kommenterte hun:

«Men de er jo i en alder der du vil gjerne være lik mange av de andre, sånn at sånn sett så ønsker, ikke alle, men noen ønsker ikke å skille seg ut. Og da kan alt som bidrar til at de skiller seg ut, som bare det å gå ut og ta et kurs, kan oppleves som stigmatiserende. (...) Det trenger ikke være alle i en klasse. Det kan være noen som synes det er helt okei og synes faktisk det kan være deilig å få gjøre noe annet et annet sted, mens andre de nekter. Og sant, det må jo vi vise respekt for. Samtidig så er det da å prøve å tilrettelegge i klassen, hvis det er mulig. Mens de som er der i 'nektingsmodus', og ikke ønsker å skille seg ut, de vil jo heller ikke ha noen spesiell tilrettelegging inne i klassen, for det òg er synlig» (kontaktlærer C2).

Med dette var læreren tydelig på at elevene var forskjellige og opplevde slike situasjoner forskjellig. Dette mente hun kunne bidra til å gjøre tilrettelegging, og tilpasset opplæring, i klasserommet til en utfordring.

Et annet interessant perspektiv på å ikke skille seg ut, som spesialpedagogisk koordinator B3 på den private skolen trakk fram, var elevenes holdning til hjelpemidler som juks.

«Spesielt (...) med idrettsbarn, hvor de er opptatt av å konkurrere, tenker at dette er juks. 'Nå jukser jeg når jeg leser teksten min'. Å jobbe med den forståelsen av at dette er ikke juks, dette er et verktøy, på samme måte som du bruker leggbeskyttere når du spiller fotball. Det er ikke juks, du passer på at du ikke skal knekke leggskindene dine. På samme måte er dette et verktøy for å hjelpe deg å lese bedre. For de har litt sånn 'nja, kan ikke bruke det, da jukser jeg jo'. Det må en òg jobbe litt med parallelt. Bare innføre verktøyene, men og si at dette er helt greit, dette er innafor, dette har du lov til, dette er viktig du bruker, for det gjør at du presterer bedre» (spesialpedagogisk koordinator B3).

Hun mente også dette var et resultat av at elevene var veldig opptatt av å ikke skille seg ut. Videre forklarte hun at hun trodde ikke det var det samme stigmaet rundt det å være den eneste eleven med datamaskin, slik som for eksempel 15 år siden. Det handlet i større grad om det faktum at elever med dysleksi og andre utfordringer visste at de måtte ha noe, og gjorde ting, litt annerledes enn de andre. Dette handlet altså om å tilrettelegge for bruk av hjelpemidlene og teknologien på en måte som normaliserte bruken av dem, til særlig fordel for elevene med dysleksi, men også *alle* elevene i klassen.

Dette var noe kontaktlærer A2 hadde gjort i sine timer i starten av åttende trinn.

«(...) Så da har det vært mest IntoWords, og der sier jeg til alle at de skal ta på seg headset og høre gjennom teksten de har skrevet, ved hjelp av høytlesningsfunksjonen, og høre etter om det de har skrevet gir mening og om det flyter godt. Eh, så da har jo han [elev A1] gjort dette sammen med alle de andre i klasserommet og det er litt bevisst for hans del, siden jeg vet det er noe han trenger i større grad. Men så har jeg tenkt at de andre tar absolutt ikke skade av å gjøre det samme. Så da har det blitt en sånn felles greie, sånn at ingen skiller seg noe særlig ut, og det har fungert greit. Så han har egentlig ikke sittet så mye med headset på alene. Så er vi også veldig slik at 'dere får høre på musikk om dere vil', når de skriver og jobber med oppgaver. Så da tar folk på seg headset litt sånn -. Så jeg tror ikke det er så tydelig. Jeg tror faktisk ikke at det er noen andre i klasserommet som er klar over at han har utfordringer på -, i forhold til skriving» (kontaktlærer A2).

Kontaktlærer C2 og spesialpedagogisk koordinator C3 på barneskolen øynet håp for mer inkluderende og generelle tilbud i hjelpemidlene, som gagnet alle elevene i klassen, men særlig elevene med lese- og skrivevansker, selvfølgelig. På den måten mente de at bruken av hjelpemidlene ble mindre stigmatiserende og synlig for elevene som var avhengig av dem.

«Og nå ser jo jeg -, nå er jeg i første. Og de nye læremidlene som kommer inn der de vil jo jeg tro etter hvert vil gjøre det i enda større grad tilrettelagt for nettopp de som har skrivevansker og lesevansker. (...). Allerede nå så er det jo sånn at de som er i første kan bare trykke på mikrofonikonet inne i læreverket, sant, og så kan de lese inn setningen 'Jeg ser et ekorn', og så får de på en måte -. Så kan de trykke på mikrofonen så er det opplest. Jeg tenker at på sikt er jo disse digitale læreverkene og læremidlene som du får tak i best. De er gode for de som har vansker» (kontaktlærer C2).

«Jeg ser det på femte nå at det er jo noe helt annet enn det det var for noen år siden. (...). Det begynner å komme seg på de høye trinnene og (...).» (spesialpedagogisk koordinator C3).

4.4.3 Oppsummering rammefaktorer

Både elev A1 og B1 opplevde overgangen til ungdomsskolen som positiv i forbindelse med det sosiale. De hadde begge gledet seg til å treffe nye elever og lærere, og få nye venner.

Elevene syntes også det var et godt klasse- og læringsmiljø.

Elev A1 og B1 hadde begge utfordringer i skriving og tekstproduksjon, og hadde fått opplæring og benyttet seg av diktering som kompenserende hjelpemiddel på barneskolen. Til tross for at begge elevene ga uttrykk for at de trivdes sosialt, og hadde relativt lite problemer med å dele med de andre i klassen at de hadde dysleksi, hadde de ikke brukt dette på skolen og i klasserommet. Elev B1 forklarte at for han var det enklere og gikk fortere å bare skrive rett inn på PC med tastatur, i stedet for å snakke teksten. For elev A1 handlet det mer om mulig støy fra de andre i klassen, men også ønsket om å ikke være den eneste som brukte dette i klasserommet.

Alle lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene mente at det sosiale som en rammefaktor, var avgjørende for læring og prestasjon. De trakk fram at et godt klassemiljø var viktig, i tillegg til trygghet innad i klassen. Trygghet blant elevene, at alle er forskjellige og er på forskjellige nivå, og trygghet til å kunne be om hjelp når en trenger det. Dette mente de var avgjørende for at elevene presterte og mestret så godt som de evnet.

For å oppnå et trygt og godt klassemiljø med god læring hadde skolene forskjellige metoder de brukte i oppstarten til ungdomsskolen. Kontaktlærer A2 var opptatt av å danne elevene til gode medmennesker, og hadde derfor brukt mye tid på det sosiale helt i starten. Hun hadde organisert leker, aktiviteter, og splittet elevene opp i forskjellige lag for å danne relasjoner på kryss og tvers. I tillegg hadde hun hatt jente- og guttekvelder, samt uteskole.

Norsklærer B2 fortalte at i oppstarten hadde de hatt to uker med utelukkende relasjonsbygging og sosialt, med forskjellige aktiviteter og konkurranser. Dette var spesielt viktig på denne skolen, fordi elevene kom fra så mange forskjellige skoler i distriktet. Han mente at betydningen av å prioritere det sosiale lønnet seg i det faglige, hvor elevene turte å spørre hverandre om hjelp og var trygge på hverandre. Han var tydelig på at dette var særlig viktig for elever med dysleksi og andre som strevde. Norsklærer B2 forklarte også hvordan kontaktlærerne hver høst satte seg ned sammen med elevene og lagde klasseregler.

Til tross for grundig arbeid med, og fokus på, det sosiale, mente flere av informantene at elevene hadde en særlig frykt for å skille seg ut, være annerledes. Dette var naturlig fordi de var i en alder hvor de blir mer bevisst seg selv og andre rundt, men det var likevel en frykt uavhengig av det. Særlig for elevene med dysleksi mente de det var stigmatiserende å være den eneste til å bruke diktering i tekstproduksjon. Dette kunne føre til utfordringer i tilrettelegging, med tanke på blant annet organisering av rom. Flere av informantene var likevel positive til dagens tilgang til teknologiske hjelpemidler, som kunne gagne samtlige elever i klassen, utover de med lese- og skrivevansker.

5 Drøfting

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan overgangen til ungdomsskolen oppleves for to elever med dysleksi. Disse guttene har også deltatt i prosjektet Text Performers, hvor de har fått opplæring i og brukt diktering gjennom programmet IntoWords, i skriving og tekstproduksjon. Derfor har teknologisk hjelpemiddel også vært med som en måte å belyse overgangens eventuelle påvirkning for hvorvidt elevene har brukt dette på ungdomsskolen eller ei.

