
En kvalitativ studie av elever sin opplevelse av medvirkning i undervisningen.

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk



VÅR 2017

NLA HØGSKOLEN, BERGEN

Marta Endal

Sammendrag

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å bevisstgjøre meg selv på hvordan jeg tilrettelegger for og bruker elevenes medvirkning i undervisningen. For å få innblikk i elevenes opplevelse av medvirkning har jeg intervjuet fire elever med dysleksi om deres opplevelse av medvirkning i undervisningen.

Problemstillingen for masteravhandlingen er: Hvordan opplever elever med dysleksi sine muligheter til å medvirke i undervisningen?

Jeg har gjennomført semistrukturerte intervju med to elever på tiende trinn og to elever på fjerde trinn. I problemstillingen er det gjort en avgrensning av utvalget til å gjelde elever med dysleksi.

Utgangspunktet for medvirkning presiseres i ulike lover og forskrifter. FNs barnekonvensjon, Opplæringsloven og gjeldende læreplan legger føringer for hvordan medvirkningen i skolen skal være. I tillegg til dette bygger avhandlingen på historie og teori om medvirkning og aspekt ved opplæringen som jeg anser som sentrale innen tematikken min, som anerkjennelse, tillit og samarbeid. Jeg presenterer også relevant forskning om temaet. Barneombudets fagrapport fra 2017 beskriver spesialundervisningen slik den er i dag og foreslår endringer.

Analyse- og drøftingsarbeidet er gjort ved å organisere det elevene fortalte i tre hovedtema: *«Hvordan forstår elevene sin egen vanske»*, *«Hvordan er undervisningen tilrettelagt og elevenes opplevelse av dette»* og *«Hva elevene legger i medvirkning og deres erfaringer med det»*. Ønske om å bli respektert, lyttet til og hørt på var viktig for elevene. Deres opplevelse av medvirkning i undervisningen var varierende, men felles for dem alle var at de hadde begrenset kunnskap om temaet. En av elevene var ikke særlig opptatt av å medvirke og synes det er greit at læreren bestemmer. Flere av elevene opplevde at deres medvirkning var avhengig av lærerens personlige egenskaper, og at trivselen og medvirkningen var høyere i fag de mestrer og med lærere de liker. Flere av elevene fortalte om manglende rutiner og dårlig planlegging og organisering av undervisningen.

Jeg opplever at mine funn, selv om det er få informanter, i stor grad samsvarer med det Fagrapporten fra Barneombudet (2017) er kommet frem til.

Arbeidet med masteravhandlingen har for meg opplevdes meningsfylt og lærerikt.

Forord

Når jeg tenker tilbake på min tid som elev i grunnskolen har jeg varierende erfaringer. Jeg husker at jeg følte meg annerledes, jeg strevde med å lese og mine foreldre kjempet for at skolen skulle ta vansken min på alvor. Som 13-åring fikk jeg diagnosen dysleksi, og jeg husker dette følte som en lettelse. Da visste jeg hva det var som «feilet» meg. Jeg tilhørte en liten skole og det var derfor enkelt for medelever å se hvem som strevde med ulike ting. Jeg har aldri opplevd at noen av mine medelever var ufine mot meg grunnet mine vansker. Jeg har derimot svært ulike opplevelser av lærerne. Av noen følte jeg meg sett for den jeg var, mens av andre har jeg minner om å nesten bli uthengt i klassen. Jeg husker også at jeg gav uttrykk for det jeg mente, men at dette ikke hadde særlig stor betydning. Nå er jeg utdannet grunnskolelærer og tar en mastergrad i spesialpedagogikk. Erfaringene mine fra skolegangen har hatt avgjørende betydning for valg av yrke og forskningsområde. I min fremtidige yrkesutøvelse håper jeg at jeg ikke gir mine elever de negative opplevelsene som jeg selv har opplevd. Jeg er bevisst på at vi alle er forskjellige og at vi opplever situasjoner ulikt. Selv om jeg ønsker å være bevisst på hvordan jeg møter, behandler og tilrettelegger for mine elever, vet jeg at det jeg mener er bra for eleven i hans/hennes øyne kan oppleves dumt. Derfor er jeg opptatt av hva elevene selv tenker og mener, og at dette skal tillegges stor betydning. Jeg håper at temaet jeg fordyper meg i nå vil hjelpe både meg selv og andre til å bli mer bevisst på dette.

For meg er det viktig å være åpen om min bakgrunn for å velge akkurat dette temaet. Jeg har vært opptatt av at min bakgrunn ikke skal farge arbeidet mer enn nødvendig, men opplever det som god forskningsetikk å spille med åpne kort. Jeg ser på min bakgrunn som en styrke.

Jeg vil takke de fire flotte jentene for at de ønsket å dele sine tanker og opplevelser med meg. Uten dem ville avhandlingen ikke blitt slik den er i dag.

Det er også på sin plass å takke veileder Lise Øen Jones for veiledning og tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, og min søster for å ha lest avhandlingen med et kritisk blikk, rettet og kommet med gode tilbakemeldinger.

Arbeidet med masteren har vært lærerikt, men jeg er glad for å endelig være ferdig og ser frem til å jobbe som lærer og spesialpedagog. Jeg tror min bakgrunn og bevisstgjøringen av meg selv i løpet av dette arbeidet kan styrke meg som lærer.

Kontaktinformasjon: martaendal@gmail.com

Marta

Bergen juni 2017

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord.....	5
1.0 Innledning.....	9
1.1 Presentasjon av tema og problemstilling.....	10
1.2 Avgrensning og begrepsavklaring.....	10
1.3 Valg av metode.....	12
1.4 Litteratursøk og vurdering av kilder	12
1.5 Strukturen i oppgaven	13
2.0 Teoretisk bakgrunn.....	15
2.1 Brukermedvirkning og brukerbegrepet.....	15
2.1.2 Om brukermedvirkning	16
2.1.3 Historie og utvikling av brukermedvirkning	17
2.2 Politiske føringer for medvirkning.....	18
2.3 Tidligere forskning.....	22
2.4 Nivå og grader av brukermedvirkning.....	24
2.5 Anerkjennelse.....	26
2.6 Dysleksi – en vanske med å lese og skrive	27
2.6.1 Opplæringstilbud	30
3.0 Metodedel	31
3.1 Metodologi og metode.....	31
3.2 Hermeneutikk	32
3.3 Kvalitativt intervju: semistrukturert intervju og intervjuguide	33
3.3.1 Ønskelig utvalg	34
3.3.2 Hva deltakelse i studien innebærer.....	35
3.3.3 Informasjonsskriv	35
3.3.4 Intervjuguide	36
3.3.5 Pilotintervju	37
3.3.6 Erfaringer med intervjuguiden.	38
3.4 Validitet og reliabilitet.....	38
3.5 Etske refleksjoner	41
3.6 Gjennomføring av empiriinnsamling.....	42
3.6.1 Rekruttering.....	42
3.6.2 Presentasjon av informantene	43
4.0 Analyse	45
4.1 Presentasjon av empirien.....	47

4.1.1	Hvordan forstår elevene sin egen vanske	47
4.1.2	Hvordan er undervisningen tilrettelagt og elevenes opplevelse av dette	50
4.1.3	Hva elevene legger i medvirkning og deres erfaringer med det.	53
4.2	Elevenes svar på elevundersøkelsen.	57
5.0	Drøfting.....	59
5.1	Hvordan forstår elevene sin egen vanske	59
5.1.1	Grunnleggende ferdigheter – lesing og skriving i alle fag.	61
5.2	Hvordan er undervisningen tilrettelagt og elevenes opplevelse av dette	63
5.2.1	Faglige vansker ved dysleksi.....	63
5.2.3	Tilpasset opplæring for elever med dysleksi	65
5.2.4	Samarbeid, saksgang og spesialundervisning.	67
5.3	Hva elevene legger i medvirkning og deres erfaringer med det	69
5.3.1	Medvirkning.....	69
5.3.2	Bevissthet rundt ordbruk	72
5.3.3	Grad av medvirkning	73
5.3.4	Tillit og anerkjennelse	76
5.3.5	Formålsparagrafen	78
5.3.6	Medvirkning og alder	79
6.0	Oppsummering og avslutning	81
6.1	Veien videre.....	83
7.0	Litteraturliste.....	85
8.0	Vedlegg	i
Vedlegg 1:	Oversikt over figurer og tabeller	i
Vedlegg 2:	Søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD)	ii
Vedlegg 3:	Tilbakemelding fra NSD	vii
Vedlegg 4:	Endrings skjema.....	ix
Vedlegg 5:	Svar på endrings skjema	x
Vedlegg 6:	Informasjon og forespørsel til skolen.....	xi
Vedlegg 7:	Informasjon til foreldre	xiii
Vedlegg 8:	Informasjon og forespørsel til eleven.....	xvi
Vedlegg 9:	Intervjuguide for elevene på 10. trinn.....	xviii
Vedlegg 10:	Intervjuguide for elevene på fjerde trinn	xxii
Vedlegg 11:	Kodeskjema	xxiii
Skjema A:	Tema fra hvert intervju.....	xxiii
Skjema B:	Definering av hovedtema for alle intervjuene.....	xxv

1.0 Innledning

I forbindelse med Barneombudets fagrapport fra 2017, *Uten mål og mening?*, er noen barn og foreldre intervjuet om deres erfaring med spesialundervisningen barnet har fått.

Resultatene viser at de fleste elevene som deltok i prosjektet ikke følte de fikk være med å medvirke til sin egen undervisning, og de heller fikk ikke tilstrekkelig hjelp eller informasjon.

Slike erfaringer kan gi elevene følelse av avmakt, likegyldighet og frustrasjon

(Barneombudet, 2017). Jeg er opptatt av at eleven er utgangspunktet for jobben vi som pedagoger skal gjøre, og det er derfor viktig å se den enkelte eleven og lytte til det eleven har å si.

Credo er et latinsk ord og betyr å ha tro på. Slik jeg tolker pedagogisk credo- tenkning

handler det om hva jeg som fagperson og jeg som unikt individ vektlegger og hva som er med å forme meg som menneske og mitt pedagogiske ståsted (Gilje, 2015, s. 23). Det er

unikt for oss alle, og vil alltid være i forandring. Når vi har tro på det vi gjør, oppleves

arbeidet meningsfylt. Grunnet min egen bakgrunn er jeg opptatt av hvilke holdninger vi

lærere har til elevene, hvordan vi møter dem og hvordan vi innhenter og bruker deres

meninger og erfaringer. Dette vil jeg finne ut av ved å undersøke elevenes opplevelser av

medvirkning i undervisningen. Jeg er opptatt av alle elevene i klasserommet, men interessen er særlig stor for elever med særskilte behov og de elevene som har en diagnose som ikke er synlig.

Alle elever har rett til tilpasset opplæring og rett til å si sin mening (jf. Opplæringslova,

1998). Elever som oppfyller kravene for spesialundervisning, og som det blir utarbeidet en individuell opplæringsplan for, har en spesifisert rett til å uttale seg om innholdet i planen.

Dette omhandles av paragraf 5-1 i Opplæringsloven (1998). Elever som har og kan få

tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen får ikke spesialundervisning. Retten til

tilpasset opplæring, §1-3, gjelder for alle elever, men retten er altså ikke til en individuelt

tilpasset opplæring. Jeg tenker særlig på elever med dysleksi. Dysleksi er en lese- og

skrivevanske som kan fremstå og oppleves på ulike måter. Etter innføringen av den generelle delen av læreplanen med de grunnleggende ferdighetene (Saabye, 2010, s. 18) kan det

tenkes at skolehverdagen ble mer problematisk for elever med en slik vanske. Dersom elever

opplever å komme til kort i alle fag grunnet sin vanske og kravet om å skulle kunne lese og

skrive i alle fag, kan det være lite motiverende å gå på skolen. Jeg er derfor opptatt av

medvirkningsretten til disse elevene og hvordan de selv opplever at denne retten blir ivaretatt.

Monica Dalen mener at vi burde legge mer vekt på hva elevene selv sier om sin skolehverdag, men dette finnes det lite forskning på (Dalen, 2006, s. 68). Jeg har derfor valgt å bruke min masteroppgave til å gjøre en eksplorerende studie på hvordan elevene opplever sin læringssituasjon med fokus på medvirkning.

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling.

Jeg er opptatt av at det er viktig å høre på hva elevene selv ønsker og tenker om det som skjer, og tillegge dette stor betydning. I skolen møter vi elever med mange ulike funksjonsnedsettelse og samme diagnose kan fremtre ulikt hos elever. Uavhengig av hva elevens utfordring er, modenhet, kognitiv utvikling, osv., skal alle kunne føle seg anerkjent for den de er. De aller fleste kan gi uttrykk for hva de opplever. Jeg tenker det handler om at vi som pedagoger må bli kjent med hver enkelt elev og forstå hvordan de kommuniserer. Den følgende problemstilling er utgangspunktet for denne studien:

Hvordan opplever elever med dysleksi sine muligheter til å medvirke i undervisningen?

Veien mot denne problemstillingen har vært lang. Jeg har skissert mange og ulike formuleringer for å se hvordan små endringer gir retning for arbeidet og hvordan et lite ord kan avgrense eller vinkle hele forskningsarbeidet. Disse små endringene kan også utgjøre så store nyanser at problemstillingen endrer fagfelt. Dette er et pedagogisk arbeid da det er relatert til elever og undervisning. Men med bruk av ordet «opplevelse» beveger jeg meg litt inn i det psykologiske. I teorien trekker jeg også inn anerkjennelse. Som nevnt over er jeg opptatt av å se hver enkelt og at de skal føle seg vel. Det synes jeg er viktig i pedagogikken også. Vi må huske at det er mennesker vi jobber med, ikke bare et saksnummer i en byråkratisk kabal.

1.2 Avgrensning og begrepsavklaring

I dette avsnittet vil jeg avgrense arbeidet mitt og avklare hvilken betydning jeg tillegger sentrale begrep i problemstillingen.

For det videre arbeidet med elevers opplevelse av medvirkning er det hensiktsmessig å avgrense arbeidet til å gjelde et bestemt nivå. Ut fra teorien er det ulike måter å dele begrepet brukervirkning inn i, når det gjelder nivå og grader. Rønning og Solheim (1998,

s.32-37) tar for seg *nasjonalt nivå* med brukerorganisasjoner, *regionalt eller lokalt nivå* med kommunens plikter, og *nærmiljøet og den enkelte*. Avhandlingen min vil ha fokus på det siste nivået da jeg er opptatt av elevenes opplevelser, men barns rettigheter er bestemt fra høyere hold og vil selvsagt bli omhandlet som en teoretisk bakgrunn for studien. Alm Andreassen har utviklet en tabell som viser nivå og grad av brukermedvirkning (Hillesøy, 2005, s. 8). Ut fra denne tabellen vil jeg ta for meg brukerens eget tilbud.

Nivå	Grad	Talerett	Forhandlingsrett	Beslutningsmyndighet
Eget tilbud		Å legge fram sine ønsker om eget tilbud.	Å forhandle om eget tilbud.	Å ha endelig avgjørelse på eget tilbud.
Et tiltak eller en tjeneste		Å legge fram sine erfaringer eller sitt syn.	Å forhandle om utfordringen av tiltak eller tjeneste.	Å beslutte om utformingen av tjenester og tiltak.
Helhetlig ressursdisponering		Å legge fram funksjonshemmedes erfaringer eller syn på budsjett-prioriteringer.	Å forhandle om innholdet i budsjettet. Krever at brukeren har standpunkt.	Å beslutte om den totale budsjett-prioriteringen.

Tabell 1a: Nivå og grad av brukermedvirkning.

(Alm Andreassen (1992) i Hillesøy, 2005, s. 8).

I problemstillingen min er det gjort en avgrensning av utvalget til å gjelde elever med dysleksi. Utvalget av elever er helt tilfeldig siden det er skoler som har innhentet informanter til meg. Utvalget består av to elever på tiende trinn og to elever på fjerde trinn.

Dysleksi er en vanske med et nevrobiologisk opphav. Den kan ha innvirkning på ulike områder som har med læring å gjøre, men først og fremst er det en vanske med skriftspråk, staving og lesing (Helland, 2012, s. 113).

Opplevelse er i denne sammenheng en elevs subjektive erfaring fra en eller flere opplevde situasjoner. Opplevelsesaspektet tilhører psykologien. Å undersøke noens opplevelse har ikke alltid vært akseptert som vitenskapelig. Behavioristene mente at opplevelser ikke er vitenskapelig siden det ikke kan gjøres allment (Teigen, 2016). Erfaringer av opplevelser kan brukes til å forstå personlig preg, valg og betydning av handlinger, hvordan man opplever seg selv og hvordan man oppfatter andre og ting (Teigen, 2016). En elevs opplevelse kan ikke gjøres allmenn, men kunnskap og erfaringer med det, er med på å bevisstgjøre meg som lærer på området, noe jeg er opptatt av i min utøvelse av yrket.

Ordet *mulighet* har i denne sammenheng betydningen at en elev kan være med å påvirke hvordan undervisningen skal være. Muligheten for å påvirke skal kunne føre til positive konsekvenser (Aven, 2016).

Den teoretiske bakgrunnen for problemstillingen er at alle elever i skolen har rett til *medvirkning*. Temaet for prosjektet er elevers opplevelse av medvirkning. Det overordnede idealet for dette er politisk og kalles brukermedvirkning. Begrepsavklaring mellom medvirkning og brukermedvirkning kommer i teorikapittelet.