I lys av problemstillingen «*Hvordan oppleves overgangen fra barneskole til ungdomsskole for to elever med dysleksi, som har behov for litt ekstra tiltak innenfor det ordinære pedagogiske tilbudet?*», forskningsspørsmålet «*I hvilken grad har overgangen påvirket deres bruk av teknologiske hjelpemiddel i skrivesituasjonen?*», og teorigrunnlaget fra kapittel 2 vil jeg videre drøfte funnene fra kapittel 4.

5.1 Elevnivå

I kapittel 2 ble det nokså tydelig presisert at elever med dysleksi i stor grad har risiko for lav selvtillit og dårlig selvfølelse, som følge av lese- og skrivevanskene (Ingesson, 2007, s. 24-25). Kanskje aller mest kritisk er det faktum at lese- og skrivekompetanse på mange måter er samfunnets konstruerte oppfatning av verdsatte kvaliteter, og dysleksi har derfor ofte vært assosiert med lav intelligens, som igjen gjør lese- og skrivevansker stigmatiserende og skambelagt (ibid.). Følelsen av å ikke mestre noe som de fleste andre mestrer, øker risikoen for at barn med dysleksi opplever en devaluering av selvet, lavere selvtillit enn andre og depresjon (Riddick, 2010, s. 40; Lithari, 2014, s. 20; Ingesson, 2007, s. 28). Elever med dysleksi «speiler» seg gjennom negative tilbakemeldinger fra lærere, foreldre, eller andre, eller egen frustrasjon over å ikke være i stand til å få tak i lærestoffet (Riddick, 2010, s. 41). Dette kan videre skape ytterlige utfordringer på den sosiale fronten i overgangen til ungdomsskolen for elever med dysleksi, som i tillegg ofte kan ha en negativ innstilling til skole i utgangspunktet (Riddick, 2010, s. 40). Det har også blitt trukket fram hvordan elever med dysleksi, som en direkte konsekvens av dette, kan ha større risiko for å oppleve overgangen til ungdomsskolen som særlig kritisk, i tillegg til både sosialt og akademisk belastende. Dette var også mitt utgangspunkt og forventning til elev A1 og B1 sine opplevelser av overgangen. Det som likevel for min del ble svært tydelig under og i etterkant av intervjuene med disse to guttene, var i hvor liten grad praksisen egentlig stemte med teorien.

5.1.1 Diskrepans mellom teori og praksis

Som i de fleste fenomenologiske studier, går en i møte med et fenomen med et utgangspunkt og en oppfatning av hvordan dette er. For min del var det underlig at jeg i forkant av intervjuene forventet at mine informanter skulle ha lavere selvtillit, oppleve skam, ha grudd seg litt til oppstarten av ungdomsskolen og kanskje være mer usikre sosialt, men i realiteten møtte to elever som virket tilsynelatende positive og tilfreds. I intervjuene med elevene hadde det ikke eksistert bekymring, utrygghet eller usikkerhet i forkant av, og i overgangen til, ungdomsskolen. De hadde gledet seg mer enn de gruet seg, og hadde hatt et positivt fokus på å skulle få nye venner, klasser, lærere, og mer gym. Å begynne på ungdomsskolen var «helt greit», som de selv sa, og det var derfor ikke mer å kommentere for dem på dette heller. Det som derfor videre blir interessant og relevant å diskutere og trekke fram, er krysningspunktet mellom det teoretiske grunnlaget og studiens funn, som på mange måter ikke samsvarer i dette tilfellet.

I studien til Ingesson (2007) plasserer hun elever med dysleksi i tre kategorier: de som ga opp og meldte seg ut (*resigned*), de avslappede (*relaxed*) og de som strevde (*strugglers*). De to første var to mindre grupper som stod mer ut i forhold til resten, og elevene her hadde ikke lyktes noe særlig i skolen i det hele tatt. Likevel var det stor forskjell i deres sosioemosjonelle tilpasning, da det gjaldt tanker om fremtiden, aksept for de akademiske utfordringene, følelse av å være annerledes, selvtillit, trivsel på skolen, relasjoner til jevnaldrende og viktige interesser eller hobbyer. De som ga opp og meldte seg ut hadde en betydelig mer negativ holdning i motsetning til de avslappede. Kontrasten til de to gruppene igjen ble de som strevde, som ikke hadde gitt opp skolen, og derfor gradvis lyktes mer gjennom hardt arbeid, hvor de også hadde fått og mottatt hjelp fra foreldre (Ingesson, 2007, s. 51).

Overført til denne studien kan det tenkes at elev A1 og B1 i stor grad var tilhørende gruppen de som strevde, og kanskje også de avslappede. Disse guttene hadde nemlig ikke store lese- og skriveutfordringer, og klarte seg derfor relativt greit. Dette er kanskje også en grunn for at dysleksien hos elev A1 ikke ble oppdaget av kontaktlærer A2 før en måned etter oppstart. Elev B1 hadde også det de som nevnt kalte «skrivedysleksi», som for øvrig ikke er allmenn begrepsbruk innenfor dysleksi, men som for ham, foresatte og spesialpedagogisk koordinator sa noe om hvor vanskene befant seg.

Guttene hadde derfor bare behov for *litt* ekstra tiltak innenfor det ordinære pedagogiske tilbudet, og klarte seg relativt godt faglig sett. Elevene var alltid i klasserommet sammen med andre elevene. En kan derfor lure på om skolens arbeid for inkludering, basert på læreplanen

og styringsdokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 28 (2015-2016); Meld. St. (2019-2020)), har hatt en betydning for at elever med for eksempel dysleksi, i langt større grad befinner seg i klasserommet enn før. Som et resultat er holdningene til elever som strever blitt mer aksepterende.

Utover de akademiske utfordringene var dette også sosialt sterke gutter, som flere av de andre informantene var inne på, blant annet spesialpedagogisk koordinator A3: «Men sånn som med den her eleven [elev A1], så er jo det en sterk elev som fungerer kjempegodt med seg selv og mestrer fag. Da har en komt så langt».

Elev A1 og B1 ga også uttrykk for at de ikke opplevde lese- og skrivevanskene som særlig stigmatiserende, og hadde et godt sosialt nettverk rundt seg. De var nemlig ikke fremmede for å fortelle at de hadde dysleksi til medelevene og vennene sine, dersom de ble spurt om dette, som ifølge dem selv virket åpne og forståelsesfulle. Guttene hadde også tilsynelatende lite problemer med å skaffe seg venner, hverken på barneskolen eller ungdomsskolen, og de likte, og var flinke i, andre skolefag og idrett. En kan undre seg over i hvilken grad guttene selv vektla lese- og skrivekompetanse som verdifulle ferdigheter for *dem*, ettersom de ikke opplevde skam eller stigmatisering fra lærere, foreldre eller medelever omkring vanskene, og heller ikke så ut til å la dette påvirke dem og deres tanker om seg selv i negativ forstand. Et spørsmål blir derfor om deres sosioemosjonelle styrke spilte såpass mye inn på deres selvoppfattelse, at det å være godt likt, ha andre hobbyer og aktiviteter de mestret, gode venner som speilet dem «godt», kompenserte for, og var mer verdifullt for dem enn lese- og skrivevanskene.

Elevenes self-efficacy

Med utgangspunkt i teorien sammenfaller ikke mine funn med elevenes relativt avslappede holdning til skriving. Teorien om self-efficacy fra delkapittel 2.3.4 sa hvordan troen på egen mestring påvirker hvordan man forholder seg til aktiviteter og oppgaver man føler man mestrer, og hvordan man unngår de man ikke er like selvsikker i (Pajares, 1997, s 5). Jo høyere følelse av efficacy, jo større innsats, utholdenhet og motstandskraft vil den enkelte vise. Forskning viser også hvordan elevers tanker om egen skriving sammenfaller med deres self-efficacy i skriving, og at kunnskap, holdning og troen på egen skriving, spiller en viktig rolle i å avgjøre hvordan skriveprosessen utføres, og eventuelt resultatet på det skriftlige produktet (Sanders-Reio et al., 2014, s. 1).

Elevens tiltro til egne skriveferdigheter og betydningen man tillegger skrivesituasjonene og tekstoppavene, vil derfor ha konsekvenser for tekstproduksjonen og skriveferdighetene.

Dersom eleven har lav self-efficacy i skriving, vil han eller hun investere mindre tid, innsats og utholdenhet i møte med vanskene.

Elever med dysleksi har allerede akademiske utfordringer, i tillegg til at mange kan ha lavere selvtillit og tiltro til egen mestring i utgangspunktet. Det er derfor grunn til bekymring når barn med dysleksi har lav selvtillit, da det kan påvirke motivasjonen negativt og ikke minst deres målsetting. Dette er synlig gjennom at elevene har liten tiltro til egen evne og mestring, og gir lettere opp. I tillegg er de ofte redd eller unngår nye læringssituasjoner, og forventer å feile (Riddick, 2010, s. 39).

Når det gjaldt elevenes utfordringer med skriving, påpekte at lengre tekstproduksjon kunne være utfordrende, men var stort sett klar over hvordan de i så fall kunne be om hjelp fra lærere eller foreldre.

«Denne eleven [elev A1] er veldig heldig som har en mor som også jobber som lærer, som har ressurser og motivasjon til å hjelpe ham med de utfordringene hjemme. Så det er tett oppfølging i hjemmet» (kontaktlærer A2).

Dette viser på mange måter hvordan elevene kan ha høy self-efficacy i skriving. I kortere tekster var det lite problem for dem å skrive på tastatur eller for hånd, uten hjelp av diktering. Skrivingen hadde de tilsynelatende såpass god kontroll på, og de var ikke redd for å ta fatt på oppgavene, så lenge tekstoppgavene ikke krevde for kompliserte tekstsvær. Ja, lengre tekster var en utfordring, men det hindret dem likevel ikke i å skrive, og de motsatte seg heller ikke disse oppgavene, eller viste lav selvtillit eller tiltro til egen mestring. Dette motsier altså teoriens begrunnelser om at en kan forvente at elever med dysleksi i langt større grad har lavere self-efficacy, og unngår aktiviteter de forventer å ikke mestre (Solheim, 2014, s. 76). En kan spørre seg om de teknologiske hjelpemidlene, skolens arbeid for inkludering, og «normaliseringen» av det å være litt annerledes, også spilte inn som en støttende rolle for elevene, og at de derfor var klar over at det var hjelp å få her om de skulle trenge det, og at dette ville la dem mestre oppgavene.

5.2 Overgangen på systemnivå

Teorien i denne studien har også vært tydelig på hvordan overgangen til ungdomsskolen er kritisk. Det er en stor, viktig og også litt vanskelig overgang. Elevene går fra barn til ungdom, størst til minst, det skjer en rolleendring, oppbrudd av kontinuitet og trygghet, og vennskap som splittes og dannes på nytt på kryss og tvers. For elevene skal det orienteres på et organisatorisk og sosialt nivå, hvor de skal bli kjent med ungdomsskolen, skolebygget, klasserommene og systemene der, i tillegg til å danne nye relasjoner til lærere, medelever og

venner. En fersk ungdomsskoleelev, i pubertetens blomstring, vil være opptatt av sosial konformitet, altså ha et grunnleggende behov for sosial aksept og tilhørighet, og å ikke stikke seg for mye ut av gruppa (Ingesson, 2007, s. 25). Det er klart at å balansere alt dette kan være utfordrende for samtlige elever.

Teorien har vært tydelig på at oppbrudd av nettverk, sosial utrygghet og høyere krav til prestasjon på skole og fritid også gjør overgangen til ungdomsskolen kritisk (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 10). I oppstarten er elevene redd for blant annet å gå seg vill, for eldre elever og mobbing, for mye skolearbeid, karakterer, og å stå uten venner (Akos & Galassi, 2014; Prebensen & Hegstad, 2017; Anderson et al. 2000). Med utgangspunkt i dette forstår en hvordan en slik overgang til ungdomsskolen er kritisk for samtlige elever. Videre presiserte teorien hvordan elever med dysleksi kan være sårbare i større grad enn andre i møte med utfordringene som følger overgang, særlig på det akademiske aspektet, nettopp fordi de strever med organisering og planlegging, i tillegg til mulige utfordringer på det sosiale aspektet (Lithari, 2014, s. 55 & 105; Rose, 2009, s. 116 & 119).

5.2.1 Informasjon, kommunikasjon og kompetanse

På systemnivå bekreftet lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene på skolene at de opplevde overgangen til ungdomsskolen som svært kritisk. For å sørge for en best mulig overgang pekte samtlige informanter på informasjon og kommunikasjon mellom skolene som viktig. De mente det var viktig å sikre korrekt informasjon om den enkelte elev, at den kom på plass *før* skolestart, og videreført til de gjeldende kontaktlærerne og voksne tilhørende klassene. Informantene hadde også samme oppfatning om at det er spesialpedagogisk koordinator sitt ansvar å innhente korrekt informasjon, og gi denne videre, men at det er kontaktlærerne sitt ansvar å sikre at alle voksne som er tilhørende den gjeldende klassen også har fått den samme informasjon. Dette krever god informasjonsflyt og rutiner *internt* i skolen, på samme måte som mellom skolene, og er noe jeg vil påstå er avgjørende å sikre for elever med dysleksi.

Rutinene for overgang var forskjellige på begge ungdomsskolene, og de hadde begge utfordringer i forbindelse med dette. Den offentlige skolen hadde utfordringer med distribuering av informasjon internt på skolen. I en slik overgang er det mange ledd som skal ha tak i informasjon, og ikke minst *korrekt* informasjon, fra skolens ledelse til kontaktlærer og andre voksne som er i klasserommet.

Som nevnt tidligere var kontaktlærer A2 uvitende om at elev A1 hadde dysleksi. Hun mente hun ikke hadde fått denne informasjonen, og var tydelig frustrert over at dette ikke var blitt tydeliggjort i større grad, særlig siden hun var nyansatt. På den annen side presiserte spesialpedagogisk koordinator A3 at hun hadde gjort informasjonen tilgjengelig, og at kontaktlærer A2 hadde fått informasjonen om at elev A1 hadde dysleksi. Ifølge henne var dette blitt nevnt på overføringsmøtene før skolestart, og tilgjengeliggjort digitalt for alle kontaktlærerne, og det var bare for dem å hente dette opp, noe de også selv hadde ansvar for. Det var tydelig at spesialpedagogisk koordinator A2 hadde sine rutiner, som hun mente fungerte, men hun hadde nok i mindre grad vært oppmerksom overfor kontaktlærer A2 og de andre nye på skolen, slik at også de var sikre på hvor de skulle finne denne informasjonen. En slik svikt i kommunikasjonen kunne fått store konsekvenser for elev A1. Heldigvis var kontaktlærer A2 oppmerksom nok til å legge merke til skrivevanskene relativt raskt etter oppstart, etterspør korrekt informasjon, og fikk iverksette tiltak sammen med spesialpedagogisk koordinator A3.

På den private ungdomsskolen var rutinene litt annerledes. Dette var en relativt ung skole, med ungt personal, og spesialpedagogisk koordinator B3 var i tillegg ny samme høst som intervjuet fant sted. Hun var tydelig på at skolen ikke hadde gode nok rutiner for overgang, og det var blant annet derfor hun var ansatt for å hjelpe dem i gang med dette. En mer urovekkende utfordring på denne skolen var hvordan systemet på mange måter arbeidet imot seg selv. Ettersom dette var en privatskole, hadde de ikke samme muligheten som den offentlige skolen til å innhente den informasjonen de hadde behov for, når de ønsket det. Dette var en svært tungrodd prosess, særlig for spesialpedagogisk koordinator B3, som måtte gå via samtykke fra foreldre for å hente informasjon fra barneskolen. Dersom foreldrene da motsatte seg, kunne ikke barneskolen gi informasjon videre. Hun sa derfor at kommunikasjonen mellom skolene ikke hadde vært god på grunn av dette. Det kan skape utfordringer for eleven dersom korrekt informasjon ikke befinner seg hos de voksne på skolen, *før* oppstart. Som norsklærer B2 påpekte, kan én konsekvens være at eleven i lengre tid går uten å få riktig hjelp og tilrettelegging for vanskene, og dermed ender opp med faglige «hull» som senere kan være vanskelige å fylle.

Det blir altså et spørsmål om hvilke rutiner og systemer som er til elevens beste. Rutinene for privatskoler påpekte både norsklærer B2 og spesialpedagogisk koordinator B3 på skolen at *ikke* var til elevens beste. Det er derfor kritikkverdig at skolesystemet i svært liten grad legger til rette for kommunikasjon og informasjonsflyt fra offentlige skoler til privatskoler, når

statlige retningslinjer legger stor vekt på tilrettelegging og inkludering for *samtlig*e elever i skolen (Meld. St. 6, (2019-2020)). I dette tilfellet kan en derfor kanskje støtte seg bak norsklærer B2 om at det på mange måter var takket være spesialpedagogisk koordinator B3, og hennes innsats, at informasjonen om elev B1 var på plass til riktig tid, og at lærer B2 derfor kunne si seg fornøyd med skolens interne rutiner.