Undervisning er betegnelsen for ulike pedagogiske handlinger i skolen. Det forutsetter en interaksjon mellom elev og lærer der det felles målet er læring for eleven. Undervisning har et instrumentelt motiv som omfatter at elevene skal lære mest mulig og bli rustet til arbeidslivet, og et identitetsdannende motiv som går på elevens erfaringer og opplevelser både sosialt og personlig (Nordahl & Manger, 2010, s. 65-96). I arbeidet med denne studien er jeg mest opptatt av det identitetsdannende motivet med undervisningen som er relatert til den enkelte eleven, men det instrumentelle motivet som lover, forskrifter og planer legger føringer for arbeidet og er også av stor betydning. Dette må ses i en sammenheng.

1.3 Valg av metode

For dette prosjektet er det utført kvalitative intervju med elever med diagnosen dysleksi.

1.4 Litteratursøk og vurdering av kilder

Dette er i hovedsak en kvalitativ studie. Litteratursøk og vurdering av kilder er derfor bare et forarbeid for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Søkemotorene jeg har brukt er oria.no, Idunn, Ebsco, Erick og google scholar. For meg var det viktig å gå bredt ut for å få et overblikk over fagfeltet/ temaet og deretter finne den vinklingen som jeg er interessert og engasjert i. For å avgrense eller spesifisere de ulike søkene mine har jeg benyttet meg av verktøyene i de ulike søkemotorene. I hovedsak har jeg avgrenset til aktuelle fagfelt og type publikasjoner. Publikasjoner innen pedagogikk, psykisk helse og helse er aktuelle for meg, og bøker, artikler og avhandlinger er aktuelle type publikasjoner.

Tabellen under presenterer søkeordene jeg har brukt, og ordene jeg brukte de i kombinasjon med. De ulike søkene gav treffresultater av ulik mengde og relevans. Siden dette bare er et forarbeid og litteratursøk ikke min metode for studien er ikke søkeresultatene presentert. Dersom dette var min metode ville jeg presentert dette mer transparent.

Enkeltord	Ord i kombinasjoner med enkeltordet.
Medbestemmelse	Elev
Medvirkning	Barn, elev
Rett til å påvirke	Skole
Spesialundervisning	Barns stemme, holdninger, elevmedvirkning
Autonomi	
Empowerment	
Independence	
Uavhengighet, kontroll.	
Innflytelse	
Selvbestemmelse	
Self- determination	
Informert samtykke	
Medfølelse, empati.	
Suverenitet	

Tabell 2: Søkeord.

Etter hvert som jeg fant tekster og bøker som vekket min interesse, brukte jeg deres litteraturliste til å finne mer relevant litteratur, og noe har jeg kommet tilfeldig over. Dette gjør det også utfordrende å kunne gjengi presist hvor jeg har funnet de ulike kildene.

Jeg er opptatt av å i utgangspunktet bruke primærkilder, men i noen tilfeller har jeg nyttet sekundærkilder. Da har jeg kritisk vurdert om mine sekundærkilder er pålitelige.

1.5 Strukturen i oppgaven

I kapittel 1 har jeg presentert bakgrunnen for valg av forskningstema og problemstillingen for arbeidet. Jeg har også gjort noen avgrensninger for arbeidet og gitt en begrepsavklaring for sentrale begrep.

I kapittel 2 vil jeg plassere min studie i forskningen som finnes fra før og i samfunnet. Jeg presenterer noe av forskningen som er relevant, men til nå har jeg ikke funnet tilsvarende studie med samme vinkling og avgrensning som det jeg har valgt. For å plassere studien i en samfunnsmessig sammenheng, tar jeg for meg gjeldende lover og planer for skolen og andre relevante lover. Disse lovene og planene utgjør også selve bakgrunnen for elevenes

medvirkning. Jeg tar for meg begrepet brukermedvirkning og ser på hvordan og hvorfor dette har utviklet seg. Anerkjennelse vil også bli omhandlet. Anerkjennelse er en forutsetning for brukermedvirkning fordi det handler om å se hva som er av betydning for andre mennesker (Skjefstad, 2012, s.56).

Metodologi, metode og forskningsdesign for studien blir presentert i kapittel 3. Jeg reflekterer rundt utfordrende faser i prosjektet, hvordan jeg planla forskningsprosessen min, og hvordan det faktiske arbeidet foregikk. Jeg presenterer intervjuguidene og informasjonsskrivene, og beskriver rekrutteringsprosessen av informantene. Jeg går også gjennom studiens validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner. Til slutt presenteres de fire informantene.

I kapittel 4 presenterer jeg analysearbeidet jeg har gjort og empirien jeg har kommet frem til. Analysen av det empiriske arbeidet gav tilslutt tre hovedtema: «*Hvordan forstår elevene sin egen vanske*», «*Hvordan er undervisningen tilrettelagt og elevenes opplevelse av dette*» og «*Hva elevene legger i medvirkning og deres erfaringer med det*». Elevundersøkelsen fra utdanningsdirektoratet vil også bli presentert.

I kapittel 5 bruker jeg de tre hovedtemaene for drøftingen og jeg forsøker å samle trådene fra teorien og empirien.

Kapittel 6 er avslutningen av avhandlingen. Der gir jeg en oppsummering av hva jeg har kommet frem til i arbeidet, og ser på funnene med et kritisk blikk.

Kapittel 7 er litteraturliste og kapittel 8 er vedlegg.

2.0 Teoretisk bakgrunn

2.1 Brukermedvirkning og brukerbegrepet

Brukerbegrepet fremstår for meg komplisert og til en viss grad uvisst hvem og hva det gjelder. Ut fra mye av litteraturen jeg har lest virker det som brukermedvirkning er et begrep som benyttes mest innen helse, men innen helse brukes termene klient, pasient og bruker. Jeg tenker at brukermedvirkning er et samlebegrep for mange fagfelt der det er et asymmetrisk forhold mellom bruker og hjelper/ den profesjonelle. Dette stemmer også overens med hvordan Jenssen (2012, s. 45) presenterer bruken av brukerbegrepet.

Hilde Marie Thrana skriver at siden begrepet *bruker* indikerer at det er frivillig og at brukeren selv har oppsøkt «hjelp», er hun bevisst på å ikke bruke begrepet bruker (Thrana, 2008, s. 11). Hun velger å se på barn i barnevernet som aktører. Aktørperspektivet innebærer at barnet er mer enn en bruker i et system. En aktør er et individ som først og fremst lever sitt eget liv, og barnevernet er bare involvert i en liten del av dette (Thrana, 2008, s. 50). Å se på barnet som aktør kan fremheve ressurser og styrker ved barnet selv og i miljøet barnet lever i.

Andre begrep kan være medbestemmelse, brukerperspektiv, brukerdiallog, brukerstyring og selvbestemmelse. For meg som har liten erfaring om fenomenet har det vært utfordrende å vite hvilket begrep som er mest hensiktsmessig å bruke og hva de ulike begrepene innebærer. Jeg velger å bruke begrepet medvirkning da dette virker for å være et begrep som favner om mye. Dette valget er også relatert til gradering og nivå av medvirkning, som blir omtalt i 2.4. Jeg tenker også at begrepet kan tilpasses skolen og elevene ved å sette benevnelsen elev fremfor. Benevnelsen medvirkning nevnes dessuten i §1-1 sjetten ledd i Opplæringsloven (1998).

Uansett hvilket begrep som brukes, er det en teoretisk definisjon. I dette ligger det at begrepene og innholdet vi legger i dem reflekterer hvordan vi som voksne ser på barnet. Jenssen (2012, 46) presiserer at det er viktigere hva begrepet skal inneholde, enn hvilket begrep som blir benyttet. Samme begrep kan ha ulikt innhold ved ulike arbeidsplasser. Det viktigste er at alle som er involvert i arbeidet har en felles oppfatning om hva arbeidet skal innebære (Jenssen, 2012, s. 42).

Jeg velger å bruke medvirkning som faglig uttrykk for denne avhandlingen. De ulike måtene å definere bruker på som er referert til i denne avhandlingen, er delvis enige og uenige om hva en bruker er. Senere i avhandlingen skriver jeg om Rønning (2007, s. 36) som mener at vi alle er brukere av velferdsstaten. Thrana (2008, s. 11) mener at en bruker frivillig har oppsøkt en tjeneste. Felles er at en bruker benytter seg av noe som staten tilbyr. Elever i grunnskolen er ikke frivillige deltakere, men det er kanskje mer frivillig hvor aktivt de deltar. Begrepet brukermedvirkning blir benyttet til den teoretiske gjennomgangen da det er dette som er mitt grunnlag og utgangspunkt, men utover dette benytter jeg medvirkning.

2.1.2 Om brukermedvirkning

Beskrevet på en enkel måte handler brukermedvirkning om brukernes mulighet til å medvirke i situasjoner som angår dem. Reell brukermedvirkning er når det tas hensyn til verdigheten til mennesker, og det handles likeverdig selv om alle er ulike (Myhra, 2012, s. 68). Reell medvirkning innebærer også at det gis tilstrekkelig informasjon så individet kan danne seg en mening (Thrana, 2008, s. 23). Sentralt i brukermedvirkning er deltakelse og samarbeid. Vegheim i Hillesøy (2005, s. 6) sier at brukermedvirkning signaliserer en likeverdighet mellom bruker og den profesjonelle som ikke alltid er tilstede og som kan forårsake konflikter. Nordahl (2007 s. 35) sier at samarbeid er en «gi og ta situasjon» der den profesjonelle må gi avkall på litt av sin makt og autonomi som fagperson for å gi brukeren en reell medvirkningsmulighet. Det jeg referer til av Nordahl (2007) er skrevet med vinkling på samarbeid mellom hjem og skole og foreldrenes medvirkning, men jeg tenker at det er like aktuelt for elevers medvirkning. Ødegård (2011, s. 52) setter søkelyset på om ulike oppfatninger av samarbeid og ansvarsfordeling kan få konsekvenser for tilbudet som tilbys eleven og elevens mulighet for å påvirke dette. Brukermedvirkning er en prosess som gjennom felles utgangspunkt og mål skal gi en opplevelse av innflytelse (Myhra, 2012, s. 85).

Fenomenet brukermedvirkning omfavner alle brukere av velferdsgoder. Rønning (2007, s.36) omtaler en bruker som en som bruker velferdsstatens tjenester. Ved å bo i en velferdsstat er vi automatisk brukere, for eksempel av skolesystemet. I andre tilfeller kan det være et problem å få være bruker, hvis man ikke oppfyller de kravene som kreves for at man kan bli bruker av en tjeneste. Det er også noen brukere som ikke benytter seg av tjenestene de har rett på. Dette kan være av ulike grunner; at de ikke kjenner til tjenestene, har manglende ressurser til å formidle behov eller at de velger å avstå (Rønning, 2007, s.36).

I min avhandling refererer jeg en del til Rønning og Solheim (1998). Denne boken fremstår som dekkende på flere fagfelt, og flere andre forfattere som jeg refererer til i denne avhandlingen referer også til denne boken. Rønning og Solheims (1998, s. 5) drøfting er rettet mot velferdstjenester innenfor helse-, sosial- og trygdesektoren. Boken ble utgitt for 19 år siden. Det har det skjedd mye innen temaet de siste 19 årene, men mye av tenkningen er aktuell den dag i dag. Rønning og Solheim tar også for seg temaet de siste 20 årene før boken ble utgitt (Rønning & Solheim, 1998, s. 10). For oppdaterte fakta om hvordan idealene og politiske ambisjoner er i dag, ser jeg nærmere på politiske styringsdokumenter og forskning.

2.1.3 Historie og utvikling av brukermedvirkning

Brukermedvirkning er et vidt begrep og det favner om mye. Fenomenet kom på dagsorden på 1970- tallet grunnet de politiske idealstrømningene som oppstod (Rønning, 2007, s. 40), og ble en del av den norske skolen i 2003 da barnekonvensjonen fra 1989 ble en del av norsk lov (Stette, 2025, s. 7). Brukermedvirkning stammer fra empowerment. I

empowermentstenkningen er det viktig å se på mennesker som aktører som selv vet best om sin egen situasjon. Hjelpen skal være til nytte på både kort og lang sikt (Askheim & Starrin, 2007, s. 15-16). Empowerment handler om vår holdning til individene, og hjelpen og styrken vi kan «gi» dem for at de skal kunne hjelpe seg selv (Askheim, 2007, s. 21-23). Det handler om overføring av makt (Rønning, 2007, s. 40).

Brukermedvirkning og empowerment har til felles at de var radikale grep for å styrke brukerens situasjon i velferdssektoren. Det handler om å gi brukeren mer makt over sin egen situasjon (Rønning, 2007, s. 34), slik også Nordahl (2007) skrev om foreldrenes mulighet for brukermedvirkning. En forskjell mellom brukermedvirkning og empowerment er at i brukermedvirkning er brukeren alltid definert i forhold til hjelpeapparatet, mens empowerment også kan gå på brukerens forhold til samfunnet (Rønning, 2007, s. 34).

Synet på barnet har endret seg. I dag ser man på barnet som mer resilient. Det vil si at man i dag ser på barnet som mer deltakende, handlende og uavhengig enn tidligere, da man så på barnet som mer sårbart (Thrana, 2008, s. 45). Barn er i stand til å danne seg sine egne meninger, formidle dem og bli hørt. Men de må få muligheten til å gjøre dette.

2.2 Politiske føringer for medvirkning

FNs barnekonvensjon artikkel 12 sier at barn skal ha rett til å si sin mening, og artikkel 13 sier at barn skal ha ytringsfrihet og kunne gi og få informasjon (Unicef, 2014). I saker som angår barnet selv har de rett til å ytre sin mening. Barnets mening skal tillegges rimelig vekt etter barnets modenhet og alder (Barne- og familiedepartementet, 1991, s. 13). Artikkel 28 sier at alle barn har rett til skolegang (Unicef, 2014). FNs barnekonvensjon fastslår barns rettigheter, og siden 2003 har Norge vært pliktige til å videreføre dette gjeldende lovverk (Stette, 2015, s. 7).

Opplæringsloven sammen med gjeldende læreplan er det som legger føringer for hvordan opplæringen for elevene i grunnskolen skal være. Paragraf 1-1 i Opplæringsloven, formålsparagrafen, beskriver formålet med opplæringen (Opplæringslova, 1998). Formålsparagrafen er i stadig endring, ettersom samfunnet er i utvikling. Det er et mål at opplæringen skal utvikle aktive deltakere i samfunns- og arbeidslivet. Derfor må formålsparagrafen gjenspeile det som er viktig i dagens og fremtidens samfunn (Bostadutvalget, 2006). Paragrafen gjengis her i sin helhet (med mine uthevninger):

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

*Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. **Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.***

***Elevene og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.** Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.*

*Elevene og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. **Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.***

***Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.** Alle former for diskriminering skal motarbeidast.*

Paragrafen ble sist endret i 2008. Paragrafens sjettede ledd omhandler elevenes medvirkning. Formålsparagrafen fra 1998 omhandler ikke noe om elevenes medvirkning.

Elever som mottar spesialundervisning har selvsagt også medbestemmelsesrett.

Spesialundervisningen som gis «skal så langt råd er» utformes sammen med og etter elevens og foreldrenes ønsker. Dette fastslås i §5-4, tredje avsnitt (Opplæringslova, 1998).

Det er Kunnskapsløftet fra 2006 som er den gjeldende læreplanen i dag. Siden læreplanen ble innført skoleåret 2006-2007 har den gjennomgått små endringer. Kunnskapsløftet er oppbygd av ulike deler. Noen av delene var nye da planen ble innført, og noe er videreført fra tidligere uten endringer. Kunnskapsløftet består av: generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag- og timefordeling (Saabye, 2010, s. 11). Den generelle delen av planen skal utdype verdigrunnlaget, kunnskapssyn og læringssyn for opplæringen. De overordnede målene som skal ligge til grunn i opplæringen er også presentert. Den generelle delen ble først innført i 1993 av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og er videreført fra reform 94 for den videregående skolen og fra L97 for grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Læreplanen utdyper at skolen skal forberede elevene på å *«delta i demokratiske avgjerdsprosessar og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt»*. *«Skolen og lærebedrifta skal leggje til rette for at elevane får erfaring med ulike former for deltaking og medverknad i demokratiske prosessar både i det daglege arbeidet og ved deltaking i representative organ»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 25. august).

Elevmedvirkning skal gjelde forhold som både gjelder den enkelte og for gruppen.

Elevmedvirkning kan virke positivt inn på motivasjon, elevene blir bevisst sin læring, og positivt for å utvikle sosiale relasjoner. Elevene skal kunne medvirke i alle deler av opplæringen; planlegging, gjennomføring og vurdering. Føringer for dette finnes i lover, forskrifter og læreplanverket. Omfanget av elevmedvirkning påvirkes av alder og utviklingsnivå. Videre står det i læreplanen at reell medvirkning forutsetter at elevene blir gjort oppmerksom på ulike valg og konsekvenser av valgene. Dette går igjen i mye av litteraturen jeg har lest om brukermedvirkning også.