Det er absolutt ikke gitt at alle privatskoler har gode nok system for arbeid med innhenting av informasjon, hvilket også er bekymringsverdig. Tydeliggjøring av rutiner, tilgang til riktig informasjon og god distribuering av denne er derfor viktig for å sikre at lærerne kan møte elevene utfra deres behov allerede fra første skoledag i åttende klasse.

Et annet viktig aspekt ved overgangen på systemnivå, er å sikre kompetanse om dysleksi hos de ansatte. Kontaktlærer A2 var tydelig frustrert over å ikke ha fått grunnleggende kompetanse om hva dysleksi er, hva de strever med, hvordan de lærer best og hvordan tilrettelegge på best mulig måte, fra utdanningen. Som en konsekvens av dette opplevde hun at det var vanskelig å vite hvordan hun skulle imøtekomme elev A1, hvordan vurdere elevarbeidet, *hva* hun skulle legge vekt på i vurderingen, og ikke minst hvordan tilrettelegge. Norsklærer B2 på den private skolen sa også at han syntes det var krevende å legge til rette for elever med dysleksi, fordi han var nyutdannet og uerfaren i forhold til mange av de andre lærerne.

Kompetanseheving blant de ansatte, og særlig de nye, var også de spesialpedagogiske koordinatorne A3 og B3 tydelige på at var et behov på skolene. Til tross for at kontaktlærer A2 og norsklærer B2 var nyutdannede og uerfarne, vil jeg påstå at deres manglende kompetanse for dysleksi i stor grad er alvorlig, med tanke på at så mye som 5-10 % av Norges befolkning har dysleksi og lese- og skrivevansker (Dysleksi Norge, 2021), og man møter dem stadig i klasserommene. Det er derfor helt avgjørende at lese- og skrivevansker hos elever blir oppdaget, og at de får den hjelpen de trenger, slik at lærerne har den nødvendige kompetansen om dysleksi og vet hva de skal gjøre. Derfor er det underlig, og ikke minst kritikkverdig, dersom det ikke blir lagt opp til god nok undervisning på universitetene og høyskolene om dysleksi og lese- og skrivevansker, for å sikre nettopp korrekt og god kunnskap om dette hos de kommende lærerne i den norske skolen.

5.3 Teknologisk hjelpemiddel

I delkapittel 2.3.1 ble det gjort kjent hvordan bruk av teknologiske hjelpemiddel, som diktering, i tekstproduksjon og skriving kunne kompensere for stavevanskene hos elever med

dysleksi. Skrivning er en grunnleggende ferdighet, og er et viktig verktøy utover korrekt ortografi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11; Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). Elevene skal kunne uttrykke seg og formidle et budskap til en mottaker, gjennom forskjellige typer tekstsjangrer og produksjon. Det kan være viktig at det legges til rette for flere måter å uttrykke seg skriftlig på, slik at alle har mulighet til å utvikle den grunnleggende ferdigheten, og delta i samfunnet gjennom skrivning og tekstproduksjon (Gjersdal et al., 2021, s. 23). For elever som strever med staving og andre deler av tekstproduksjonen, kan det derfor være nyttig å bruke kompenserende hjelpemiddel, for å frigjøre ressurser fra arbeidsminnet til andre deler av tekstproduksjonen. Det ble presisert at det kan være hensiktsmessig å ta i bruk for eksempel diktering i tekstproduksjon på ungdomstrinnet, da det forventes at alle elevene skal kunne skrive lengre og mer komplekse tekster i alle fag. For elever med dysleksi handler det kanskje mest om at stavevanskene er resistente og vedvarende (Rose, 2009, s. 30; Høien & Lundberg, 2019, s. 34, Lyster, 2019, s. 31 & 87; Skaathun, 2013, s. 9). Dette gjør det mulig for eleven å konsentrere seg om andre deler av tekstproduksjonen også, og på denne måten blir skrivingen mer overkommelig.

Elev A1 og B1 var begge veldig tydelige på at det stort sett gikk greit å skrive på tastaturet på PC-en, men var av samme oppfatning at diktering kunne fungere i større og lengre tekstopp-gaver, ettersom dette var mer belastende for dem med tanke på skrivevanskene.

Elev B1 syntes det gikk raskere å bare skrive på tastaturet. Det ble for mye å følge med på på én gang. Han hadde likevel ingen problemer med å se for seg å skulle bruke programmet på skolen, i og utenfor klasserommet.

For elev A1 var diktering nyttig, for da slapp han å tenke på stavingen. Likevel var han kanskje den som var mest nølende av de to guttene med å bruke diktering på skolen. Han sa at dersom han i det hele tatt skulle bruke det på skolen ønsket han et eget rom, men han ville helst brukt det hjemme. Han ga også uttrykk for at han var redd for at de andre i klassen skulle høre ham, fordi han trengte hodetelefoner med mikrofon for å snakke, noe som gjorde det veldig synlig. I tillegg kommenterte han at lydene fra de andre elevene også kunne bli tatt opp av mikrofonen, og skape krøll for skrivingen.

Det er usikkert hvorvidt det for elev A1 var tanken på at det å snakke tekst høyt i klassen kunne være forstyrrende for de andre, eller om det var behovet for å ikke stikke seg ut som veide tyngst for ham. I og med at han nettopp hadde begynt på ungdomsskolen, og kanskje ikke kjente de andre elevene så godt, kan en vurdere om det var sistnevnte som egentlig var hovedgrunnen til at han ikke ønsket å bruke det, til tross for at han var en sosialt «sterk» elev.

Begge elevinformantene hadde fått 25 timer opplæring i diktering i tekstproduksjon før sommeren. Likevel hadde de som nevnt ikke brukt det noe særlig i oppstarten av ungdomsskolen. Elev A1, B1, og kontaktlærer C2 hadde fått god opplæring av bruken av programmet, og hodetelefoner med mikrofon av god kvalitet. På den annen side skjedde ikke opplæringen før på våren i syvende klasse. Kanskje hadde situasjonen vært litt annerledes om de hadde fått opplæring tidligere på barneskolen, blitt kjent med bruken av det og tatt det i bruk i større grad på skolen og hjemme. Da hadde dette vært en mer innarbeidet rutine i skriving, og elevene ville vært tydelig klar over når og hvordan de skulle bruke det. I oppstarten til ungdomsskolen er det mye elevene skal få med seg og orientere seg om, og det kan godt hende at de begge hadde tatt det mer i bruk i klassen etter litt tid.

Elever med dysleksi får gjennom de teknologiske hjelpemidlene samme mulighet til å delta i og ha utbytte av undervisningen, og mestre skriveoppgaver på lik linje med medelevene (Svendsen, 2017).

Utover skolesammenhengen ble det også trukket fram hvordan elever med dysleksi på lik linje med medelevene deltar og interagerer på sosiale medier, men skrivevanskene kan gjøre at de føler seg utestengt og føler seg utenfor. Opplæring i diktering kan derfor være nyttig slik at også elever med dysleksi kan oppleve å inkluderes utenfor skolen, på sosiale medier og andre kommunikasjonsplattformer (Gjersdal et al., 2021, s. 24). På denne måten blir bruk av teknologien en støtte for elever med lese- og skrivevansker, i tillegg til inkludering.

En forutsetning for at diktering og bruk av teknologisk hjelpemiddel skal fungere er at elevene har fått god nok opplæring i bruken av det, slik at de vet når og hvordan de skal bruke det (Gjersdal et al., 2021, s. 24). For at elevene skal ha godt utbytte av det, er det også hensiktsmessig at lærerne har prøvd diktering ut og er trygg på det selv, slik at de kan modellere for elevene og skape bevisstgjøring. Likevel er det mye som tyder på at lærerne er nølende med å ta det i bruk, som et resultat av at de har for lite kunnskap om hvordan det kan brukes i undervisningen, og at det er stadige endringer i skolen som de må følge med på (Gjersdal et al., 2021, s. 25-26).

5.3.1 Teknologiens begrensninger

Det holder på den annen side ikke at elevene hadde opplæring i diktering, og i teorien skulle bruke det som et hjelpemiddel i skriving, dersom ikke lærerne kunne noe om det. Det er en forutsetning at lærerne *også* har kompetanse og opplæring i det og vet hvordan det fungerer (Gjersdal et al., 2021, s. 26). Dette poengterte også begge de spesialpedagogiske

koordinatorene, og var noe de hadde fokus på for de ansatte. Dersom lærerne er trygge på det selv, kan de lettere veilede elevene og implementere det i klassen, ikke bare for de elevene med dysleksi, men som et hjelpemiddel for samtlige elever i skriving.

Som teorien var inne på kan det hende at lærerne motsetter seg litt å sette seg inn i nye ting, med tanke på at det skjer stadige endringer de må følge med på, sette seg inn i og forholde seg til (Gjerdal et al., 2021, s. 25). Opplæring i ny teknologi og hjelpemidler kan være tid- og ressurskrevende for lærere og elever, men kan på den annen side styrke at elevene som faktisk har behov for det tar det i bruk, og at de vet når og hvordan de skal bruke det.

«Jeg ser selv på den andre skolen jeg jobber, hvor verktøyene ligger der, men det er veldig mange i personalet som på en måte ikke bruker det eller forstår bruken av det. Da ser en at det påvirker i hvor stor grad eleven også bruker det. Det tok jeg med personalet og sa 'jo mer dere bruker det, jo tryggere dere er på det, jo mer kommer elevene til å utnytte det og de trenger det'» (spesialpedagogisk koordinator B3).

Kontaktlærer A2 hadde testet ut diktering på Google Dokumenter, men hun ga uttrykk for at hun opplevde det som knotete å bruke. Selv om hun snakke tydelig i mikrofonen, opplevde hun at det tidvis kom tilfeldige bokstaver og ord som ikke stemte med det hun faktisk sa. Dette forutsetter at elever har tydelig uttale, og kan derfor være utfordrende for elever som i tillegg til dysleksi kan ha uttalevansker eller utydelig tale (Gjersdal et al., 2021, s. 24). Derfor er godt nok utstyr et poeng som også ble trukket fram av både spesialpedagogiske koordinatorene B3 og C3. Det vil si at teknologien ikke svikter før eller underveis i arbeidet, og godt nok Internett er da avgjørende. Elevene må også ha gode nok hodetelefoner med mikrofon, som oppfatter elevens stemme, og som gjør det mulig for dem å lytte til egen tekst uten å forstyrre andre.

Inkluderingsperspektivet, som kommer fram av blant annet Stortingsmelding 6 (2019-2020), er også et poeng å trekke fram her. Opplæring i diktering og teknologiske hjelpemidler som samtlige elever har tilgang til, kan gjøre det mindre synlig for elever som har behov for litt hjelp, og det å trenge litt støtte i skriving kan dermed også bli mindre stigmatiserende, og senker terskelen for alle elevene å ta det i bruk (Gjersdal et al., 2021, s. 27).

Noen av informantene trakk romfasiliteter som en viktig faktor for å kunne tilrettelegge for at elevene kan diktere tekst. De mente det ble for stigmatiserende og synlig dersom elevene med dysleksi skulle sitte inne i klasserommet som de eneste som leste teksten inn. Ifølge dem var det ikke alltid grupperom tilgjengelig, og da gjaldt det for lærerne å ha planlagt godt nok på forhånd for å kunne tilrettelegge alternativt. Derfor kan det å legge opp til at *alle* elevene i klassen skal bruke teknologisk hjelpemiddel i skriving, være en løsning. Dette var noe

kontaktlærer A2 hadde gjort. Hun hadde sørget for at alle elevene hadde tatt på seg hodetelefoner og brukte talesyntese, for å lytte om teksten ga mening og hadde sammenheng. I tillegg fikk de også lov å lytte til musikk under skrivingen, dersom de ønsket det. Da ble ikke elev A1 sittende som den eneste med hodetelefoner, og skilte seg ikke på denne måten ut.

Det er likeså interessant at norsklærer B2 kommenterer hvordan han mente det var viktig å finne balansen mellom hjelpemiddel og selvstendig skriving for elevene, da han ikke ønsket at overbruk av teknologiske hjelpemiddel skulle bli en «falsk trygghet». Han mente det var viktig at de lærte seg å bruke tastatur og skrive for hånd. Det var vanskelig for han å rette en tekst som var «perfekt norsk».

Dette kan kanskje vitne om manglende kompetanse hos ham om dysleksi og de vedvarende og resistente skrivevanskene, som er selve grunnlaget for at elevene skal lære seg å ta i bruk kompensierende hjelpemiddel. Nettopp på denne måten får elevene ressurser til andre deler av tekstproduksjonen, og får mulighet til å delta i og mestre oppgaver på lik linje med andre. Det kan derfor være et behov for å definere hva som ligger til grunn for skrivekompetanse, så vel som kompetanseheving, hos lærerne.

6 Oppsummering og avslutning

I denne studien har formålet vært å undersøke overgangen til ungdomsskolen nærmere. Dette ble gjort med utgangspunkt i erfaringene fra to elever med dysleksi, samt lærerne og spesialpedagogene på barneskolen deres og ungdomsskolene. Studiens resultater har blitt analysert og drøftet i kapittel 4 og 5, på bakgrunn av teorigrunnlag fra kapittel 2. Dette ble også gjort med utgangspunkt i problemstillingen «*Hvordan oppleves overgangen fra barneskole til ungdomsskole for to elever med dysleksi, som har behov for litt ekstra tiltak innenfor det ordinære pedagogiske tilbudet?*», og forskningsspørsmålet «*I hvilken grad har overgangen påvirket deres bruk av teknologiske hjelpemiddel i skrivesituasjonen?*»

På mine spørsmål knyttet til elev A1 og B1 sine opplevelser av overgangen til ungdomsskolen var svaret for dem at dette hadde vært «helt greit». De hadde ikke opplevd denne som særlig kritisk slik jeg forventet. Dette til tross for manglende informasjonsflyt mellom skolene, kompetanse hos lærerne, både om dysleksi og teknologiske hjelpemiddel, samt erfaring hos de nyansatte. At elevene likevel syntes det var helt greit å begynne på ungdomsskolen kan være fordi de var trygge i seg selv, sosialt sterke og hadde andre områder utover utfordringene med lesing og skriving som de mestret. Det kan derfor godt hende at elevenes sosioemosjonelle styrke spilte inn i selvpoppfattelsen av dem selv; de var godt likt, og hadde gode venner som «speilte» dem positivt, og at dette kompenserte for, og var viktigere for dem enn lese- og skrivevanskene.

På systemnivå var lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene tydelige på at overgangen er svært kritisk, spesielt for elever med dysleksi. Det kom fram at det var essensielt med god kommunikasjon, at ungdomsskolene hadde sikret korrekt informasjon om elevene, og evnet å distribuere den videre internt i systemet. Derfor var det viktig å ha gode nok rutiner for å sikre informasjon mellom skolene og internt på skolen. Da er det underlig at det ikke var utarbeidet bedre rutiner på systemnivå for kommunikasjon og deling av informasjon når en elev går fra en offentlig barneskole til en privat ungdomsskole. Konsekvensene av dette kan være mange og alvorlige for eleven det gjelder. Om ikke korrekt informasjon om elevene er på plass hos kontaktlærer innen oppstart, kan dette gå utover deres faglige utvikling, som er særlig kritisk for elever med dysleksi, som har behov for tilrettelegging. Det er heller ikke gitt at alle privatskoler har spesialpedagogiske koordinatører, som på tross av utfordringer med kommunikasjon, arbeider for å innhente informasjonen de behøver. Kanskje kan en si at innsatsen den private skolen i denne studien

hadde gjort i overgangen for elev B1, var en bidragende faktor for at han opplevde overgangen som grei.

Videre når det gjelder systemnivå kan en spørre seg om skolesystemets fokus på inkludering, gjennom læreplanen og styringsdokumentene, har hatt en betydning for at elever med utfordringer generelt i langt større grad befinner seg i klasserommet enn før, og som et resultat av dette er de blitt mer aksepterende overfor hverandre når det gjelder det å være «annerledes». Inkludering og motarbeiding av stigmatisering, viste både barneskolen og ungdomsskolene at de hadde arbeidet for.

Barneskolen hadde lagt til rette for opplæring av teknologiske hjelpemiddel i skriving for elever med dysleksi, samt sørget for å skape trygge klassemiljø hvor det å være annerledes, ha utfordringer med for eksempel lesing og skriving, og det å tørre å be om hjelp ikke skulle oppleves negativt og utrygt.

Ungdomsskolene var svært opptatt av å sørge for å hente informasjonen de trengte for å kunne møte elevenes behov i forkant av oppstart, noe de mente var til elevens beste. Det ble likevel tydelig hvor viktig det var å sikre at særlig de nyutdannede også var orientert om informasjon om elevene med vansker, og ikke minst *hvor* de kunne hente denne informasjonen.

Lærerne sørget for å legge stor vekt på å bygge sosiale relasjoner gjennom arrangerte aktiviteter og leker på tvers av klassene på trinnet i oppstarten. Disse faktorene kan også ha spilt positivt inn for at elev A1 og B1 opplevde overgangen til ungdomsskolen som helt grei, og ikke opplevde det som problematisk å eventuelt være åpen og ærlige om seg selv og dysleksi med nye og ukjente medelever.