Prinsipper for opplæringen er den andre delen av Kunnskapsløftet. Denne delen inneholder ulike forhold som er viktige for opplæringen i skolen, for å ta del i samfunnslivet når elevene blir voksne og for å gi elever like muligheter. Innholdet i denne delen er blant annet sosial og kulturell kompetanse, motivasjon og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, lærerens rolle og kompetanse og samarbeid med hjem og

lokalsamfunn (Saabye, 2010, s. 15). For denne avhandlingen er det tematikken rundt elevmedvirkning som er mest relevant.

Læringsplakaten er også en del av prinsipper for opplæringen. Den inneholder 11 punkt opplæringen må følge. Punkt fem omhandler at opplæringen skal legge til rette for elevmedvirkning og at elever skal gjøre bevisste verdivalg (Utdanningsdirektoratet, 2012). De to resterende delene av læreplanverket Kunnskapsløftet er læreplaner for fag og fag- og timefordelingen. Disse vil ikke bli omhandlet videre i denne avhandlingen, med unntak av de grunnleggende ferdighetene som er en del av læreplaner for fag.

Siden de ulike delene opplæringen bygger på er utviklet på ulike tidspunkt, er læreplanverket gjennomgått og foreslått endret. Arbeidet omfattet alle delene av Kunnskapsløftet. Dette for at delene skal harmonere bedre sammen, være tilpasset det samfunnet i dag og i fremtiden krever og bedre skolens formål og elevenes læring (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 6). Her vil foreslåtte endringer for den generelle delen bli omhandlet. I 2013 utnevnte regjeringen et utvalg, Ludvigsen- utvalget, som skulle vurdere fagene i opplæringen opp mot hva samfunnet og arbeidslivet vil kreve i fremtiden (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 15). For regjeringen er det viktig at skolehverdagen preges av de verdiene som opplæringen er tuftet på. Dette er det formålsparagrafen i opplæringsloven og den generelle delen av Kunnskapsløftet som fastsetter.

Det som i dag kalles grunnleggende ferdigheter skal endres og kalles fagovergripende kompetanser. Dette er kompetanser som er viktige i flere av fagene. Disse kompetansene er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, i å kommunisere, samhandle og delta og i å utforske og skape (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 16).

For å bedre elevenes kompetanse vil utvalget vektlegge dybdelæring. Undersøkelser har vist at kompetansen som mange elever sitter inne med i regning er svært lav (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 31). Dybdelæring forutsetter motiverte elever som deltar aktivt, og har kompetanse til å vurdere egen mestring, måloppnåelse og fremgang. Elevene må også ha kompetanse om hvilke læringsstrategier som passer for dem, og opplæringen må være tilpasset elevenes nivå. Dybdelæring forutsetter også at læreren setter av nok tid til at elevene kan fordype seg, og at de får veiledning (Det kongelige kunnskapsdepartement,

2016, s. 16). Noen tema er felles i flere av fagene, men omhandles likevel hver for seg i hvert sitt fag. Fornyelsen av den generelle delen skal omhandle tre felles tema. Dette er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 24). Det som i dag heter prinsipper for opplæringen og er en egen del av Kunnskapsløftet, skal inngå i den nye generelle delen (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 19).

I tillegg skal den nye generelle delen reflektere endringene i samfunnet siden 1990- tallet, og reflektere de utfordringene dagens barn og ungdom står overfor; digital kommunikasjon og skolens åpne og inkluderende holdning til elever med bakgrunn fra ulike livssyn, kulturer og tradisjoner (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 19).

Det skal også gjøres endringer i de andre delene av læreplanen, men siden de ikke er direkte knyttet til medvirkning omhandles de ikke her.

Rapporten Uten mål og mening? (Barneombudet, 2017) undersøker det spesialpedagogiske opplæringstilbudet som blir gitt i den norske skolen. Rapporten undersøker dette ved å lytte til «de unge ekspertene», foreldre og organisasjoner og innsyn i noen enkeltsaker.

Rapporten viser at elevene har svært varierende opplevelser av det opplæringstilbudet de har fått. Elevene fortalte om at spesialundervisningen ble utført av lærere med mangelfull kompetanse eller av personer som ikke har utdanning i det hele tatt. De forteller at organiseringen av spesialundervisningen er gjort ved at alle elevene som trenger litt ekstra støtte og tilrettelegging er plassert i en gruppe, men at enkeltelevne i gruppen har svært forskjellige og motstridene behov som ikke er mulig å kombinere på en måte som er til det beste for alle elevene. De forteller også at organiseringen av spesialundervisningen er lagt på et for lavt nivå og at elevene derfor blir hengende etter siden de går glipp av undervisningen i den ordinære klassen og at de får lite utbytte av undervisningen de får. Elevene opplever ikke at lærerne har forventninger om at de skal lære. De har også opplevelse av at deres spesialundervisning har blitt avlyst fordi læreren har prioritert andre ting, eller at de har sluppet å gjøre lekser (Barneombudet, 2017, s. 20- 30).

Elevene forteller at de ønsker seg lærere som har kompetanse, som bryr seg, stiller krav og som ser hva den enkelte trenger (Barneombudet, 2017, s. 20- 25). Rapporten viser at elevene som har deltatt mener medvirkning er viktig. Konsekvenser av et opplæringstilbud som ikke

fungerer for eleven kan være «frustrasjon, avmakt, og likegyldighet». Barneombudet foreslår en egen bestemmelse i opplæringsloven om at barn skal høres i alle fasene av en saksgang og gjennomføring av spesialundervisningen, fra sakkyndig vurdering til evaluering av undervisningen (Barneombudet, 2017, s. 9). Eleven må også ha rett til innsyn og informasjon og medvirkning i tilsynsarbeidet (Barneombudet, 2017, s. 10).

Spesialundervisning er viktig for å sikre en forsvarlig og likeverdig opplæring for de elevene som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Rapporten går grundig gjennom barns rettigheter og understreker at opplæringen som gis skal være til barnets beste slik artikkel tre i barnekonvensjonen tilsier (Barneombudet, 2017, s. 4), og for å oppnå dette er det viktig å tilrettelegge for barnets medvirkning (Barneombudet, 2017, s. 14). Barneombudet (2017, s. 8) foreslår også å ta dette med og spesifisere det i kapittel 5 i opplæringsloven.

Barneombudet (2017, s. 69) stiller spørsmål ved det spesialpedagogiske opplæringstilbudet som i dag blir tilbudt og mener at potensialet i spesialundervisningen kan utnyttes mye bedre. Rapporten konkluderes med at vi må forvente «høyt læringstrykk, høy trivsel og et godt faglig utbytte» og at regjeringen må ta grep om dette (Barneombudet, 2017, s. 79).

2.3 Tidligere forskning

Tangen (2011) har i artikkelen «Barns stemme i spesialpedagogisk forskning» tatt for seg doktoravhandlinger fra det spesialpedagogiske institutt ved Universitetet i Oslo som har brukt barn som informanter innenfor tidsrommet 1990-2009. Barna ble delt inn i ulike grupper etter alder. Det er gjort mest forskning med grunnskoleelever og lite forskning med førskolebarn. I de fleste tilfeller ble det innhentet data fra både barn og fagpersoner eller foreldre. Tangen (2011, s. 48) skriver

«Et overraskende funn i denne studien er at barn/elever i grunnskolen i så liten grad har fått anledning til å gi uttrykk for sine (skole-) erfaringer og -perspektiver. Elevenes stemme høres sjelden.»

Mulige grunner til dette er at elever som mottar spesialundervisning kan ha vanskelig for å gi uttrykk for sin mening. Men elevenes subjektive erfaringer er viktige både for å utvikle systemet og eleven selv, og fremme en positiv og inkluderende læringssituasjon (Tangen, 2011, s. 49).

Almqvist, Eriksson, & Granlund (2004, s. 138-139) viser til en studie utført på 500 barn, ungdommer og voksne med funksjonsnedsettelse av Eriksson 2002 og Eriksson og Granlund. Studien viste at opplevelse av deltakelse kan deles i tre dimensjoner. Det er *erfaringer* som er ervervet gjennom positiv samhandling med omgivelsene. Det er *handling* på bakgrunn av aktivt engasjement både fysisk og mentalt i ulike livssituasjoner. Og det er *forbindelse* mellom tilgjengeligheten av aktiviteter og interaksjoner med miljøet. De tre dimensjonene avhenger av hverandre. Resultatene viser også at type funksjonsnedsettelse ikke hadde betydning for hvordan deltakerne definerte eller opplevde deltakelse. Alder hadde mer betydning. Deltakerne i aldersgruppen 7-12 år var opptatt av å delta på samme aktiviteter som andre, aldersgruppen 13-17 år var opptatt av å medvirke på like vilkår og opptatt av selvtillit, mens aldersgruppen fra 18 år og oppover var opptatt av selvbestemmelse, demokrati og å delta aktivt i samfunnet (Almqvist, Eriksson, & Granlund, 2004, s. 139).

Hvert år sender Utdanningsdirektoratet ut *Elevundersøkelsen*. Formålet med denne undersøkelsen er at eleven får si sin mening om læring og trivsel i skolen, noe som videre skal hjelpe skolen, kommunen og staten å gjøre skolen bedre (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Skolene kan invitere elever fra 5. trinn og til og med siste året i den videregående skolen til å delta. Det er frivillig og anonym deltakelse for elevene og de kan hoppe over spørsmål de ikke ønsker å svare på. I høstsemesteret er det obligatorisk for skolene å gjennomføre Elevundersøkelsen på 7. og 10. trinn og første året i den videregående skolen. Det er bare resultatene fra disse alderstrinnene som publiseres (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Elevundersøkelsen gjennomført på nasjonalt nivå i 2007-2012 viser blant annet elevenes gradering av selvbestemmelse. Resultatet vises på en skala mellom 1 og 5 der 1 er det laveste. Resultatene som vises er et utregnet gjennomsnitt for hele gruppen. På 10. trinn viser resultatet fra 2011-12 2,5 på spørsmål om lærerne har forklart hvordan elevene kan være med å bestemme hvordan de skal arbeide med fagene. Elevene på samme trinn og i samme periode svarer også 2,5 på spørsmål om lærerne oppmuntrer dem til å være med å bestemme hvordan de skal arbeide med fagene (Utdanningsdirektoratet, 2012). På et lignende spørsmål for perioden 2015-16 svarer elevene 2,9 (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Elevundersøkelsene fra 2007-12 for 7. trinn har ikke kategorien medbestemmelse slik som for 10. trinn i samme periode.

Thrana (2008, s. 14) undersøkte barns medvirkning i barnevernet i sin masteravhandling, og dette har blitt til en bok. Hun ville finne ut av hva ungdommer med tilknytning til barnevernet legger i å få informasjonen, bli lyttet til, få delta i å bestemme og hva de mener om at barnevernet av og til må gripe inn. Hun støttet seg til hermeneutisk og fenomenologisk tradisjon. Det er ungdommenes erfaringer som er viktige, og forskerens tolkning og forståelse av det som blir fortalt. Hun intervjuet til sammen åtte ungdommer i alderen 16-19 år som har erfaring fra barnevernet og ulike typer tiltak. Empirien fra studien viser at informasjon henger sammen med det å delta i beslutninger, men en av informantene forteller at relasjonen er viktigere enn informasjonen (Thrana, 2008, s. 90 og 93). Ungdommene forteller at de helst vil bli møtt med dialog og samarbeid (Thrana, 2008, s. 99). Erfaringene til ungdommene er at de har blitt møtt av ulike fagpersoner på ulike måter. Noen har vært imøtekommende, forståelsesfulle og interessert i å høre ungdommens historie og tanker om hva som skal skje. Andre har møtt ungdommene med en holdning om at de har bestemt seg for hva som er det beste tiltaket før de møter ungdommen, men for ordens skyld spør de likevel uten at det får noen videre betydning. Thrana (2008, s. 103) skriver at medvirkning er å få delta i beslutningen. Avslutningsvis stiller Thrana (2008, s. 147) et etisk spørsmål om vi egentlig inviterer til en symbolsk medvirkning, siden det er de profesjonelle som legger premissene og ikke gir fra seg makt og myndighet til å ta avgjørelser?

2.4 Nivå og grader av brukermedvirkning

Brukermedvirkning kan skje og oppleves i ulike grader. Dette handler om hvor mye innflytelse brukeren får, ulike muligheter for å påvirke og hvor mye makt og ansvar brukeren får (Jenssen, 2012, s. 48). Alm Andreassen har utviklet en tabell som viser nivå og grad av brukermedvirkning.

Nivå	Grad	Talerett	Forhandlingsrett	Beslutningsmyndighet
Eget tilbud		Å legge fram sine ønsker om eget tilbud.	Å forhandle om eget tilbud.	Å ha endelig avgjørelse på eget tilbud.
Et tiltak eller en tjeneste		Å legge fram sine erfaringer eller sitt syn.	Å forhandle om utfordringen av tiltak eller tjeneste.	Å beslutte om utformingen av tjenester og tiltak.
Helhetlig ressursdisponering		Å legge fram funksjonshemmedes erfaringer eller syn på budsjett-prioriteringer.	Å forhandle om innholdet i budsjettet. Krever at brukeren har standpunkt.	Å beslutte om den totale budsjett-prioriteringen.

Tabell 1a: Nivå og grad av brukermedvirkning.

(Alm Andreassen (1992) i Hillesøy, 2005, s. 8).

I denne avhandlingen er det den første linjen i tabellen om elevens eget tilbud som er relevant. Her vises grad av brukermedvirkning for eget tilbud. Det laveste nivået er talerett der eleven får mulighet til å legge frem egne ønsker om opplæringstilbudet som skal gis. Neste nivå er forhandlingsrett og det siste nivået er beslutningsmyndighet der eleven selv får ta avgjørelser. Denne tabellen vil bli brukt i drøftingsarbeidet, og jeg håper å kunne plassere de innhentede data for dette prosjektet i forhandlingsretten. Rønning og Solheim (1998, s. 37) lister opp ulike grader av brukermedvirkning. Mange av disse er vanskelige å relatere til skolen, men de strekker seg fra ytterpunktene passiv medvirkning til fullstendig medvirkning eller brukerstyring.

En annen måte å definere grad av brukermedvirkning er gjennom eiendomsretten en elev har til sin situasjon. Dess mer en elev er med å avgjøre, dess større er medvirkningen. Dette gjelder å bestemme om et problem eksisterer, definere problemet, avgjøre om noe skal gjøres, velge mellom ulike former for hjelp og evaluere tiltakene og situasjonen (Rønning & Solheim, 1998, s. 41).

Thrana (2008, s. 22) viser til Koch og Koch (1995) som har undersøkt brukermedvirkning i barnevernet der det er barnet som skal stå i fokus. De deler brukermedvirkning inn i fem grader som er tilpasset barn i saker som angår dem selv. De fleste andre tabeller og inndelinger er ikke tilpasset barns nivå. Tabellen viser at barns innflytelse kan være i svært varierende grad. Det presiseres at en forutsetning for å delta i de ulike delene av en prosess er informasjon. De ulike gradene av brukermedvirkning henger også sammen.

Informasjon	Dreier seg om det som skal skje fremover, planer og beslutninger, og forklaringer om hvorfor det er slik.
Bruk av talsperson	Indirekte medvirkning ved at barnets behov og ønsker blir lagt frem av en talsperson.
Barnets talerett	Barnet selv formidler behov og ønsker.
Forhandlingsrett	Barnet er selv med og forhandler og drøfter ulike tiltak med bakgrunn i behov og ønsker.
Beslutningsrett	Barnet tar avgjørelser.

Tabell 3: Grad av barns innflytelse.

(Koch og Koch 1995 i Thrana, 2008, s. 23)

For grad av brukermedvirkning er det også avgjørende på hvilket tidspunkt eleven blir tatt med. Størst grad av brukermedvirkning skjer når eleven blir tatt med tidlig, dvs. i en planleggings- eller i beslutningsfase (Rønning & Solheim, 1998, s. 42).

Sentralt for gode møter og samarbeid er tillit. Tillit kan plasseres på ulike nivå, og nivåene er ikke nødvendigvis påvirket av hverandre. Tillit på systemnivå er hvordan en elev opplever skolesystemet, lover, osv. Rolletillit er knyttet til hvordan en profesjon fremstår og oppleves av den som er brukeren. Personlig tillit er hvordan en bestemt person fremstår for en elev (Myhra, 2012, s. 148). For en elev vil dette være lærere, spesialpedagoger, assistenter eller andre eleven har tilknytning til. En bruker kan ha mistillit til et system, men likevel ha tiltro til en person som jobber i det samme systemet.

2.5 Anerkjennelse

I samarbeid mellom lærer og elev er det et asymmetrisk forhold (Åmot & Skoglund, 2012, s. 18). Den profesjonelle er den som sitter med faglig kunnskap, makten og som skal ta tak i saker, men eleven er den som vet best om sin egen situasjon. Den pedagogiske relasjonen forutsetter gjensidighet og tillit. Axel Honneth sin teori om anerkjennelse bygger på anerkjennelse innen tre sfærer. Opplevelsen av anerkjennelse i de ulike sfærene er avhengige av hverandre og er avgjørende for utviklingen av individets identitet (Willig, 2003, s. 14-17). *Privatsfæren* omfatter familie og venner og er preget av kjærlighet. Individene opplever gjensidighet av følelser og behov, noe som skiller denne sfæren fra de to andre. Det er snakk om en emosjonell anerkjennelse som er avgjørende for hvordan individet ser på seg selv og deltar i felleskapet. *Den rettslige sfæren* omhandler universelle rettigheter og relaterer seg til den fornuftige delen av mennesket (Willig, 2003, s. 14-17). Gjennom rettighetene får individet selvrespekt eller aktelse. Dette er grunnleggende for at individet

skal kunne realisere sin autonomi. Den tredje og siste sfæren er *solidaritet*. Det handler om relasjonen individet har til fellesskapet og om fellesskapet anerkjenner deltakelse og engasjement som er spesielt for hvert enkelt individ. Den solidariske sfæren bygger på den private sfæren med følelser og den rettslige sfæren med fornuft. Begge er viktige for solidaritet. For individets utvikling er det viktig med et positivt forhold til seg selv (Willig, 2003, s. 14-17). Det motsatte av anerkjennelse er krenkelser (Skjefstad, 2012, s. 57).

2.6 Dysleksi – en vanske med å lese og skrive

Siden det i problemstillingen min er gjort en avgrensning til at utvalget mitt er elever med dysleksi, vil jeg nå kort gjøre rede for hva dysleksi innebærer.

For at et barn skal lære å lese og skrive er det noen forutsetninger som må være tilstede. For å lære å skrive kreves kognitive prosesser som å huske, tenke, løse problemer, planlegge og utføre handlinger (Helland, 2012, s. 51). For å lære å lese må barnet ha utviklet evne til å lytte, det må ha et visst ordforråd og kunne uttale ordene og bruke dem i enkle setninger, og «ha en viss ferdighet i visuell og auditiv diskriminering», retningsans og motivasjon for å lære (Helland, 2012, s. 52). Før barnet kan lære å lese og skrive er det som vi ser her mange egenskaper barnet må ha tilegnet seg. Barnet må også forstå at skriftspråket har et innhold med mening. Helland hevder at å lære å lese og skrive er nært forbundet med språklæring. Hun omtaler i denne sammenheng språk som verbalspråk og skriftspråk. Persepsjonen til et barn starter allerede fra det er et spedbarn, og produksjonen av lyder starter rundt 2 måneder og babling rundt 5-8 måneder (Helland, 2012, s. 40). For å lære et språk er det viktig å ha forståelse for fonem, morfem, ord, syntaks og tekst (Helland, 2012, s. 54). Fonem er den minste meningsdifferensierende enheten i et språk, morfem er den minste meningsbærende enheten og syntaks er setningsoppbygging (Helland, 2012, s. 15).

Elever kan streve med lesing og skriving uten at de har diagnosen dysleksi. Det er mange forhold som kan virke inn på hvorfor et barn tilegner seg eller ikke tilegner seg tilstrekkelig lese- og skriveferdigheter. Det er usikkerhet rundt hva som er årsakene til dysleksi og hva som skal vektlegges i en diagnostiseringsprosess. Derfor er det vanskelig å gi en entydig definisjon (Helland, 2012, s. 118). Det har vært omdiskutert om diagnosen skal settes når kriteriene for diagnosen kan forklares ut fra andre årsaksforklaringer eller vanskeområder. Grunnet at defineringen er noe tvetydig er det også vanskelig å gi et eksakt tall på

forekomsten av diagnosen, men Helland (2012, s. 65) regner forekomsten mellom 2-5 % i befolkningen (Helland, 2012, s. 65).

Høien og Lundberg (2012, s. 29) definerer dysleksi som «en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet». Disse forstyrrelsene ligger i språklige funksjoner som gjør det vanskelig for elever med diagnosen å oppnå en ordavkoding som er automatisert. Dette påvirker også rettskrivingen. Dette er de to hovedsymptomene ved dysleksi. Vansken er vedvarende og kan trolig være genetisk betinget. Høien og Lundberg (2012) trekker frem det som i hovedsak blir sett på som primærvansken ved dysleksi, men jeg tolker denne definisjonen som noe begrenset. Definisjonen tar bare for seg de språklige funksjonene som har med lesing å gjøre.

I denne avhandlingen støtter jeg meg til definisjonen av The British Dyslexia Association fra 1998, men oversatt av Turid Helland:

Dysleksi er en sammensatt tilstand som er medfødt. Symptomene kan ha innvirkning på mange områder som angår læring og funksjon, og kan beskrives som spesifikke vansker med lesing, staving og skriftspråk. En eller flere områder kan være berørt. Tallbehandling, symboltalking (musikk), motorikk og organisering kan også være involverte. Men vansken er først og fremst relatert til å beherske skriftspråket, selv om muntlig språk til en viss grad kan være berørt. (Helland, 2012, s. 113)

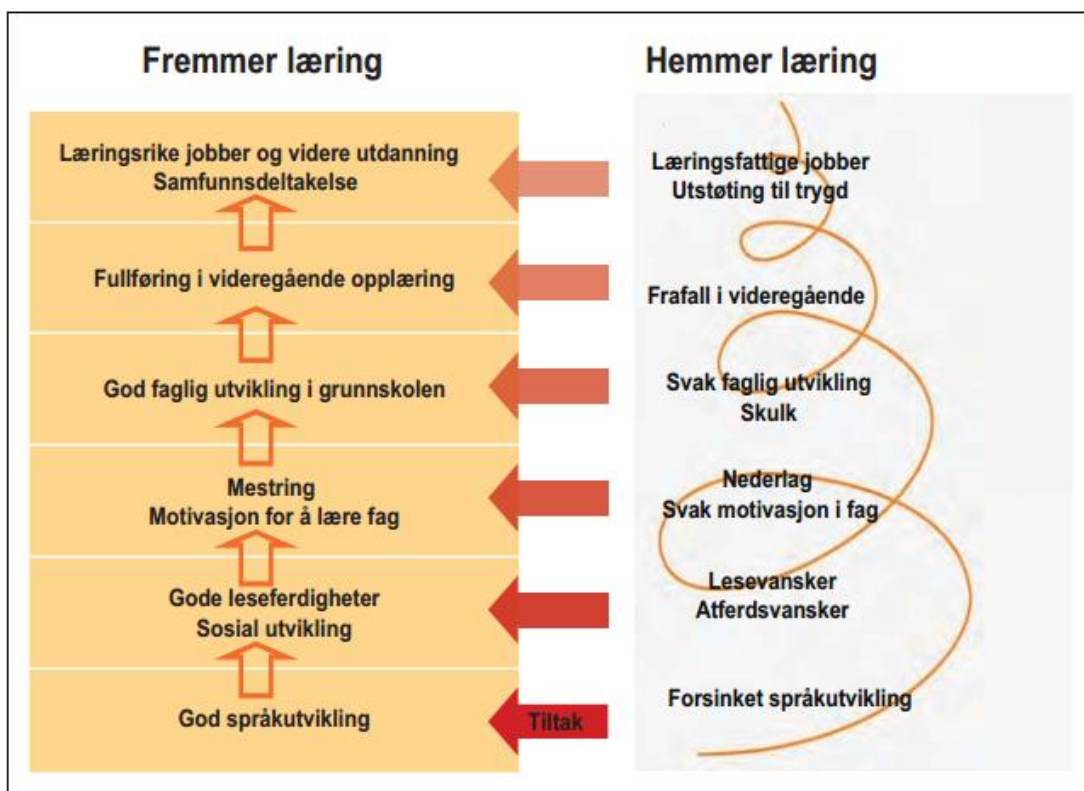
Dette er en inklusjonsdefinisjon da den rommer flere sider og viser bredden av diagnosen. Definisjonen har inkludert vansker som tidligere ble sett på som komorbide vansker og som kriterier for å eliminere bort dysleksi som vanskeområde i en diagnostiseringsprosess (Helland, 2012, s. 115). Selv om vanskene i hovedsak er utfordringer med lesing og/ eller skriving kan også andre områder være berørt, og det er områder som normalt ikke forbindes med lesing og skriving. Definisjonen er noe gammel (1998) men er fortsatt like aktuell.

Modellen til Morton og Frith (Helland, 2012, s. 122-161) illustrerer ulike nivå og forholdet mellom dem når en mistenker at en elev kan ha en diagnose. Nivåene i modellen er symptom-, kognisjons- og biologisk nivå, og miljøet som spiller inn for hvert nivå.

MILJØ	BIOLOGISK
	KOGNISJON
	SYMPTOM

Figur 1a: Illustrasjon av ulike nivå som spiller inn på barns vanske.

På symptomnivå ser vi etter forhold som skiller seg fra normalen for det aktuelle alderstrinnet. For elever med dysleksi kan det være at barnet ikke knekker lesekoden eller at lesingen ikke blir tilstrekkelig automatisert. Kognisjon gjelder det evidensbaserte for den aktuelle vansken. For dysleksiforskningen er det nevrokognisjon og språklige funksjoner som gir retning for forståelsen av vansken. Nevrokognisjon er knyttet til hjernefunksjoner. Det biologiske nivået omfatter forhold som generell helse, genetikk, arvelighet og kjønnsforskjeller. Dysleksi er antatt å være arvelig men kan forekomme uten at noen i nærmeste familien har diagnosen, og et barn kan være disponibelt for diagnosen uten å utvikle vansken. Miljøfaktorene som spiller inn på de ulike nivåene er viktige og kan være utslagsgivende ved at miljøet kan utgjøre en forskjell for hvordan vansken til et barn utvikler seg. Miljøfaktorer kan være læreren, undervisningen, forholdene hjemme, sosioøkonomisk bakgrunn, osv. Figuren er fra Stortingsmelding 16. ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring, viser faktorer som hemmer eller fremmer læring (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2006-2007, s.10). Figuren viser at for å utvikle gode leseferdigheter er det viktig med en god språkutvikling. Gode leseferdigheter øker trolig mestringsfølelsen til en elev som gjør at øker motivasjonen for videre faglig utvikling.



Figur 2: Faktorer som fremmer og hemmer læring.

2.6.1 Opplæringstilbud

Alle elever i den norske skolen har etter paragraf 1-3 i opplæringsloven (1998) rett til tilpasset opplæring, men det er viktig å presisere at retten ikke er til individuelt tilpasset opplæring. Elever som ikke kan få eller som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning etter paragraf 5-1 (Opplæringslova, 1998). Da må eleven ha et enkeltvedtak som tilsier dette og hva opplæringen for eleven skal innebære. Det er behovet og ikke diagnosen som utløser ressurser og rettigheter. Paragraf 1-3 presiserer at tilpasset opplæring på 1.- 4. trinn skal innebære ekstra lærertetthet i norsk, samisk og matematikk, og at dette særlig skal rettes mot elever som strever med lesing og rekning. Derfor er det få elever som får spesialundervisning grunnet diagnosen dysleksi. Det er likevel viktig å presisere av paragraf 1-3 er et prinsipp, mens paragraf 5-1 er en juridisk rett.

3.0 Metodedel

Jeg vil i dette kapitlet presentere hvordan jeg valgte å legge opp arbeidet for å på best mulig måte belyse problemstillingen min. Jeg er opptatt av å ha åpenhet rundt arbeidet som er gjort. Jeg tror dette styrker reliabiliteten til prosjektet.

3.1 Metodologi og metode

Jeg gjentar problemstillingen min:

Hvordan opplever elever med dysleksi sine muligheter til å medvirke i undervisningen?

Jeg er opptatt av elevenes opplevelse av medvirkning og må derfor velge en metode som gir meg tilgang til dette. Det finnes mange ulike metoder for å få tilgang til kunnskap, men metode må velges i henhold til problemstillingen.

Jeg er opptatt av å få kjennskap til elevenes opplevelse av medvirkning i undervisningen og da er kvalitative intervju en naturlig inngang til studien. Kvalitativ forskningsmetode brukes når det er ønskelig med en dypere forståelse på et avgrenset område (Kvale & Brinkmann, 2015). Min interesse for elevenes opplevelse av undervisningen er stor, og jeg formulerte derfor intervjuet på en måte jeg håpet skulle gjøre at elevene ville fortelle om ulike situasjoner og opplevelser de har hatt. Disse opplevelsene er selvsagt påvirket av hvem informantene er og hvilke erfaringer de har fra tidligere. Men det er nettopp dette jeg er interessert i. En elevs opplevelse av noe bygger på tidligere erfaringer og vil være avgjørende for lignende fremtidige opplevelser. Innen den narrative teorien og metoden strukturerer vi ifølge Bruner våre opplevelser i narrativer, eller de kan forstås kognitivt (Ritchie, 2013, s. 64). Nye opplevelser og hendelser forstås på bakgrunn av det vi vet og har erfart. Han hevder også at selv- eller identitetsdannelse er en pågående narrativ prosess (Ritchie, 2013, s. 67). Denne prosessen styres både av det vi husker fra fortiden og forventninger vi har til fremtiden. Et grunnleggende prinsipp i narrativ tenkning er at våre selvfortellinger aldri kan vise hele sannheten eller hele historien om et menneske (Ritchie, 2013, s. 73). Siden ulike personer vektlegger ulike ting, kan samme situasjon oppleves og tolkes ulikt (Ritchie, 2013, s. 70). Et individ sender ut identitetsmarkører som viser hva det er opptatt av og hvor det er i utviklingen. Dette er viktige signaler til det pedagogiske personalet. Et barn opplever seg anerkjent når identitetsmarkørene blir sett (Ritchie, 2013, s. 74-75).

3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er søken etter mening i livet og i tekster. Hermeneutikk er ikke en metode men noe som kommer før metoden og er viktig gjennom hele forskningsprosessen. For denne studien gjelder hermeneutikken å prøve å forstå og videreformidle det elevene med dysleksi fortalte om sine opplevelser av sine muligheter for medvirkning. Deres opplevelse av dette er trolig påvirket av hva de husker fra ulike situasjoner og hvordan de opplevde eller reagerte på det. Min forforståelse av temaet vil også være av betydning. Dette fremgår gjennom hvordan jeg velger å formulere spørsmålene og hva jeg vektlegger i det informantene svarer. Gadamer mener vår forståelse bygger på vår forforståelse eller fordommer. Noe annet vil være umulig. Descartes mener at vi må kvitte oss med fordommer for å få et sikkert grunnlag. Dette mener Gadamer er feil og umulig (Krogh, 2014, s. 49). Ikke alle fordommer vil være til hjelp for å forstå. Vi kan selv danne oss overbevisninger som kan hindre oss i å forstå eller hindre oss i å ta til oss all informasjon. Fordommer kan bli korrigert (Krogh, 2014, s. 51). Jeg er bevisst på at mine erfaringer fra skolen og min bakgrunn for å velge temaet medvirkning ikke skal påvirke denne studien mer enn at det er bakgrunnen for valget av tema og metode. Gadamer's hermeneutikk er relatert til forståelse av tekster (Krogh, 2014, s. 68). Det er relevant for min teoridel i denne avhandlingen. Forståelsen jeg får av tekstene jeg leser, er avhengig av hvilke spørsmål jeg stiller meg før og under lesingen. For metode kan det sies at man finner det man leter etter og derfor er bevissthet rundt dette i hele forskningsprosessen viktig. Siden jeg transkriberer intervjuene mine fra muntlig form til en skriftlig form, gjelder Gadamer's hermeneutikk også for disse intervjuene.

Målet i hermeneutikken er ikke å finne en absolutt sannhet, men åpenhet for mangfold og kontinuerlig forandring (Noddings, 2007, s. 94-96). Derfor kan mine fortolkninger av empirien i denne studien være «riktige», men noen andre kan tolke det samme på en helt annen måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Dette handler om bakgrunnen vår og teorien vi legger til grunn. Bevegelsen mellom inntrykk og uttrykk er grunnleggende og er ofte omtalt som den hermeneutiske sirkel eller spiral (Lægreid & Skorgen, 2014, s. 13). Den viser hvordan vi går fra vår forforståelse til å forstå og tolke noe til å utvikle en ny forståelse, og slik fortsetter det. Dette handler om å se sammenheng mellom delene og helheten. I Gadamer's hermeneutikk omtales fordommer som horisonter, og horisonter som tilhører de skrevne tekster (Krogh, 2014, s. 54-56). Leseren endrer sine fordommer ved å lese en tekst, og når leseren leser neste tekst har den en ny horisont. Våre horisonter er i stadig endring

ettersom vi utvikler oss og beveger oss. For Gadamers hermeneutikk representerer en spiral utviklingen av forståelse bedre enn en sirkel. En spiral lager seg stadig nye punkt, mens en sirkel beveger seg gjennom de samme punktene (Krogh, 2014, s. 70). Dette kan illustreres ved at jeg har en horisont som representerer mine erfaringer. Disse erfaringene tar jeg med meg i lesingen av litteratur og lover som har sine egne horisonter. Etter at jeg har lest og tilegnet meg ny kunnskap er også horisonten min blitt endret. Den nye horisonten sammen med mine erfaringer er bakgrunnen jeg har for å forstå det informantene forteller.