Det eksisterer likevel et behov for mer kompetanse hos lærerne om dysleksi og lese- og skrivevansker, om hva dette er, og hvordan en som lærer kan hjelpe og legge best mulig til rette for disse elevene, spesielt hos nyutdannede i skolen. Det er kritikkverdigg og kritisk dersom lærerutdannelsen, som i aller høyeste grad bør sikre at lærerne har den nødvendige kompetansen for å kunne møte samtlige elevers behov i klasserommet, ikke sørger for god nok opplæring for dette.

Når det gjelder dysleksi og skriving var teorien tydelig på at en kan forvente at elever med dysleksi har lav self-efficacy, lav selvtillit og unngår særlig disse oppgavene. Disse elevene viste lite tegn til dette, og en tenke seg til om teknologiens muligheter hadde bidratt til at elevene visste at de mestret oppgavene, fordi hjelpen fungerte for dem. på den annen side

hadde ikke elevene tatt i bruk diktering i klasserommet eller hjemme etter oppstart på ungdomsskolen, men så hadde de ikke de største skrivevansker heller, og dermed klarte seg generelt godt faglig.

Mulighetene og tilgjengeligheten som teknologien har i klasserommet, kan en spørre seg om har bidratt til at elever med dysleksi og lese- og skrivevansker er blitt mindre synlige i klasserommet, og at det dermed også er mindre stigmatiserende for de som har dette. Til tross for at å bruke for eksempel diktering i skriving og tekstproduksjon med stor sannsynlighet er kommet for å bli, er det en vei å gå før det fungerer «smertefritt». Diktering er avhengig av at det tekniske fungerer slik det skal, at Internettet er godt og ikke svikter, og gode hodetelefoner med mikrofon.

Kanskje aller viktigst god nok opplæring for lærerne og elevene i hvordan og når de skal bruke det. På samme måte som at det er behov for kompetanseheving om dysleksi, er det også et behov for mer kompetanse og opplæring i teknologiske hjelpemiddel. Spesielt kan det være essensielt å definere hva som måler skrivekompetanse, og på denne måten få et perspektiv på teknologiske hjelpemidler som nødvendige for elever med dysleksi og skrivevansker, og ikke noe som genererer «falsk trygghet».

Elev A1 og B1 hadde ikke brukt diktering i skriving i klasserommet eller på skolen etter oppstarten til ungdomsskolen. Det kan likevel ikke her konkluderes med at overgangen i seg selv utelukkende har påvirket dette. Dersom flere skoler våger å satse på å sette av tid til opplæring av at lærere og elever lærer å ta det i bruk, og implementerer det tidlig på barneskolen, har en langt på vei et bedre utgangspunkt for at elever med dysleksi også opplever det som et nødvendig og fungerende verktøy, og har innarbeidet å bruke det i og utenfor klasserommet.

6.1 Studiens begrensninger

Det er hensiktsmessig å påpeke at studiens begrensninger ligger i at det er en kvalitativ studie som kun tar utgangspunkt i to elever sine erfaringer rundt overgangen til ungdomsskolen, i tillegg til lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene på barneskolen og ungdomsskolene. Det som likevel har vært interessant i denne sammenhengen er nettopp deres erfaringer opplevelser, og ikke minst å kunne sammenlikne elevene imellom, utfra elev- og systemperspektiv. På den annen side er det ikke mulig å generalisere eller overføre til en større sammenheng, men det sier noe om hvordan akkurat *disse* elevene opplevde *sin* overgang til ungdomsskolen.

Det bør også påpekes at jeg både under intervjuene, men særlig i etterkant, og under transkriberingen av dem, syntes guttene var kortfattede og lite informative. På de fleste spørsmålene var svarene korte, og helst med positiv innstilling; det meste gikk greit. Som en konsekvens av dette ble det uansett en del oppfølgingsspørsmål, i et forsøk på å få tak i hva informantene *egentlig* sa. For meg var det vanskelig å si med sikkerhet hva som lå til grunn for akkurat dette. Det er slik sett naturlig at ettersom jeg, en fremmed, som kom for å stille spørsmål om deres utfordringer i lesing og skriving, noe som er relativt personlig, gjør at man kan fremstå reservert. Dette *kan* være en medvirkende årsak til de korte svarene. I tillegg var det gutter i starten av tenårene, og hvor reflekterte de var over egen lese- og skriveproblematikk er også uklart.

På den annen side framstod guttene som sosialt sterke, både i beskrivelse fra lærere og veileder, men også utfra det de selv fortalte i intervjuene. Sterke og gode relasjoner til medelevene, i tillegg til at guttene ikke hadde de aller største utfordringene med lesing og skriving, var kanskje grunnlaget for at de svarte «det går jo greit», og gav ikke behov for å uttrykke seg utover dette.

6.2 Videre forskning

Når studien nå nærmer seg en avslutning har det dukket opp flere tema som kunne vært aktuelle og interessante for videre forskning. Som nevnt tar denne studien utgangspunkt i erfaringer fra en begrenset og noe snever informantgruppe, men kan funnene her likevel overføres til å gjelde flere elever med dysleksi?

Er dysleksi i nåtid blitt mindre stigmatiserende enn det det en gang var? Har det altså skjedd en endring fra teorien som beskriver overgangen til ungdomsskolen som kritisk for elever med dysleksi, fordi lese- og skrivevansker er stigmatiserende og noe å skamme seg over, til at skolens inkluderingsperspektiv i større grad «normaliserer» og gjør plass til det å være annerledes?

I hvilken grad vil tidligere innsats med teknologisk opplæring, særlig for elever med dysleksi, men også for alle elever, gjøre bruken av slike hjelpemidler mer naturlige og rutinemessige, og dermed kanskje også mer robuste for overgangen til ungdomsskolen?

Ettersom lærerne og de spesialpedagogiske koordinatorene uttrykte et stort behov for mer kompetanse, kan det også være aktuelt å undersøke hvordan nyutdannede lærere opplever at de har tilfredsstillende kompetanse til å møte elevenes behov i skolen.

7 Litteraturliste

Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000). School transitions: the beginning of the end or a new beginning? *International journal of Educational Research*, 33(4), 325-339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)

Akos, P. & Galassi, J. P. (2004). Middle and High School Transitions as Viewed by Students, Parents, and Teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212-221. <https://www.proquest.com/docview/213332986>

Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23(4), 166-216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00391.x>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. (1. Utg.). W. H. Freeman and Company.

Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002a). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291–304. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291>

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S. & Richards, T. (2002b). Writing and Reading: Connections Between Language by Hand and Language by Eye. *Journal of learning disabilities*, 35(1), 39-56. <https://doi.org/10.1177/002221940203500104>

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* (1. Utg.). Harvard University.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Dysleksi Norge. (2021). *Statistikk ulike lærevansker*. Dysleksinorge.no. <https://dysleksinorge.no/statistikk-laerevansker/>

Goffman, E. (1990). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Penguin Books.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. Carnegie Corporation. <https://www.carnegie.org/publications/writing-next-effective-strategies-to-improve-writing-of-adolescents-in-middle-and-high-schools/>

Gjersdal, G. N., Matre, M. E., Strand-Andersen, A. H. & Cameron, D. L. (2021). Muligheter og begrensninger ved bruk av digital diktering i skolen. *Bedre skole*, 4(33), 23-27. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-digitale-kommunikasjonsverktøy-fagartikkel/muligheter-og-begrensninger-ved-bruk-av-digital-diktering-i-skolen/308639>

Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P. & Cooper, S. (2018). Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 843–863. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024

Helland, T. (2014, 16. november). *Et historisk overblikk på dysleksi*. Psykologisk.no: <https://psykologisk.no/2014/11/et-historisk-overblikk-pa-dysleksi/>

Høien, T. & Lundberg, I. (2019). *Spesialpedagogikk. Fra teori til praksis*. Gyldendal.
Ingesson, S. G., (2007). Growing up with dyslexia: interviews with teenagers and young adults. [Doktorgradsavhandling]. Lund University.

Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Lithari, E.-P. (2014). *Young people and their identities: The case of dyslexia and transition to secondary education* [Doktorgradsavhandling]. Anglia Ruskin University.

Lyster, S.-A, H., (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Mason, L. H., Harris, K. R. & Graham, S. (2011). Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties, *Theory Into practice* 50(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>

Mead, G. H. (1972). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist* (18. utg.) Chicago: University of Chicago Press.