3.3 Kvalitativt intervju: semistrukturert intervju og intervjuguide

For å belyse problemstillingen i studien ble det nyttet et semistrukturert intervju. Det åpner for at informanten er fri til å komme med sine tanker og fortelle historier og lignende som kan belyse temaet. Dette er viktig informasjon som kanskje ikke ville kommet frem i et vanlig strukturert intervju, der forskeren i mye større grad styrer svarene til informantene ved å stille konkrete spørsmål i en bestemt rekkefølge. Ved bruk av semistrukturert intervju formuleres det på forhånd noen tema og spørsmål som ønskes belyst, men dette kan endre seg underveis i intervjuet og rekkefølgen kan variere. Intervjuet blir mer som en samtale ettersom forskeren tilpasser seg det informanten forteller. Empirien som fremkommer av intervjuet er konstruert i et samarbeid, men forskeren har det overordnede ansvaret. Ved å på forhånd ha avklart det som ønskes belyst sikres det til en viss grad at data er relevante (Dalen, 2004, s. 29). Alt dette forberedes i en intervjuguide. Jeg laget en intervjuguide etter traktprinsippet. Da starter intervjuet med generell informasjon av viktige moment ved forskningsprosjektet og spørsmål om generelle forhold. Tanken ved dette prinsippet er at intervjuet skal virke mindre skremmende (Dalen, 2004, s. 30). Da blir informanten tryggere på meg som intervjuer, og vil kanskje åpne seg mer opp. Etter hvert stilles det utdypende spørsmål og spørsmål som er avgjørende for å belyse problemstillingen. Intervjuet avsluttes ved å metakommunisere om hvordan informanten opplevde intervjuet og om det er andre opplysninger informanten vil skal komme frem. Dette gjøres for å ikke forlate informanten med mange vanskelige tanker og følelser som han selv må håndtere etterpå. Dette tenker jeg er særlig viktig når barn er informanter.

3.3.1 Ønskelig utvalg

Jeg ønsket på forhånd at mine informanter skulle gå siste året i grunnskolen og ha diagnosen dysleksi. Dette var grunnet hvordan jeg skulle komme i kontakt med informantene. Elever med dysleksi kan søke om tilrettelegging ved eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Jeg tenkte å sende ut et informasjonsskriv om forskningsprosjektet mitt til rektorer ved ungdomsskoler, med ønske om at de videreformidlet min forespørsel til lærere til elever som var aktuelle informanter. Ved å benytte elever på 10. trinn kunne et av kriteriene være at eleven skulle ha søkt om tilrettelegging ved eksamen grunnet dysleksi, og elever på 10. trinn har fylt 15 år og kan selv uttale seg uten foreldrenes samtykke når det ikke omhandler helsemessige forhold (NSD, 2017). Jeg er også opptatt av at barnet skal forstå hva deltakelse i et forskningsprosjekt innebærer og vurderte det derfor som hensiktsmessig at utvalget var elever på siste trinn i grunnskolen.

Etter hvert i arbeidet viste disse kriteriene seg å være problematiske. Fristen skolene har satt for å søke om tilrettelegging ved eksamen, er lagt så sent på året (et eksempel er 6. april) at intervjuene med elevene kunne komme i konflikt med eksamensforberedelser for eleven og måtte ha forskjøvet innleveringen av mitt arbeid. Intervjuet mitt inneholder ikke sensitive opplysninger, men siden et av kriteriene for deltakelse er at de skal ha diagnosen dysleksi, er dette et helsemessig forhold og det krever samtykke fra foreldrene selv om elevene er over 15 år. Jeg så det derfor som relevant å endre kriteriene for mine informanter til at de skal være elever i grunnskolen og ha diagnosen dysleksi. Ved å utvide kriteriene, er det flere elever som er relevante og sannsynligheten for å komme i kontakt med dem kan tenkes å være større. Norsk senter for forskningsdata gav også tilbakemelding om at foresatte måtte informeres og gi samtykke dersom disse elevene skulle kunne delta. Det ble sendt et endringsskjema til Norsk senter for forskningsdata om at jeg innhenter samtykke fra foreldrene og forespørsel om å kunne intervju yngre elever (vedlegg 4). Dette ble godkjent. Jeg ønsket å komme i kontakt med 5-8 informanter. Formålet med intervjuene er å belyse tematikken. Utvalgsstørrelsen min er for begrenset til å kunne trekke slutninger ut fra det innsamlede data, men det kan være interessant å sammenligne svarene til informantene.

3.3.2 Hva deltakelse i studien innebærer

I utgangspunktet tenkte jeg at et møte med hver elev er tilstrekkelig, men har i informasjonsskrivene til rektor og foreldre holdt muligheten åpen for å eventuelt ta kontakt igjen ved et senere tidspunkt (vedlegg 6 og 7). Det ble også informert om at deltakelse var frivillig og at jeg ville innhente underskrift fra de som ønsket å delta. Etter at eleven hadde fått både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, ba jeg om elevens signatur. Dette er for at jeg da har et bevis på at eleven er informert, men også for at eleven da har gitt et aktivt samtykke og bevisst har utført den handlingen. Forhåpentligvis har eleven da forstått hva deltakelsen innebærer.

For at intervjuet skulle skje i trygge rammer for eleven ble det utført på skolen og innenfor skoletiden, selv om en konsekvens av dette var at eleven gikk glipp av noe undervisning. Jeg tenkte i forkant av intervjuet at tidsrammen for samtalen var ca. 30 minutter. Jeg brukte diktafon for å best mulig, og så presist som mulig, gjengi det eleven fortalte. Opptakene ble slettet så snart de var transkribert.

Deltakelsen skal være anonym i den publiserte oppgaven. Når arbeidet er avsluttet, avhandlingen levert og ferdig vurdert, vil alt av datamateriale og opplysninger fra og om elevene slettes.

3.3.3 Informasjonsskriv

Det ble utarbeidet ulike informasjonsskriv til de ulike partene i denne studien. Dette for at de skulle få informasjon tilpasset sin rolle. Alle skrivene inneholdt informasjon om hvem jeg er, hva jeg gjør og hva studien omhandler. Det er viktig for meg å signalisere at selv om jeg ønsker å intervju elever og at informasjonen de sitter inne med er viktig for å belyse min problemstilling, er hensynet til den enkelte eleven det viktigste. Derfor ønsket jeg at de som kjenner elevene skulle vurdere hvem som kunne delta, og jeg presiserte i alle skrivene at deltakelse er anonym, frivillig og at elevene når som helst og uten grunn kan trekke seg. Som vedlegg i skrivet til foreldrene er selve intervjuguiden. Dette har jeg gjort siden foreldre til mindreårige som deltar i forskning har rett til å vite hva jeg skal snakke med barnet om (NSD, 2017). Jeg ba dem også om å oppgi når barnet fikk sin diagnose. Informasjonsskrivene til rektor, foresatte og eleven ligger som vedlegg 6, 7 og 8.

3.3.4 Intervjuguide

Intervjuguidene som er brukt i dette prosjektet ligger som vedlegg 9 og 10. Jeg utarbeidet en intervjuguide for elevene over 15 år, og en for yngre elever. Formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden er formulert på en måte som gjør at det åpnes for at eleven kan fortelle narrativer eller om situasjoner han/ hun husker særlig godt. Ved å åpne opp for at eleven kan fortelle litt selv, kan det komme frem informasjon som jeg ellers ikke ville fått. Jeg er opptatt av elevenes opplevelse av medvirkning i undervisningen. Denne opplevelsen er unik for hvert enkelt individ, og avhengig av hva vi har opplevd før og våre verdier. Derfor kan det være ting jeg ikke har tenkt på å spørre om, men som er viktige for elevene som intervjues. Derfor håpte jeg at dette ville komme frem når spørsmålene er formulert slik jeg har gjort. Utformingen av intervjuguiden bød på utfordringer ved at personopplysninger om tredjepersoner, som lærere og medelever, kunne komme frem. Før intervjuet startet gjorde jeg eleven oppmerksom på at han eller hun ikke skulle oppgi opplysninger som kan identifisere andre personer. Dette kunne selvsagt bli vanskelig siden jeg ba eleven fortelle om ulike situasjoner. I transkriberingen har jeg tatt ansvar for å beskytte disse eventuelle tredjepersonene. De er anonymisert ved at opplysninger som kan identifisere dem er endret uten at dette endrer poenget ved det eleven fortalte.

Intervjuguiden for 15-åringene er inndelt i tema med flere spørsmål innenfor hvert tema. Som nevnt tidligere var det ønskelig med et semistrukturert intervju som åpner for at informanten kan fortelle og komme med opplysninger som ellers ikke ville kommet frem. Siden jeg skulle intervju barn formulerte jeg på forhånd noen spørsmål, men var åpen for at dette kunne endre seg underveis. Barn er svært forskjellige. Noen er åpne og forteller mye mens andre er sjenerte og mer tilbakeholdne. Jeg tenkte at denne intervjuguiden åpnet for at eleven kunne fortelle så mye eller lite han eller hun måtte ønske. Siden min rolle som intervjuer er forholdsvis ny, var det også til min fordel at noen spørsmål var formulert på forhånd. Det gjorde at jeg kunne konsentrere meg mer om hva eleven fortalte enn å være opptatt av hva neste spørsmål skulle være. Ved hjelp av intervjuguiden hadde jeg alltid et spørsmål å stille, og jeg kunne stille spontane spørsmål når det måtte passe.

Temaene i intervjuguiden er elevens interesser, skolehverdagen, motivasjon, opplevelse og barns rettigheter. Første tema er elevens interesser. Jeg tenkte at dette ville hjelpe meg å bli kjent med eleven, og kan si noe om elevens trivsel. Trivsel er avgjørende for hvordan man

opplever skolen og motivasjonen for å prestere (Nordahl & Manger, 2010, s. 76). Deretter følger spørsmål om skolehverdagen for å få innblikk i hvordan det arbeides med medvirkning og elevens erfaringer med dette. Videre i intervjuguiden er temaene elevens motivasjon for skole og elevens opplevelse av medvirkning. Jeg la også inn et spørsmål om hva elevene har lært om barns rettigheter.

Intervjuguiden for de yngre elevene er ikke inndelt i tema. Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden for elevene over 15 år, men noen av spørsmålene ble fjernet eller endret. Intervjuguiden til de yngre elevene er noe kortere. Dette er grunnet at yngre elever har kortere konsentrasjonstid, og at mine erfaringer fra intervjuene med 15 åringene viste at noen spørsmål var vanskelig å svare på på sparket. Derfor er de tatt bort i intervjuguiden for de yngre elevene.

I teorikapittelet omtales Elevundersøkelsen. På slutten av intervjuet ønsket jeg å be elevene om å svare på spørsmålene innenfor medvirkning fra Elevundersøkelsen fra 2007-2012. Dette var for å ha et lite sammenligningsmateriale til hvordan andre elever opplever det samme. Resultatene fra Elevundersøkelsen omhandler alle elever som har deltatt, og skiller ikke på om elevene har en diagnose eller ikke. Det dras ingen slutninger ut fra denne sammenligningen. Det kan også være misvisende at årstallet på Elevundersøkelsen og mine undersøkelser er forskjellig. Det er bare informantene over 15 år som har svart på elevundersøkelsen.

3.3.5 Pilotintervju

For validiteten av forskningen er det viktig å vurdere hvordan spørsmålene formuleres og hvordan de oppfattes av informantene (Eide & Winger, 2003, s. 126), og gjerne gjennomføre pilotintervju av selve forskningsintervjuet. Jeg er en relativt uerfaren forsker og ser dette derfor som svært nyttig. I denne sammenheng kunne det være ønskelig å gjennomføre pilotintervju med noen av mine medstudenter. De har innsikt i det faglige og kan reflektere sammen med meg om jeg vil få de svarene jeg trenger for å belyse problemstillingen. Det kunne også vært ønskelig å gjennomføre et prøveintervju med en elev. Siden det i denne studien ble en utfordring å komme i kontakt med relevante informanter, er det ikke utført et pilotintervju med en elev. En av mine medstudenter har satt seg inn i intervjuguiden og kommet med gode tilbakemeldinger.

3.3.6 Erfaringer med intervjuguiden.

Under gjennomføringen av intervjuene med 15-åringene viste det seg at det var vanskelig for elevene å svare på noen av spørsmålene. Jeg fikk inntrykk av at elevene i utgangspunktet ikke var særlig opptatt av dette temaet. Men når vi snakket sammen og jeg forklarte nærmere om hva jeg lurte på, virket det etter hvert som at den ene eleven var opptatt av dette, men at elevene rett og slett ikke visste at de har medvirkningsrett. De to første intervjuene ble utført rett etter hverandre. Dette gjorde det vanskelig å kunne gjøre noen endringer frem mot neste intervju. Jeg gjennomførte de to første intervjuene på tilnærmet lik måte, noe jeg i ettertid er glad for. Når jeg ser tilbake på det elevene har svart, er den andre eleven mer reflektert og interessert i temaet enn den første eleven. Dette kan det være ulike grunner til. Det kan tenkes at elevene er opptatt av forskjellige ting. Det kan også tenkes at jeg i det andre intervjuet var blitt mer bevisst hva jeg ønsket å finne ut av og hvordan jeg skulle formulere meg for å få innblikk i dette.

Etter intervjuene sitter jeg med et inntrykk av at spørsmålene i intervjuguiden ikke er for vanskelig formulert, men det krever at elevene er bevisst sin situasjon i skolen. Det krever også at jeg som intervjuer gir elevene tid til å tenke gjennom hva de ønsker å svare og få mulighet til å tenke tilbake på hvordan situasjoner egentlig var og hva de opplevde. Dette viste seg også underveis i intervjuene. Mot slutten var elevene mer reflektert og svarte mer utfyllende enn i starten av intervjuet. Det kan også tenkes at elevene da var blitt trygge på meg som person, og de hadde fått vent seg til situasjonen. Jeg var opptatt av å bruke tid i intervjusituasjonen så eleven skulle få tid til å tenke over spørsmålet og hva hun ønsket å svare (Drugli & Engen, 2004, s. 28). Jeg tror det innsamlede materialet styrkes av dette.

3.4 Validitet og reliabilitet

Underveis i prosessen og gjennom hele masteravhandlingen har fokuset mitt vært å dokumentere og reflektere rundt alle valg som er tatt, og hvorfor. Jeg er opptatt av å ha fokus på validitet og reliabilitet gjennom hele forskningsarbeidet. Det gjelder fra jeg bestemmer tema og helt fram til presentasjon og vurdering av mine empiriske funn. Validitet handler om å holde kontroll på om den valgte metoden for et forskningsprosjekt er hensiktsmessig for å undersøke det som er planlagt, og å kontrollere om forskningsdata er pålitelige, sannsynlige, og troverdige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276-279). Kvale og

Brinkmann (2015, s. 278) presenter syv punkt for å vurdere og kontrollere validiteten for en forskningsprosess. Jeg tar for meg noen av disse her.

Tematisering handler om det teoretiske og forholdet mellom teori og problemstilling. Jeg har fokusert på å gå bredt ut for få god oversikt over fagfeltet for deretter å vinkle og avgrense min studie og kunne fokusere på det som er relevant. I teoridelen presenterer jeg lover, forskning og teori som er aktuelt for dette prosjektet. På bakgrunn av teori og hva jeg ønsket å undersøke utarbeidet jeg min problemstilling.

For å kunne besvare problemstillingen med gyldige forskningsdata er det viktig å velge en hensiktsmessig metode og forskningsdesign. Dette skjer i en planleggingsfase. Jeg har brukt mye tid på dette. Jeg har prøvd å planlegge hele prosessen så nøyaktig som mulig og forberede og legge alternative planer for deler av prosjektet jeg vurderte som usikre. Jeg har reflektert over etiske problemstillinger relatert til at jeg ønsker å intervjuere mindreårige. Jeg har også vurdert å intervjuere voksne personer med dysleksi om deres opplevelser fra skolen. Da ville jeg unngått utfordringene ved å intervjuere mindreårige personer, men det ville gitt andre funn.

Selve intervjuet med elevene er viktig for kvaliteten for hele arbeidet. Det var viktig å benytte situasjonen til å få grundig informasjon fra elevene og å kontrollere at jeg forstod det som ble sagt. Jeg så på dette som utfordrende siden min rolle som intervjuer er relativt ny. Elevene jeg intervjuet var forskjellige. Noen snakket mye uten at jeg trengte å si noe, og andre var mer tilbaketrukkne. Jeg søkte bekreftelse på om jeg hadde forstått det elevene fortalte ved at jeg gjentok det de fortalte med mine ord og de bekreftet eller avkreftet. Dette ble helt naturlig å gjøre og ikke noe jeg hadde planlagt. Clark, McQuail & Moss ((2003) i Tangen, 2011) mener det er to måter å lytte til barn på. Forskeren skal passivt motta informasjon fra barnet og ikke påvirke det barnet forteller, eller forskeren skal lytte, tolke og skape mening ut fra det barnet forteller. Forskeren er da en samtalepartner og kunnskapen blir derfor konstruert i felleskap.

Jeg valgte å kun intervjuere elever om temaet medvirkning. Et grunnleggende prinsipp i narrativ tenkning er at våre selvfortellinger aldri kan vise hele sannheten eller hele historien om et menneske (Ritchie, 2013, s. 73). En sak har alltid flere sider, men her innhenter jeg bare elevens historier og erfaringer. Dersom jeg hadde spurt læreren til eleven hadde jeg

kanskje fått en helt annen historie. Men i denne sammenhengen var det interessant for meg å høre elevenes meninger og opplevelser av medvirkning, og har derfor ikke brukt tid på å innhente det samme fra lærere. Det vil si at jeg ikke innhenter den fulle sannheten i denne studien, men jeg innhenter det av sannheten som er relevant og interessant for meg. Det kan stilles spørsmål ved om jeg kan vite om jeg får det svaret informantene egentlig mener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244). Dette kan jeg ikke vite, men må stole på informantene.

Transkribering av intervjuene handler om å gjøre en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig språk. Alle mine intervju er transkribert etter samme prinsipp for det videre analysearbeidet. Analyseringen handler om spørsmålene jeg stiller til den transkriberte teksten er gyldige og om tolkningene jeg gjør er logiske. Min problemstilling var bakgrunnen for spørsmålene jeg stilte til den transkriberte teksten. Jeg utførte en koding av hvert intervju og strukturerte dette i felles kategorier, som igjen endte med tre hovedtema for det videre arbeidet. Tabellen som viser dette arbeidet ligger som vedlegg 11.

Gjennom hele arbeidet har mitt fokus vært at det jeg gjør skal være med bakgrunn i formålet og problemstillingen for studien. Alt jeg har gjort er rapportert i denne teksten. Mitt hovedfokus har vært å på en rettferdig måte få frem det elevene har fortalt.

Reliabilitet handler om forskningens troverdighet, og om forskningen er gjort på en pålitelig måte (Thagaard, 2013, s. 201). Jeg gir derfor en detaljert beskrivelse av valg som er tatt, refleksjoner og arbeidet som er gjort. Jeg henviser også til vedlegg for å dokumentere arbeidet som er gjort så presist som mulig. Vi kan skille mellom ekstern og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet er ikke aktuelt i dette forskningsprosjektet da det handler om en annen forsker kan utføre samme forskningsprosjekt og komme frem til samme resultat. Jeg er opptatt av å belyse et tema, men mine undersøkelser gjelder bare for de elevene jeg intervjuer. Intern reliabilitet handler om det teoretiske grunnlaget for et prosjekt, bruken av dette og forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 202). Jeg har satt meg grundig inn i litteratur om temaet og ønsket å se funnene fra intervjuene opp mot litteraturen. Det er min hensikt at denne masteravhandlingen skal vise bevissthet rundt og videreformidle de ulike prosessene i forskningsarbeidet, refleksjoner, valg som er tatt og å dokumentere det som er gjort.

3.5 Ethiske refleksjoner

Grunnet at tematikken i prosjektet omhandler elever sin opplevelse av medvirkning i undervisning, er det mest interessant å intervjuere elevene selv. Dette medfører flere utfordringer. Elever i grunnskolen er under myndighetsalderen. I problemstillingen min er det gjort en avgrensning til å gjelde elever med dysleksi. Dette er gjort av flere grunner. Jeg er generelt opptatt av elever som mottar spesialundervisning av ulike grunner eller andre elever som trenger litt ekstra tilrettelegging. Men å ha elever med sammensatte vansker som informanter byr på etiske utfordringer. Barna opplever kanskje forhold ved seg selv eller i omgivelsene som gjør det utfordrende for dem å fungere eller prestere optimalt. Selvbildet deres kan også være svekket. For mange vil det være en stor påkjenning, kanskje både fysisk og psykisk, å delta i et forskningsprosjekt. Dette kan variere alt etter hva vansken til barnet er. Til tross for dette mener Tangen (2010, s. 319) at det er problematisk å unnlate barn med særskilte behov som informanter i forskning da informasjonen er nyttig i en større sammenheng. Jeg har derfor valgt å avgrense mitt forskningsarbeid til å gjelde elever med dysleksi. Elevene med dysleksi strever i ulik grad, men jeg opplever at de på lik linje med andre elever er i stand til å uttrykke sin mening, og lese- og skrivevansken vil ikke påvirke elevens deltakelse i forskning noe særlig.

Gamst og Langballe påpeker at dersom forskeren har liten kunnskap om og erfaring med samhandling med barn kan dette påvirke forskningen (Dalen, 2004, s. 42). Som forsker er det derfor viktig å være bevisst sin egen rolle (Dalen, 2004, s. 36-41). Jeg har lite erfaring med samhandling med barn og må være bevisst dette i mitt arbeid. Forskerens egen erfaring og innlevelse for temaet kan også være med å påvirke (Dalen, 2004, s. 17). Siden jeg selv har dysleksi, må jeg være bevisst min rolle som forsker, ikke la mine opplevelser og meninger farge forskningsarbeidet mer enn nødvendig og være åpen for at andre har andre opplevelser og erfaringer enn meg. Jeg sitter ikke med et fasitsvar. Eide og Winger (2003, s.86-91) skriver om utfordringer ved å benytte barn som informanter. Forskerens engasjement for temaet kan være så stort at man ikke er mottakelig for det informantene har å si, og forskeren kan relatere seg sterkt til det informanten forteller slik at det blir vanskelig å holde seg profesjonell i situasjonen. Dette kan også påvirke reliabiliteten til forskningen (Eide & Winger, 2003, s. 122). Min forskning vil selvsagt være påvirket av mine verdier og meninger, men dette gjelder for alle mennesker. Vi vil aldri kunne fremstå som objektive. Valg av forskningsområde og litteratur er påvirket av hvem vi er som mennesker. Selv om

min bakgrunn i ulik grad kan farge mitt arbeid, ser jeg også på det som en styrke. Min bakgrunn gjør at jeg er svært opptatt av elevenes opplevelser og er interessert i å lytte til dem. Min interesse er stor nettopp fordi jeg vil være bevisst dette når jeg selv skal jobbe som lærer eller spesialpedagog.

Jeg formidlet til mine informanter at jeg selv har dysleksi. Dette gjorde jeg før intervjuene. Denne informasjonen kunne være med å ufarliggjøre intervjusituasjonen for dem, og kanskje de ville åpne seg mer opp for meg enn for andre som ikke har den samme bakgrunnen.

I Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2016, s. 20) behandles etiske forhold som er viktig å ta hensyn til i forskningsprosessen. Elevene som har deltatt i denne studien har fått alderstilpasset informasjon om prosjektet og sine rettigheter. Jeg må være bevisst min rolle som forsker og at barn mer ukritisk enn voksne kan adlyde autoriteter. Det er viktig å respektere menneskeverdet til informantene i alle fasene av forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 12). Siden jeg ønsket å bruke barn som har fått diagnosen dysleksi som informanter er studien meldt til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata.

Som vedlegg ligger min søknad til Norsk senter for forskningsdata, tilbakemeldingen jeg fikk derfra, endringsskjemaet jeg sendte i etterkant av godkjenningen og godkjenningen av endingene (vedlegg 2, 3, 4 og 5).

3.6 Gjennomføring av empiriinnsamling

3.6.1 Rekruttering

For å rekruttere informanter ble det sendt ut informasjon og forespørsel til rektorer ved fem skoler i Hordaland. Forespørselen innebar om de kunne, i samarbeid med lærere, finne relevante informanter til prosjektet mitt og kontakte og informere eleven og de foresatte om dette. Tanken bak dette var at de som kjenner elevene kunne vurdere om eleven var moden nok og hadde overskudd til å delta. Barn kan ha lettere for å adlyde autoriteter enn hva voksne har (NESH, 2016, s. 20). Derfor var det også viktig for meg at noen som kjenner eleven; rektor, lærere, eller foresatte, vurderte dette og snakket med eleven. Ved at skolen tok kontakt med eleven og foresatte, ble taushetsplikten også overholdt.

På forhånd tenkte jeg at det ville bli en lang og utfordrende prosess å komme i kontakt med relevante informanter, noe som viste seg å stemme. En av skolene jeg kontaktet var i

prinsippet negative til alle forskningsprosjekt. Rektor formidlet et dilemma der de kanskje ønsket å bidra til forskning men at de fikk så mange forespørsler om dette, og at de av prinsipp ikke tok på seg arbeidet med å finne relevante informanter av to grunner. Den ene var at det tar tid å kontakte eleven og foreldrene og informere dem om prosjektet, og dette er tid de ønsker å bruke til andre ting. Den andre grunnen var at det er brudd på skolens taushetsplikt om de hadde gitt informasjon om en elev til meg. En annen skole delte flere av disse meningene, og var derfor negative til å delta i prosjektet. Ved to av skolene prøvde jeg i lang tid komme i kontakt med rette vedkommende for å følge opp informasjonsskrivet som jeg tidligere hadde sendt ut. Etter å hyppig ha kontaktet skolene i tre uker uten hell, konkluderte jeg med at skolene ikke var interesserte og at de kanskje delte noen av de samme tankene som skolen presentert over. En av skolene jeg kontaktet var svært positiv til prosjektet og startet prosessen ved å finne relevante elever for meg. Rektor kontaktet lærere for de aktuelle klassetrinnene og logopeden på skolen. Skolen satte meg i kontakt med to elever på 10. trinn og på et senere tidspunkt hadde de funnet to elever på 4. trinn som ønsket å delta.

3.6.2 Presentasjon av informantene

Her presenterer jeg de fire elevene som er intervjuet. Jeg har gitt dem fiktive navn.

Vilde er 15 år og går i tiende klasse. Jeg er usikker på når hun fikk diagnosen og om andre i familien også har diagnosen dysleksi. Intervjuet ble gjennomført på et møterom på skolen som informanten tilhører. Informanten fikk velge om intervjuet skulle gjennomføres i friminuttet eller når de andre elevene hadde undervisning. Hun valgte å bli intervjuet i siste halvdel av storefri. Denne informanten formidlet underveis i intervjuet at hennes konsentrasjon var best tidlig på dag, og at hun ikke er like konsentrert på slutten av skoledagen. Intervjuet tok ca. 23 minutter. Det var bare informanten og meg som var tilstede under intervjuet.

Ingvild er 15 år og går i tiende klasse. Hun fikk diagnosen i 4. eller 5. klasse, og eleven byttet skole da hun startet på ungdomsskolen. Intervjuet ble gjennomført på skolen informanten tilhører. Jeg fikk tildelt et grupperom der vi kunne gjennomføre intervjuet. Denne informanten fikk også velge når intervjuet skulle gjennomføres, og hun valgte første time etter storefri. Eleven gikk glipp av deler av en undervisningstime i matematikk for å gjennomføre intervjuet med meg, men eleven syntes det var greit. Hun sier hun føler at hun

mestrer dette faget og synes det er gøy. Intervjuet tok i overkant av 30 minutter. Det var bare meg og informanten tilstede under intervjuet.

Solveig er 9 år og går i fjerde klasse. Hun fikk diagnosen i slutten av tredje klasse. Begge foreldrene og 4 av 5 søsken har også dysleksi. Intervjuet ble gjennomført på et grupperom som eleven er vant til å være på. Grupperommet er felles for flere trinn. Vi ble avbrutt en gang av noen andre som ønsket å bruke rommet. Intervjuet ble gjennomført i siste time fredag. De andre elevene hadde spilletime i matematikk. Det var bare meg og eleven tilstede under samtalen. Eleven virket svært ivrig etter å komme i gang, og var hoppende glad for å se meg når hun skjønnte at jeg var «dysleksidamen». Jeg la merke til at eleven lagde mye bevegelser med armene når hun snakket. Intervjuet tok ca. 23 minutter.

Anna er 9 år og går i fjerde klasse. Hun fikk diagnosen dysleksi i slutten av tredje klasse. Begge foreldrene og søsteren hennes har også diagnosen dysleksi. Intervjuet ble gjennomført på et grupperom på skolen som eleven tilhører. Tidspunktet for intervjuet var siste halvdel av siste undervisningstime en fredag. Resten av klassen hadde spilletime i matematikk. Jeg møtte eleven i friminuttet før vi skulle ha samtalen. Hun virket nysgjerrig og ivrig etter å komme i gang. Det var bare meg og eleven tilstede under samtalen. Intervjuet tok 15 minutter.

4.0 Analyse

For denne studien er det gjort en bricolage- inspirert analyse. Bricolage er en kombinasjon av ulike analysetyper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 263). Jeg var opptatt av å få kunnskap om hvordan elevene opplever sin medvirkning til undervisningen og brukte derfor meningsfortolkning. Det var interessant å se om elevenes opplevelser samsvarer med den presenterte teorien, lover og forskning sier om temaet. Jeg har derfor også brukt teoretisk lesing som analysemetode. Teoretisk lesing innebærer at vi leser intervjuene gang på gang og relaterer det informantene forteller til teoretisk kunnskap.

Hvilken type analyse som skal anvendes legger føringer for hvordan intervjuene skal transkriberes. Når det er meningen som skal analyseres er det viktig med «rikholdige og nyanserte» beskrivelser og skrive detaljerte og ordrette beskrivelser fra intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 243). For teoretisk analyse er det viktig at svarene på spørsmålene som skal analyseres relateres til det teoretiske grunnlaget for prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 269). Utformingen av intervjuguiden er gjort med bakgrunn i dette. Jeg vil i drøftingsdelen knytte empiri og teori sammen. Arbeidet med analyse og drøftingen er hele tiden en bevegelse mellom empirien og teorien. På bakgrunn av mitt tema og min bakgrunn for studien var jeg opptatt av å få frem informantenes stemme. Dette gjorde jeg ved å bruke det Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) kaller meningsfortetting. Da valgte jeg ut essensen i det informantene fortalte og gjengav det med færre ord. Den opprinnelige meningen til informantene er den samme.

Analysearbeidet starter alle rede i transkriberingen av intervjuet. I denne studien ble det brukt en diktafon for å best mulig og så presist som mulig kunne gjengi det informantene fortalte. Ved bruk av lydopptak er det vanskelig å gjengi ironi og kroppsspråket og mimikk forsvinner. Derfor transkriberte jeg intervjuene kort tid etter at de ble utført. Da hadde jeg intervjuet friskt i minne og kunne tilføye kommentarer om ironi og kroppsspråk underveis i transkriberingen. Det er likevel viktig å være bevisst at min hukommelse eller opplevelse ikke nødvendigvis stemmer overens med det eleven mente i den situasjonen. Hvordan transkriberingen utføres er avgjørende for reliabiliteten for forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186-196).

Det er viktig at alle intervjuene i samme studie transkriberes ut fra samme mal og oppsett for at de i ettertid skal kunne sammenlignes. Derfor var jeg, før transkriberingen, bevisst på

hva som var viktig å ta med i transkriberingen; pauser og hvor detaljert disse beskrives, fyllord og lyder, latter, ironi. For denne studien transkriberte jeg i første omgang intervjuene ved å oversette det som ble sagt fra muntlig til skriftlig språk og jeg kommenterte i parateser når det var pauser eller andre ting som latter, usikkerhet og kroppsspråk som kunne være av interesse for analysearbeidet. Det er ingen fasitsvar på hvordan transkriberingen skal gjøres. Det må vurderes hva som er hensiktsmessig for hvert enkelt intervju og hva som er det mest riktige overfor informanten.

Under kodingen av det elevene fortalte tok jeg for meg ett og ett intervju. Jeg har notert temaer eller punkt som er sentrale i alle intervjuene, for deretter å samle alle temaene i noen samlende kategorier for hvert intervju (Vedlegg 11, skjema A). Temaene fra intervjuene kan passe inn under flere av de ulike kategoriene som er laget for hvert intervju, og er derfor plassert flere steder. Disse samlende kategoriene for hvert intervju er det som har dannet grunnlaget for tre hovedtema som jeg benytter i analyse- og drøftingsdelen. For å komme frem til disse, samlet jeg de kategoriene fra hvert intervju som omhandlet det samme og gav dem et nytt og samlende navn (vedlegg 11, skjema B). Selv om jeg har kommet frem til tre hovedtema er det likevel sammenheng mellom dem og det elevene fortalte passer inn flere steder. Jeg ser det ikke som hensiktsmessig å skille dem, da temaet for intervjuet er konsentrert rundt elevenes opplevelse av sin vanske og medvirkning til undervisningen. Måten jeg har stilt spørsmål til elevene gjør at det er vanskelig å skille; det ene er avhengig av det andre. Jeg opplever at de tre hovedtemaene til sammen dekker problemstillingen for studien.

De tre hovedtemaene er: «*Hvordan forstår elevene sin egen vanske*», «*Hvordan er undervisningen tilrettelagt og elevenes opplevelse av dette*» og «*Hva elevene legger i medvirkning og deres erfaring med det*». Før hvert av temaene presenterer jeg hvorfor jeg har valgt akkurat dette temaet. Under hvert tema presenterer jeg min meningsfortetting av det elevene fortalte, og jeg vil presentere hvordan jeg tolker det elevene fortalte. Dette blir grunnlaget for drøftingen der jeg knytter empiri og teori sammen. I drøftingen nytter jeg de tre hovedtemaene, som er presentert her, som struktur.

Selv om det elevene fortalte gjengis med meningsfortetting, er innholdet og meningen i det elevene fortalte det samme. Noe gjengis også som sitater men oversatt til korrekt skriftlig språk. Stoffet er bearbeidet av hensyn til elevene. Kodingen jeg har gjort i denne analysen

gjør at jeg samler alt eleven fortalte innen ett tema. Det vil si at noe har eleven fortalt på begynnelsen av intervjuet og noe kan være fra slutten av intervjuet. Grunnet dette har jeg også vurdert det som hensiktsmessig å gjengi det elevene fortalte med en meningsfortteing. I kodingen så jeg etter likheter eller ulikheter med det elevene fortalte.