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

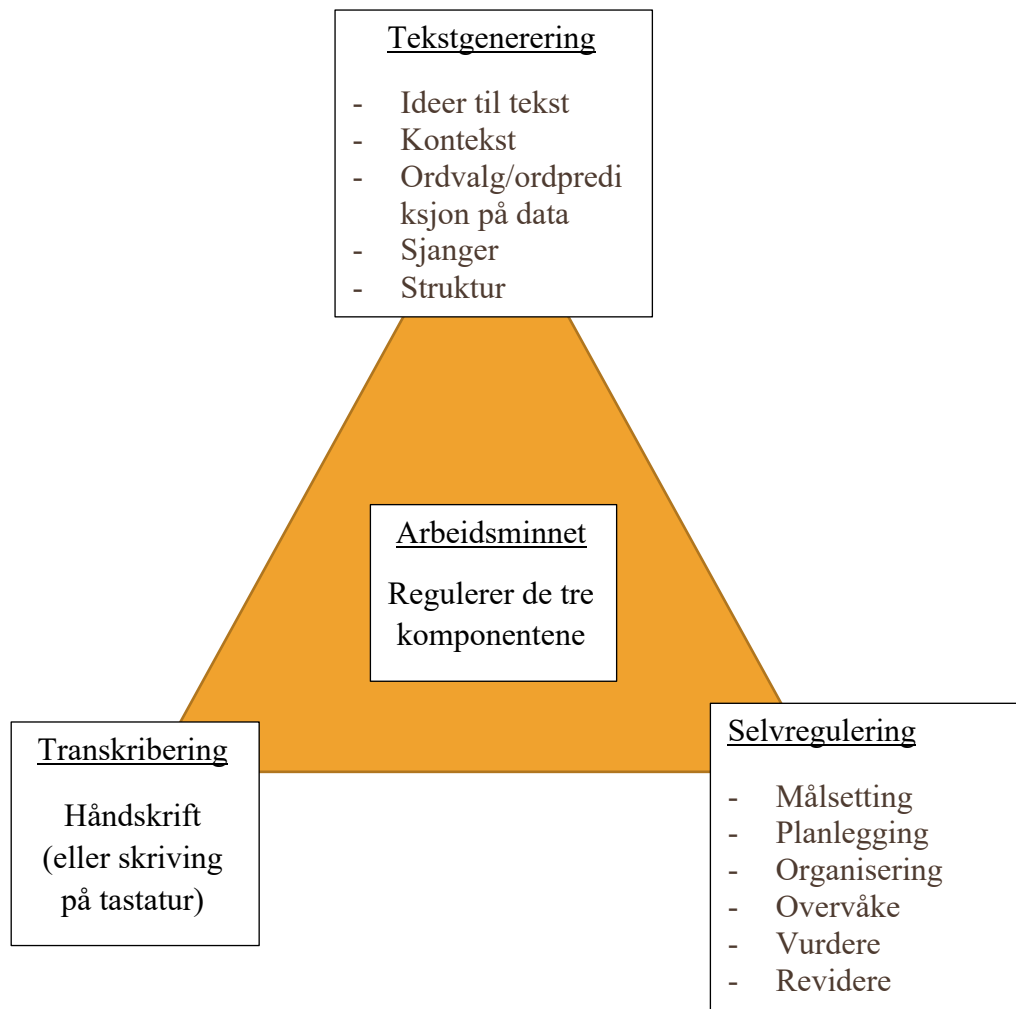
- Mossige, M. (2020). *Skriveteknologi for elever med dysleksi*. Uis.no. <https://www.uis.no/nb/skriveteknologi-elever-med-dysleksi>
- Mossige, M., Rønneberg, V., Uppstad, P. H. (2021). Skal teknologien styre? *Bedre skole*, 33(1), <https://www.utdanningsnytt.no/dysleksi-fagartikkel-spraklaering/eit-kritisk-blikk-pa-skrivestotte-for-elevar-med-dysleksi/284204>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research i M. Maehr, P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, JAI Press, Greenwich, CT (1997), s. 1-49.
- Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seire i hverdagen*. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU). <http://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Riddick, Barbara. (2010). *Living with Dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities* (2. utg.). Routledge & Nasen.
- Rose, J. (2009). Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties (Selvstendig rapport). The Secretary of State for Children, Schools and Families. <http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/the-rose-report.1294933674.pdf>
- Sanders-Reio, J. (2010). *Investigation of the relations between domain-specific beliefs about writing, writing self-efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates*. (Ph.d.). University of Maryland, College Park.
- Skaathun, A. (2013). Lesesenterets staveprøve. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ; K., Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group of randomized controlled trial. *Learning and Instruction*(58), 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Svendsen, H. B. (2017). Et inkluderende didaktisk design? Afprøving av et didaktisk design målrettet elever med og i skriftsprogsvanskeligheter, der anvender læse- og skriveteknologi. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 90-116

Torrance, M., Rønneberg, V., Johansson, C. & Uppstad, P. H. (2016). Adolescent Weak Decoders Writing in a Shallow Orthography: Process and Product, *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 375-388, <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1205071>

Zeedyk, S. M., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. & Lindsay, K. 2003. Negotiating the transition from primary to secondary school: perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1).

8 Vedlegg

Modell 1: "The Simple View of Writing" (egen illustrasjon)



Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema / Dysleksi og tekstproduksjon – i hvilken grad ivaretas elever i overgangen til ungdomsskolen? / Vurdering

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer

326462

Prosjekttittel

Dysleksi og tekstproduksjon – i hvilken grad ivaretas elever i overgangen til ungdomsskolen?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Margunn Mossige, margunn.mossige@uis.no, tlf: 95081039

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linnéa-Elise Cazón, ll.asheim@stud.uis.no, tlf: 94783695

Prosjektperiode

22.11.2021 - 31.08.2022

Vurdering (1)

29.11.2021 - 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 den 29.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 31.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes 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).

Microsoft OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-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: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

Vil du delta i masterstudie om ivaretakelse av elever med dysleksi i overgang til ungdomstrinnet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke i hvilken grad elever med dysleksi, som har arbeidet med talegjenkjenningsprogram i skrijving på barneskolen, opplever god nok hjelp og oppfølging i overgangen til ungdomsskolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er en mastergrad i spesialpedagogikk, med lese- og skrivevansker som tema. Jeg vil i en kort periode følge elever som har deltatt i prosjektet Text Performers, og vil undersøke i hvilken grad elever med dysleksi, og deres arbeid med talegjenkjenningsprogram, blir ivaretatt i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. I den anledning vil jeg gjennomføre intervjuer for å få fram elevperspektiv på hvordan denne overgangen påvirker deres tekstproduksjon.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger, sammen med Lesesenteret, har ansvaret for prosjektet. Jeg har Margunn Mossige fra Text Performers som min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal undersøke hvordan elever med dysleksi opplever å bli ivaretatt i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Det er ikke innhentet noen personopplysninger om deres barn på nåværende tidspunkt, men elevene som tidligere har arbeidet med talegjenkjenningsprogram har blitt vurdert som aktuelle kandidater til studien. Dersom dere takker ja på vegne av deres barn til å være med, vil vi ta kontakt gjennom skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer at jeg i løpet av en uke i november vil følge Text Performers sitt besøk i skolen, og i den anledning gjennomføre intervjuer for min studie. Det vil bli benyttet taleopptaksprogram på data, som deretter legges inn på kryptert minnepinne. Intervjusesjonen(e) vil kun omhandle elevens utfordringer som oppstår i skriveproduksjon med utgangspunkt i dysleksi, samt opplevelsen av hvordan overgangen til ungdomsskolen eventuelt har påvirket dette. Opplysningene vil anonymiseres i resultatene av studien.

Vi vil også be lærere på ungdomsskolen og tidligere barneskolen om opplysninger om deres sønn i et intervju. Det vil være opplysninger omkring dysleksi og skrijving, samt arbeid med å sikre at eleven får adekvat hjelp, oppfølging og tilrettelegging i oppstart ved 8. trinn. vi tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Dere kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt, dersom det er ønskelig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger at deres sønn skal delta, kan dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis han ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Masterstudent samler inn data ved intervju.
- Sammen med veileder vil vi ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og andre personvernopplysninger vil bli erstattet med en kode, som lagres i eget dokument adskilt fra øvrige data, på en kryptert minnepinne kun jeg har tilgang til.

I publikasjon vil den enkelte deltaker ikke være gjenkjennelig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai/juni 2022. Alle personvernopplysninger slettes i det tidsrommet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deres sønn, og utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deres sønn,
- få slettet personopplysninger om deres sønn,
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte dere av deres rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Margunn Mossige tlf. 95081039
margunn.mossige@uis.no.

- Personvernombudet ved Universitet i Stavanger: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Margunn Mossige
Veileder

Linnéa-Elise Cazón
Student

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg/vi samtykker til at min/vår sønn: _____
(fullt navn med blokkbokstaver)

- deltar i intervju
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

Jeg/vi samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai/juni 2022.