4.1 Presentasjon av empirien

4.1.1 Hvordan forstår elevene sin egen vanske

Jeg har valgt «*Hvordan forstår elevene sin egen vanske*» som et av mine tema siden flere av informantene er svært bevisst sin vanske. Dysleksi er i denne studien bare valgt som en avgrensning av utvalget, men jeg opplever at elevenes forståelse av sin egen vanske er viktig for å forstå det de fortalte og hvordan deres opplevelse av medvirkning til undervisningen er. Deres forståelse av egen vanske er viktig for å forstå deres utgangspunkt for medvirkning eller hvorfor det er eller ikke er viktig for elevene å medvirke.

Ingvild:

Jeg strever med lesing og skriving, mest med skriving. Og jeg er ikke så glad i det heller. Det blir mange feil. Jeg synes engelskfaget er vanskelig. Jeg blir av og til tatt ut i en lesegruppe. Det var lovet at jeg skulle få lydbøker og PC, men dette har jeg ikke fått enda. Jeg tror selv at lydbøker kan hjelpe meg, spesielt når jeg leser til prøver og det er mange kapitler å lese gjennom. Mine favorittfag er gym og kunst og håndverk, fordi vi får jobbe praktisk istedenfor å sitte å skrive.

Vilde: *Jeg er glad i å lese, og det er slik jeg lærer best. Og ved å svare på spørsmål. Matte er det faget jeg sliter mest med.*

Solveig:

Dysleksi er at vi har vanskeligheter med å skrive og lese. Jeg strever med lesing og skriving. Når jeg skriver, så skriver og skriver jeg, men jeg glemmer alltid mellomrom og sånn. Av og til hvis jeg leser en lang tekst, så blir alt duggete, og så bytter de plass. Først blir det duggete, og så når jeg blinker så bytter bokstavene plass. Av og til kan det være litt skummelt. Men jeg prøver bare å gjøre sånn her (rister på hodet) men det hjelper ikke. Det beste er å ta en pause, men det er litt vanskelig når man sitter i timen og alle bare «Hva driver du med?». Av og til hvis jeg tar meg en pause, så kommer bare læreren og sier «Jobb!!». For det er litt dumt hvis det blir duggete, og så danser bokstavene, og da må man jo bare ta en pause. For man blir jo sliten av det liksom.

Jeg har litt synsvanske. Men jeg vet ikke hvor mye det var på. Jeg har lesebriller, men de er altfor store. Når jeg sitter sånn (framover lent) og leser, så ramler de bare av. Men jeg kunne godt brukt dem som vanlige briller. Jeg ser mye bedre da.

Det var gøy å ta de testene (for utredning av dysleksi). Når jeg jobber alene på et helt vanlig rom og det er en voksen ved siden av meg, så jobber jeg kjempefint. Hun sa det var vanskelig å skjønne om jeg hadde dysleksi, men hun skjønnte det på hvordan jeg leste. Det er av og til litt dumt å ha dysleksi på grunn av hva andre mener og sier. De vet ikke hvordan det er. For de har det ikke.

Mitt favorittfag er kunst og håndverk fordi vi ikke skriver så mye. Vi bare tegner og lager ting. Det synes jeg er gøy.

Anna:

Jeg strever kanskje mest med lesing. Fordi med skriving, hvis jeg har en god ide på det, så kan det gå veldig fort. Men hvis jeg ikke synes det er veldig gøy kan det gå veldig sakte. Men lesing, hvis jeg ikke har brillene mine, kan det blande seg veldig ofte. Og hvis jeg er trøtt så kan det gjerne bli feil eller noe sånn. Jeg liker kunst og håndverk fordi der er mindre lesing og skriving. Jeg synes ikke det er så gøy. Vi får lage ting. En lærer er sånn at vi skal skrive mens vi tegner, eller skrive først og så kan vi tegne. Den andre læreren er mer sånn at vi kan lage ting i keramikk eller noe. Det liker jeg bedre. Det ble litt annerledes når jeg fikk dysleksi. Venninnene mine reagerte på det. At hvis det er noen som plager meg fordi jeg ikke klarer å si noe, så kommer de bort og sier «det er ikke hennes feil, hun har dysleksi». Så de reagerte på en fin måte. De beskytter meg på en måte.

Jeg har et spørsmål. Hvorfor må det akkurat være sånn at du får vansker med å lese og skrive når du får dysleksi? Hva er det egentlig det gjør? Du blir på en måte født sånn? Men du vet det liksom ikke før senere? Det er ingen skade eller det er ingen sykdom! Du bare merker det på en måte? (Eleven spør også om dysleksi går utover hverdagen, om jeg fortsatt strever med lesing og om hvordan jeg greier meg sammenlignet med de andre på skolen min). Men det blir bedre etter hvert liksom.

Ingvild fortalte at hun strever med lesing og skriving, noe som gjør at hun strever med språkfagene (norsk og engelsk). Hun får noe kompensasjon for sin vanske i form av at hun av og til blir tatt ut av klasserommet for å få hjelp med lesingen i engelsk. Annet enn dette får hun ikke hjelp med vansken sin, til tross for at hun har fått lovnader om hjelpemidler. Slik jeg tolker det Ingvild fortalte er hun bevisst hvordan hun selv lærer best og hva som kan hjelpe henne i læringen. Jeg får også et inntrykk av at det ikke er særlig stor oppmerksomhet rundt vansken hennes. Hun strever med vansken i stillhet. Jeg tenker at for at en elev skal kunne medvirke til sin egen læring, er det viktig å være bevisst hva man strever med og hva som kan hjelpe for å gjøre læringssituasjonen bedre. Jeg opplever at Ingvild har godt innblikk i dette.

Vilde fortalte at hun er glad i å lese og det er slik hun lærer best. Hun strever mer med matematikk. Vilde hadde ikke særlig mange tanker rundt diagnosen sin. Jeg opplever henne som en elev som ikke er særlig opptatt av diagnosen hun har fått. Det er veldig fint. Til tross for at hun har diagnosen dysleksi er hun glad i å lese, noe jeg tenker er en positiv egenskap. Det er enklere å motivere seg selv for å jobbe når en opplever mestring ved det en gjør og ikke opplever gjentatte nederlag.

Jeg opplever Solveig som svært bevisst sin vanske. Hun har klare tanker om hva diagnosen innebærer og hvordan hennes vanske er. Hun strever med både lesing og skriving. Hun forklarer hva som skjer når hun leser på en veldig beskrivende måte. Jeg tenker det er en styrke for henne at hun kan sette ord på det som skjer og er bevisst hva hun selv må gjøre for å kompensere for vansken. Hun opplever det som dumt hva andre kommenterer om hennes vanske og det hun må gjøre for å kompensere for det, og jeg opplever at læreren hennes har manglende innblikk og kompetanse om hva dysleksi kan innebære. Jeg tenker at noe av grunnen til at hennes favorittfag er kunst og håndverk kan være en konsekvens av det hun strever med. Jeg opplever også Solveig som en elev som liker å jobbe bare hun får den støtten hun trenger fra de voksne og at oppgavene er tilpasset slik at hun kan oppleve mestring.

Anna er bevisst hva hun strever med, og det virker som hvordan hun presterer er avhengig av motivasjonen for det hun skal gjøre. Når hun opplever noe som gøy jobber hun raskt. Jeg tenker at dette er noe av grunnen for at hun liker kunst og håndverksfaget, i tillegg til at de leser og skriver mindre i det faget. Anna virker nysgjerrig og søkende for å få større innblikk i vansken sin. Det virker ikke som hun har kjennskap til hva dysleksi er annet enn det hun opplever selv. Anna spør meg om hvordan det var for meg på skolen, om diagnosen påvirker min hverdag og om hvordan jeg greier meg i studiene sammenlignet med mine studievenner. Jeg tolker Anna som en person som kanskje tenker fremover, hun er usikker på hva som vil møte henne knyttet til diagnosen og hva hun kan forvente seg.

Funnene viser hvordan informantene forstår sin vanske, og hva de strever med.

Oppfølgingen elevene får og lærerens kunnskap om hva elevene strever med er trolig sentralt for hvordan elevene presterer. Til tross for at alle elevene har den samme diagnosen har de ulike opplevelser av den. Ingvild strever med skriving, Solveig strever med lesing og skriving, Anna strever med lesing, mens Vilde er glad i å lese men strever med matematikk.

Jeg tenker dette er viktig kunnskap å ha om elevene når vi som pedagoger skal tilrettelegge for elever med dysleksi.

4.1.2 Hvordan er undervisningen tilrettelagt og elevenes opplevelse av dette
Siden mitt tema er medvirkning og elevenes opplevelse av dette, ble det helt naturlig og nødvendig å snakke om hvordan undervisningen elevene får er tilrettelagt og hva de tenker om dette. Derfor ble «*Hvordan er undervisningen tilrettelagt og elevenes opplevelse av dette*» et tema. For meg var det viktig å få innblikk i hvordan undervisningen organiseres for å ha mulighet for å forstå deres opplevelse av medvirkning til undervisningen. Hva har lærerne bestemt, hva får elevene være med å påvirke og hva er tilrettelagt for å hjelpe/kompensere for elevens vanske?

Ingvild:

På barneskolen ble jeg noen ganger tatt ut av undervisningen i norsk og engelsk. Da ble jeg spurt om jeg hadde lyst. Jeg føler at oppfølgingen jeg fikk på barneskolen var mye bedre (eleven byttet skole da hun begynte på ungdomsskolen). Det gikk nesten ett år før logopeden (på ungdomsskolen) visste om at jeg hadde dysleksi, og jeg har nesten ikke sett han siden åttende klasse. De skulle jo visst det hele tiden siden det står i papirene. I engelsk har jeg en enklere bok enn de andre, men jeg blir ikke tatt ut av klasserommet. Bare kanskje av og til i en lesegruppe. Det hadde vært litt greit å ha en PC. De sa på barneskolen at jeg skulle få det, men fikk det aldri. Det hadde vært litt greit liksom.

Vilde:

Jeg husker i 8., da fikk jeg hjelp i de fleste fag. At det liksom alltid var en lærer der. I hvert fall i norsk, i engelsk og i matte. Jeg har det ikke i norsk lenger og jeg har det ikke i engelsk. I engelsk har jeg ikke hatt det siden 8. fordi de skjønnte at jeg ikke trengte det og jeg skjønnte at jeg ikke trengte det. Men jeg har det fortsatt i matte. Matte er det faget jeg sliter mest med. Men jeg går ikke til noe pedagog eller noe sånn flere ganger i uken. Jeg har fått tilbud om lydbøker, jeg tror jeg har lydbøker og, men jeg har ikke brukt de. I åttende klasse var vi inne i klasserommet. Hvert fall i engelsken og i norsken. Vi har blitt tatt ut litt i matten. Vi ble tatt ut av og til, men det er veldig sjeldent. Men jeg husker på barneskolen så ble vi tatt ut av timen. Ikke så mye i norsken. Da hadde vi ikke en lærer til, men i matte og i engelsk ble vi tatt ut. De spurte om jeg syntes det var greit.

Engelsk er det faget jeg føler jeg får best til. Uttale og skriftlig, men det er lettere å snakke enn å skrive. Jeg liker arbeidsmåten i faget. Læreren sier hvilke sider vi skal jobbe med. Så velger vi hvilken læringsstrategi vi vil bruke for å lære teksten. På slutten av timen samles vi i «the talking circle» der vi diskuterer teksten.

Solveig:

Jeg og (... ramser opp navn på fem elever) pleier å være på lesegruppe. Så får vi ekstra lekser fordi vi har vanskeligheter med å lese. Vi får liksom sånn enkel leseleksje og i tillegg får vi den leseleksjen alle andre har. Det liker jeg ikke. Fordi det blir så mye stress i ukene, når jeg skal på speideren. Vi får liksom mer lekser enn de andre. Jeg synes egentlig bare vi burde ha den de andre har eller den leksen kun vi har. Det er ingen som hører oss i leseleksjen. Jeg liker ikke å gå ut av klasserommet når de andre skal gjøre noe gøy, som kunst og håndverk eller spilletime i matte. Men jeg må jo. Det er norsklæreren som har lesegruppen, og hun må ta det når hun har tid. Det er ingen som har spurt meg om hva jeg synes om å bli tatt ut. I matte får jeg litt enklere oppgaver. For eksempel så får jeg enklere prøver siden jeg ikke er så god i matte. Jeg bruker CD-ord og Intoword.

Anna:

De fleste har de samme bøkene, men vi gjør forskjellig og er på forskjellig sidetall. Jeg har ingen hjelpemiddel nå, men skal kanskje få lov til å ha med iPaden på skolen når jeg begynner i femte klasse. For det kan hjelpe meg. To ganger i uken har vi en sånn gruppe der vi leser, skriver og gjør oppgaver. Det synes jeg er et veldig godt hjelpemiddel, fordi da lærer jeg å skrive de riktige ordene. Jeg synes det går helt greit å gå ut av klasserommet, men det er ingen som har spurt meg. Det er ingen fast plan på når vi blir tatt ut. Det er egentlig bare når hun (norsklæreren) har tid. De fleste gangene i mattetimen eller samfunnsfagtimen. Matte er veldig gøy på fredager for da har vi spilletime. I samfunnsfag har vi av og til prosjekt, og det synes jeg er gøy. Det er dumt å bli tatt ut i de fagene, men det går helt fint liksom.

Ingvild fortalte om forskjell på undervisningen hun fikk på barneskolen og om undervisningen hun får nå. Det gikk nesten ett år før logopeden på ungdomsskolen visste at hun hadde diagnosen og Ingvild fortalte om manglende oppfølging siden hun har fått lovnader om hjelpemidler som hun ennå ikke har fått. Jeg tolker det Ingvild fortalte som at hun har fått et mangelfullt opplæringstilbud. Hun får ingen tilrettelegging annet enn at hun har en enklere bok i engelsk og av og til blir tatt ut på en lesegruppe. Jeg tenker det er viktig å tilrettelegge opplæringen for elever som strever med lesing og skriving siden det er en så stor del av de fleste fagene. At Ingvild strever med lesing og skriving og ikke får særlig stor hjelp med dette kan påvirke hvordan hun på sikt vil prestere i språkfagene (norsk og engelsk) men også i andre fag. Lesing og skriving er viktige egenskaper som det er viktig at alle elever tilegner seg, og derfor viktig at lærere har fokus på å tilrettelegge for at elever som strever med dette skal få støtte.

Vilde fortalte om tilretteleggingen hun har fått. I åttende klasse fikk hun hjelp i mange fag, men det får hun ikke nå lenger. Hun fikk hjelp i norsk, engelsk og matte. Engelsk er det faget hun opplever å mestre best og matte er det faget hun strever mest med. Vilde fortalte mye om hvordan tilretteleggingen var før (i åttende klasse) men ikke så mye om hvordan opplæringen er nå. Kanskje er det fordi hun ikke får noe særlig tilrettelegging lenger? Kanskje var hjelpen hun fikk i åttende klasse det som skulle til for at hun nå mestrer skolen? Hun fortalte at hun tror at hun har lydbøker men hun bruker dem ikke. Jeg opplever Vilde som en elev som klarer seg bra på skolen. Siden hun ikke strever nevneverdig med lesing eller skriving virker det som hun ikke har behov for tilrettelegging for dette annet enn hva resten av klassen får.

Solveig får tilrettelagt undervisning ved at hun og fem andre elever blir tatt ut på en lesegruppe og hun får noe tilrettelegging i matte. Alle elevene på lesegruppen er der fordi de strever med lesing. Elevene får to leselekser. De får den som resten av klassen har i tillegg til at de får en lekse som er tilpasset et lavere nivå. Solveig uttrykket at dette er dumt og det er dumt å bli tatt ut på lesegruppen når de andre elevene skal gjøre noe hun synes er gøy. Ut fra det Solveig fortalte tolker jeg at hun får et opplæringstilbud som er tilrettelagt for å hjelpe henne med det hun strever med. Hun blir tatt ut på en lesegruppen som er mer på hennes nivå enn det resten av klassen jobber med, men hun blir tatt ut på gruppen i fag hun opplever mestring. Elevene synes dette er dumt men fortalte at de blir tatt ut når læreren har tid. Læreren på lesegruppen er samme lærer som underviser hele klassen i norsk. Derfor blir elevene tatt ut for å jobbe med norsk i helt andre fag. Solveig får et opplæringstilbud som er tilpasset hennes vanske, men i dette tilbudet er det ikke tatt hensyn til hva eleven selv mener og tilretteleggingen skjer på lærerens premisser. Læreren henter elevene til lesegruppen når hun har tid, det er ikke lagt inn i en plan for når dette skal skje.

Anna fortalte om tilretteleggingen hun får og om hvordan hun liker å jobbe på skolen. Anna blir tatt ut på en lesegruppe og dette synes hun er et godt hjelpemiddel, men hun liker ikke å bli tatt ut i spilletimen i matte eller når de har prosjektarbeid i samfunnsfag. Dette er arbeidsmåter hun opplever mestring ved. Anna har ingen hjelpemidler, men skal kanskje få bruke iPad på skolen i femte klasse. Jeg opplever Anna som en person som er bevisst hvordan hun lærer og hun er positiv til opplæringstilbudet hun får. Å være bevisst hvordan

man lærer tenker jeg er viktig for å kunne medvirke i undervisningen på en hensiktsmessig måte.