_____/_____/_____
(Sted /dato /signatur, foresatte)

Vil du delta i masterstudie om ivaretaking av elever med dysleksi i overgang til ungdomstrinnet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke i hvilken grad elever med dysleksi, som har arbeidet med talegjennkjenningsprogram i skriveprogram på barneskolen, opplever god nok hjelp og oppfølging i overgangen til ungdomsskolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er en mastergrad i spesialpedagogikk, med lese- og skrivevansker som tema. Jeg vil i en kort periode følge elever som har deltatt i prosjektet Text Performers, og undersøke i hvilken grad elever med dysleksi, og deres arbeid med talegjennkjenningsprogram, blir ivaretatt i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. I den anledning vil jeg gjennomføre intervjuer for å få fram det pedagogiske perspektivet på hvordan denne overgangen påvirker deres tekstproduksjon.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger, sammen med Lesesenteret, har ansvaret for prosjektet. Jeg har Margunn Mossige fra Text Performers som min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal undersøke hvordan elever med dysleksi opplever å bli ivaretatt i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, og du er/har vært elevenes lærer. Det er ikke innhentet noen personopplysninger om deg på nåværende tidspunkt. Dersom du takker ja, vil vi ta kontakt gjennom skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer at jeg i løpet av en dag i november vil følge Text Performers sitt besøk i skolen, og i den anledning gjennomføre intervjuer for min studie. Det vil bli benyttet taleopptaksprogram på data, som deretter legges inn på kryptert minnepinne.

Intervjusesjonen(e) vil kun omhandle hvordan du som lærer/spes.ped. ansvarlig har lagt/legger til rette for å sikre at elevene få adekvat hjelp og oppfølging i oppstart ved 8. trinn, og hvordan informasjonsflyten har vært mellom skolene. Opplysningene vil anonymiseres i resultatene av studien. Det tas lydopptak og notater fra intervjuet.

Du kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt, dersom det er ønskelig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

Opplysningene vil bare brukes til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. De behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Masterstudent samler inn data ved intervju.
- Sammen med veileder vil vi ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og andre personvernopplysninger vil bli erstattet med en kode, som lagres i eget dokument adskilt fra øvrige data, på en kryptert minnepinne kun jeg har tilgang til.

I publikasjon vil den enkelte deltaker ikke være gjenkjennelig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai/juni 2022. Alle personvernopplysninger slettes i det tidsrommet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert, og utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger,
- få slettet personopplysninger,
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte dere av deres rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Margunn Mossige tlf. 95081039
margunn.mossige@uis.no.
- Personvernombudet ved Universitet i Stavanger: personvernombud@uis.no

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

Med vennlig hilsen

Margunn Mossige
Veileder

Linnéa-Elise Cazón
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at jeg: _____
(fullt navn med blokkbokstaver)

deltar i intervju

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai/juni 2022.

(Sted / /dato / /signatur)

Vedlegg 4: Intervjuguide elev

- Når fikk du påvist dysleksi?
- Hvordan opplever du å ha dysleksi?
- Hva tenker om du skole?
 - o Liker du den eller ikke?
- Hva synes du er utfordrende i skolen?
- Hva føler du at du mestrer?
- Kan du fortelle litt om hva du tenkte om å gå fra barneskolen til ungdomsskolen?
 - o Bekymret eller gruet du deg? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det andre ting du ønsker å fortelle om denne overgangen?
- Hva synes du har vært mest utfordrende med å begynne på ungdomsskolen?
 - o Hvorfor?
- Hva synes du har vært mest positivt med å begynne på ungdomsskolen?
 - o Hvorfor?
- Hvilke tanker og følelser hadde du om deg selv da du begynte på ungdomsskolen?
- Har noen av disse tankene endret seg etter at du begynte?
 - o Når og hvorfor?
- Er du fornøyd eller misfornøyd med hvordan overgangen har vært til ungdomsskolen?
 - o Hvorfor?
- Hvordan opplevde du at læreren(e) og spesialpedagog forberedte deg til ungdomsskolen?
- Opplevde du å få ekstra støtte fra læreren(e) i starten av 8. trinn?
 - o Hva tenker du om det?
- Har ditt syn på deg selv endret seg?
 - o Før du fikk dysleksi til etter du fikk den?
 - o Fra barneskolen til ungdomsskolen?
 - o Hvorfor?
- Hvordan opplever du læringsmiljøet i den nye klassen?
- Vet medelevene dine at du har dysleksi?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva tenker du om det at de vet/ikke vet?
- Har dette påvirket deg i hvor aktiv du er i timen, eller til å delta i andre klasseromsaktiviteter, til forskjell fra barneskolen?

- Hva gjør den nye læreren for at du skal få best mulig tilrettelegging for dine utfordringer?
- Hvordan opplever du skriving?
- Hvilke tanker gjør du deg om deg selv når du skal skrive en tekst uten hjelp fra tale-til-tekst-program?
 - o Hvorfor?
- Hva tenker du når du skal skrive med hjelp fra tale-til-tekst-program?
 - o Hvorfor?
- Hvordan opplever du å bruke skriveprogram som tale til tekst
 - o i klasserommet?
 - o hjemme?
 - o Hvorfor?
- Hvordan bruker du programmet, når og hvor?
- Er det forskjell i hvordan du bruker det fra barneskolen til ungdomsskolen? Bruker du det mer eller mindre, eller like mye, etter at du startet på ungdomsskolen?
 - o Hjemme vs. på skolen?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Dersom du bruker det i klasserommet, hvordan opplever du det å snakke tekst i klassen mens andre skriver?
- Hvilke andre utfordringer møter du i skriving ved bruk av dette programmet?
- Hva synes du er bra med dette programmet?
- Hva tenker du om å gå fra å være flere som bruker dette programmet, til å være den eneste i klassen?
 - o Hvorfor?
- Hvordan har lærerne lagt til rette for at du skal kunne bruke programmet? (barneskolen/ungdomsskolen?)
- Hva tenker du om det å begynne på ny skole, med nye elever og skulle bruke dette programmet? Har det hatt en påvirkning?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det andre ting du ønsker å kommentere/legge til?

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer

- Hvilke utfordringer opplever du som lærer med elever som har dysleksi og skrivevansker?
 - o Pedagogisk/didaktisk?
 - o Psykososialt?
- Hva tenker du om teknologisk skrivestøtte, som talegjenkjenningsprogram eller Lingdys og TextPilot (i klasserommet)?
 - o Hvilke utfordringer ligger til grunn her?
- Hvilke utfordringer tenker du det er for deg å sikre tilpasset opplæring for elever med dysleksi (som arbeider med teknologisk skrivestøtte som talegjenkjenningsprogram)?
- (Hvordan opplever du at skriveingen har forbedret seg med hjelp?)
- I hvilken grad tror du at rammefaktorer som det sosiale samspillet er avgjørende for skriveingen og skolearbeidet?
- I hvilken grad tenker du at overgangen til ungdomsskolen er kritisk for en elev med dysleksi?
 - o Hvorfor?
- På hvilken måte vil det være hensiktsmessig å sikre at elevene får adekvat tilpassing og oppfølging i overgangen til, og oppstarten på ungdomsskolen?
- Hvordan har du som lærer lagt til rette for en best mulig overgang for eleven til ungdomsskolen?
- Er det noe du/dere kunne gjort annerledes?
- Hvilke rutiner har skolen for elever med dysleksi i overgang til ungdomsskole?
- Opplever du at det er tilstrekkelige og fungerende rutiner for best mulig overgang for elever med dysleksi?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan opplever du at kommunikasjonen mellom skolene har vært i forbindelse med overgangen for elevene med dysleksi?
- Er det andre ting du ønsker å kommentere/legge til?

Vedlegg 6: Intervjuguide spesialpedagogisk koordinator

- Hvilken rolle har du hatt for tilrettelegging av elevens dysleksi og skriveutvikling?
- Hvilke utfordringer tenker du det er for læreren å sikre tilpasset opplæring for elever med dysleksi (som arbeider med teknologisk skrivestøtte som talejengkjenningsprogram)?
- I hvilken grad tror du at rammefaktorer som det sosiale samspillet er avgjørende for skriveingen og skolearbeidet?
- På hvilken måte tenker du at overgangen til ungdomsskolen er kritisk for en elev med dysleksi?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- På hvilken måte vil det være hensiktsmessig å sikre at elevene får adekvat tilpassing og oppfølging i overgangen til, og oppstarten på ungdomsskolen?
- Hvordan har du som spes.ped. ansvarlig lagt til rette for en best mulig overgang for eleven til ungdomsskolen?
 - o Hva tenker du læreren kan/bør gjøre?
- Hvilke rutiner har skolen for elever med dysleksi i overgang til ungdomsskole?
- Opplever du at det er tilstrekkelige og fungerende rutiner?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan opplever du at kommunikasjonen mellom skolene har vært i forbindelse med overgangen for elever med dysleksi?
- Er det andre ting du ønsker å kommentere/legge til?