Tilretteleggingen av undervisningen informantene får er svært ulik. Det virker som Solveig og Anna får tilrettelegging som skal kompensere for og hjelpe dem med det de strever med, mens det virker som Ingvild har fått en svært mangelfull oppfølging gjennom flere år. Vilde fikk tilrettelegging tidligere men det virker ikke som hun får det i dag eller har særlig stort behov for det. Siden elevene har fått ulike opplæringstilbud har de naturligvis ulike opplevelser av det også. Anna trekker frem at hun er fornøgd med tilbudet hun får, men ikke alltid fornøgd med når det skal gjennomføres. Det virker også som at Solveig synes tilretteleggingen hun får kan være til god hjelp, men hun er opptatt av at lesegruppen gjennomføres i fag hun heller vil være sammen med resten av klassen og kunne oppleve mestring (kunst og håndverk). Ingvild virker ikke fornøgd med hvordan situasjonen hennes er. Jeg har ikke fått et stort innblikk i hvordan tilretteleggingen hennes foregår, men jeg har fått en forståelse av at opplæringen har vært mangelfull og preget av brutte lovnader om hjelpemidler som kunne hjulpet henne.

4.1.3 Hva elevene legger i medvirkning og deres erfaringer med det.

«Hva elevene legger i medvirkning og deres erfaringer med det» er viktig å få innblikk i for å besvare min problemstilling. Hva elevene forbinder med medvirkning er viktig å ha kjennskap til for å kunne forstå deres opplevelse av medvirkning. Hva de forventer av skolen og hvordan de opplever sin medvirkning til undervisningen tenker jeg er relatert til tidligere erfaringer de har med medvirkning.

Ingvild:

I gym får vi noen ganger velge helt fritt hva vi skal gjøre, og i kunst og håndverk får vi jobbe fritt og selvstendig innenfor en oppgave. I KRLE synes jeg det er lettere å lære hvis man ser en film heller enn å lese eller at læreren forteller. Etterpå kunne jeg tenke meg å diskutere med andre, høre deres meninger og finne en konklusjon. I samfunnsfag og KRLE får jeg være med å bestemme hvordan jeg skal vurderes. Vi kan velge mellom skriftlig eller muntlig prøve, og om vi vil være alene eller på gruppe. Jeg liker best muntlig alene. Alle elevene får bestemme like mye. Når klassen skal gjøre det samme er det flertallet som bestemmer. Når vi får være med å bestemme velger vi selv hvordan vi vil jobbe. Det er viktig å være med å bestemme i de fagene som er vanskelige (norsk og engelsk). I matte og naturfag er alt bestemt av læreren. Jeg forventer at jeg skal lære når jeg er på skolen, og kanskje påvirke litt. Jeg føler at jeg må vise respekt for læreren for at han skal ha respekt for meg. Jeg tror noen bryr seg

og andre gjør det ikke. Jeg har opplevd å føle meg oversett når jeg har gitt uttrykk for mine meninger, men jeg kommer ikke på noen eksempler. Jeg har ikke lært noe om barns rettigheter.

Vilde:

Jeg får velge læringsstrategi i noen fag. Vi kan velge læringsstrategi i den timen det gjelder og velge en ny neste gang. Vi har tre lærere vi har ca. like mye. Jeg føler det er slik at det er en av dem som lar oss elever være med å bestemme. Vi har en lærer som er sånn at alt er bestemt når vi kommer i timen. «Sett dere ned, les de og de sidene, og gjør de og de oppgavene. Så kan vi snakkes og se hvor langt du har kommet og hvor mye tid det er igjen». Så har vi en annen lærer som er sånn «Dere kan lese de sidene, så kan dere velge hvilken strategi dere vil bruke for å lære de sidene, om dere vil skrive, lage tankekart, eller lese det mange ganger». Alle elvene får medvirke like mye. Det er ikke så viktig for meg å være med å bestemme hvordan skoledagen skal være. Det er greit for meg at lærerne har bestemt det meste og at vi kan påvirke litt. Jeg har ingen forventninger til skolen. Det er bare noe jeg må igjennom. Jeg har bare lært om barns rettigheter ved skilsmisse. Ikke noe som er rettet mot skolen.

Solveig:

Jeg synes det er viktig å få si sin mening, men jeg tør det liksom ikke. Det har jeg aldri gjort. Av og til (når eleven blir hentet til lesegruppen) prøver jeg å lure meg vekk. Og bare late som jeg ikke hørte at vi skulle gå. Bare sitter der. Men det hjelper bare en stund. Da spiller jeg bare dum «Åja!!». Jeg har lært om barns rettigheter, når man ser på han skomakeren og sånne Tøfflus- historier. Det liker jeg å se på. Har ikke lært noe om det på skolen.

Anna:

Av og til får vi være med å si vår mening. Læreren hører på forslagene våre, men det er ikke alltid vi kan bruke de, eller hun må stoppe oss fordi vi er veldig flinke til å bytte tema. Men vi får lov å være med. Læreren lytter men det er ikke alltid hun kan høre på det. Vi pleier å snakke om hvordan det er på skolen under frokosten eller middagen. Så det pleier å være helt greit på skolen. Vi har lært om barn sine rettigheter, at barn har rettigheter til å si sine meninger og de har nesten like mye rettigheter som de voksne.

Ingvild fortalte om hvordan de får være med å bestemme på skolen, som i gym får de av og til velge helt fritt, i kunst og håndverk får de velge hvordan de vil jobbe, og i samfunnsfag og KRLE får hun velge hvordan hun skal vurderes. Hun fortalte at når elevene får være med å bestemme sier de hva de selv ønsker og så blir det slik. Elevene bestemmer selv. Ingvild har forventninger om å lære når hun er på skolen og hun uttrykker at hun føler at hun må vise

respekt for læreren for at han skal respektere henne. Jeg tolker det Ingvild fortalte som at når elevene får være med å påvirke bestemmer de helt selv, og andre ganger er alt bestemt av læreren og elevene kan ikke påvirke. Det er enten eller, og det er svært avhengig av den enkelte læreren. For Ingvild er det viktig å kunne si sin mening i fag hun strever. Jeg tenker at det er hun selv som vet best om sin egen situasjon og at det er positivt at det er viktig for henne å si sin mening i fag hun strever med. Dette kan bedre situasjonen hennes og trolig også mestringen. Ingvild fortalte at hun har følt seg oversett og at hun ikke vet hva som er barns rettigheter. For at elevene skal kunne medvirke på en god måte må vi som pedagoger åpne opp for dette, gi elevene informasjon og lære dem om deres rettigheter.

Vilde fortalte at det er avhengig av læreren om hun får være med å bestemme. Det er 1 av 3 lærere som er åpen for at elevene skal få være med å bestemme. Vilde fortalte at det ikke er viktig for henne å være med å bestemme. Det er greit at lærerne har bestemt det meste. Men slik jeg tolker henne er hennes favorittfag engelsk og i dette faget får hun være med å påvirke. I noen fag får hun velge læringsstrategi. Da velger elevene strategi for en og en time av gangen. Jeg opplever Vilde som er elev som trolig er lei av skolen. Det kom frem i intervjuet at skole bare er noe hun må gjennom, hun møter opp og gjør som hun får beskjed om og går hjem. Det er greit for henne at lærerne bestemmer. Vilde har ikke lært noe om barns rettigheter på skolen. Jeg tenker at dersom Vilde hadde hatt kunnskap om hva hun har rett til og benyttet seg av dette kunne kanskje skoledagen hennes blitt bedre og hun kunne kanskje fått et bedre læringsutbytte og bedre opplevelse av å være på skolen. Derfor er det viktig at lærerne tilrettelegger for dette.

Solveig synes det er viktig å få si sin mening men hun sier hun aldri har gjort det fordi hun ikke tør. Hun fortalte også at hun av og til gjemmer seg når hun blir hentet til lesegruppen. Solveig har lært om barns rettigheter på barnetv men ikke noe på skolen. Jeg tolker oppførselen hennes som et tydelig uttrykk på hva Solveig mener om å gå ut av klasserommet og jeg mener at dette må tolkes som hennes måte å si ifra på. Elevenes medvirkning må ikke bare skje via verbal kommunikasjon. Hva eleven uttrykker og elevenes holdninger og kroppsspråk tenker jeg er vel så viktig. Jeg tenker det også er viktig at elevene lærer om hva de har rett til.

Anna fortalte at de får si sin mening, at læreren lytter men at hun ikke alltid kan «høre» på det elevene sier. Med dette tolker jeg at Anna mener at læreren tar seg tid og er opptatt av å få kunnskap om hva elevene tenker om mener, men at hun vurderer dette opp mot hva som er passende og hensiktsmessig for det de skal gjøre. Anna fortalte også at de snakker om hvordan hun har det på skolen hjemme. Jeg tolker det som at Anna får god oppfølging av sine foreldre og de er opptatt av at hun skal ha det bra. Anna er bevisst at medvirkning innebærer at barn har rett til å si sin mening og at de nesten har like mye rettigheter som de voksne. Til tross for at Anna vet alt dette, har hun ikke gitt uttrykk for sine meninger når det gjelder tidspunktet hun blir tatt ut på lesegruppen. Anna har lært om sine rettigheter men hun benytter seg ikke av dem.

Det er varierende hva elevene legger i medvirkning og det er varierende om de har lært noe om medvirkning på skolen. Vilde er ikke opptatt av å kunne si sin mening på skolen, mens Ingvild og Solveig synes det er viktig å kunne medvirke i fag de strever. Ingvild har aldri gitt uttrykk for den manglende oppfølgingen hun har fått på skolen men hun er med å medvirke i de fagene lærerne er åpne for at elevene skal dette. Til tross for at Solveig synes medvirkning er viktig har hun aldri gjort det og sier at hun ikke tør. Anna fortalte at læreren lytter men ikke alltid kan høre. Jeg tenker at elevenes forventninger rundt medvirkning er avgjørende for deres opplevelse og erfaringer med det. Vilde erfarer at hun får velge læringsstrategi i noen fag, men hun har ingen forventninger om å medvirke noe på skolen. Jeg tenker det er viktig å lære elevene om medvirkning, tilrettelegge for det og forvente at elevene skal benytte seg av det. Da vil elevene kanskje bli mer bevisst sin læring.

4.2 Elevenes svar på elevundersøkelsen.

I intervjuene ba jeg informantene på tiende trinn om å svare på noen av spørsmålene fra Elevundersøkelsen. Jeg valgte å be elevene svare på spørsmålene fra 2007-2012 da jeg opplever disse spørsmålene som mer relevant for mitt tema enn spørsmålene fra nyere undersøkelser. Grunnet at undersøkelsene er utført på ulike tidspunkt kan det være misvisende å sammenligne resultatene med resultatene fra undersøkelsen på landsbasis. Siden mine undersøkelser endte opp med bare to informanter innenfor «aldersgruppen» for Elevundersøkelsen, er det lite hensiktsmessig å gjøre resultatene om til et gjennomsnitt. Jeg presenterer derfor resultatene i sin helhet.

Spørsmålene fra Elevundersøkelsen fra 2007- 2012, med svaralternativene:				
I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
Får du være med å bestemme hva det skal legges vekt på når ditt arbeid skal vurderes?				
I hvor mange fag får du være med på å lage arbeidsplaner?				
I hvor mange fag får du være med på å velge mellom ulike oppgavetyper?				
I hvor mange fag får du være med på å velge arbeidsmåter i fagene?				
Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?				
Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?				

Tabell 4: Elevenes svar på Elevundersøkelsen.

Undersøkelsen viser at lærerne i liten grad engasjerer seg for elevens medvirkning. Ingvild og Vilde svarer at lærerne i svært få fag oppmuntrer dem til eller forklarer hvordan de kan være med å bestemme hvordan de skal arbeide med fagene. Elevene svarer også at de i svært få fag får være med å velge mellom ulike oppgavetyper.

På de andre spørsmålene svarer elevene noe variert, men felles er at de velger svaralternativene fra «i noen fag» til «i svært få fag». Altså holder de seg midt på eller i nedre del av skalaen. Det er ett svar som bryter dette mønsteret. På spørsmål om «i hvor mange fag får du være med på å velge arbeidsmåter i fagene?» svarer en av elevene «i mange fag». Ut fra det denne eleven fortalte om sin skolehverdag og organiseringen av undervisningen, forstår jeg ikke helt at dette svaret kan være reelt. Men jeg kan ikke vite om det er dette svaret, eller det eleven fortalte som er det reelle. Det kan også hende at jeg har misforstått det eleven fortalte, eller at eleven har misforstått spørsmålet. Dette kan jeg ikke vite sikkert og velger å ikke vektlegge dette noe ytterligere.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte teori, forskning og lover for medvirkning og jeg vil knytte dette opp mot den innsamlede empirien. Jeg bruker oppsettet som er presentert i analysedelen med de tre hovedtemaene.

5.1 Hvordan forstår elevene sin egen vanske

Det er varierende hvordan de fire elevene forstår sin vanske og opplevelsen deres av å ha dysleksi. Ingvild strever mest med skrivingen, Anna strever mest med lesingen, Solveig strever med både lesing og skriving og Vilde liker godt og mestrer lesing bra. Definisjonen på dysleksi som ligger til grunn for denne studien sier at vansken kan innebære lesing, staving og/eller skriving. Felles for Ingvild, Solveig og Anna er at de ikke er særlig glad i å lese eller skrive, og alle har kunst og håndverk som sitt favorittfag. De fortalte at de liker dette faget fordi der er mindre fokus på lesing og skriving enn i andre fag. Jeg tror de liker dette faget fordi det er et fag de kan oppleve mestring i og fokuset blir tatt bort fra det de strever med. Ingvild er også glad i gym. I dette faget begrenser det seg også hvor mye lesing og skriving som inngår. Figur 2, fra Stortingsmelding 16 ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, viser noen faktorer som fremmer eller hemmer læring (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2006-2007, s. 10). Dersom vi ser kunst og håndverksfaget i forhold til figuren tenker jeg at elevene kan oppnå mestring uten å måtte utvikle gode språk- og leseferdigheter. Like viktig som dette er utvikling av sosiale ferdigheter og motivasjon for å lære. Jeg tenker at kunst og håndverksfaget kan utvikle disse ferdighetene hos elevene. Elevene opplever mestring i dette faget og kanskje kan denne mestringen være med å motivere dem for å mestre andre fag også. Faktorer som hemmer læring kan være svake leseferdigheter. For Ingvild, Solveig og Anna kan trolig dette føre til svakere faglig utvikling på sikt for dem enn for andre elever som mestrer leseferdigheten. Vilde sitt favorittfag er engelsk, noe som bryter litt med mønsteret for de andre elevene.

Ut fra det Solveig fortalte tenker jeg at læreren har liten kompetanse eller forståelse for hva dysleksidiagnosen kan innebære. Hun fortalte at når hun leser kan teksten bli duggete og når hun blinker for å få bokstavene klare igjen, begynner de å flytte på seg. Da må eleven riste på hodet eller ta en pause fra lesingen. Dette tiltrekker seg oppmerksomhet fra de andre elevene og læreren ber eleven om å jobbe. Men hvordan skal en elev som strever med dette kunne fortsette å jobbe når bokstavene flytter på seg og hun ikke kan gjøre det som får

bokstavene til å stille seg på rett plass igjen? Det kan tenkes at elever som strever med dette og opplever denne holdningen fra de rundt seg, ender opp med å ikke jobbe i timene.

Lærerne må ha kunnskap om å tilrettelegge for elever med ulike behov og forutsetninger, og motivere elevene. De må kunne forstå læringsfellesskapet i et klasserom og inkludere alle elevene (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 16).

Rønning og Solheim (1998, s. 93) skriver at ved å bruke brukermedvirkning i rehabilitering og behandling kan den som trenger hjelp lære å mestre sine problemer og de vil bli ansvarliggjort. Jeg mener ikke å si at elever med dysleksi trenger behandling eller rehabilitering, men dette viser at det er viktig å ta elevene med så tidlig som mulig slik at de kan få erfaringer som kan hjelpe dem senere i livet. Dersom vi anvender en dagligdags definering av begrepet *behandling*, betyr dette stell, pleie, håndtering eller drøfting (Hjulstad & Sødal, 2007, s. 38). Ut fra dette kan begrepet tillegges ulikt innhold. I denne sammenhengen tenker jeg at begrepet inneholder håndtering og drøfting. En elev med dysleksi vil alltid ha dysleksi, og må leve med dette hele livet. Vansken vil i varierende grad påvirke livet til ulike mennesker. For de aller fleste er det bare i grunnskolen og kanskje i den videregående skolen at de får hjelp til å håndtere vansken sin. Da er det viktig at vi tidlig lærer dem opp til hvordan de kan kompensere for og håndtere vansken sin. Formålet med opplæringen er å utvikle aktive deltakere i arbeid og i samfunnet (Opplæringslova, 1998), og et mål med medvirkning er at elevene skal bli aktive og gode borgere.

Anna grubler på en del spørsmål rundt sin egen diagnose. Hun forstår ikke hvorfor det akkurat er lesing og skrivning hun strever med og hun lurer på hva det er som skjer. I denne studien går jeg ikke inn på årsaker til hvorfor noen får dysleksi, da dysleksi bare er en avgrensing av mitt utvalg og årsakene for dysleksi krever en nærmere lesing og forståelse av hjernen og forskning rundt dette. Men jeg svarte selvsagt Anna så godt jeg kunne på det hun lurte på. Hun var klar på at dysleksi ikke er en skade eller sykdom. Anna lurte også på hvordan det er og har vært for meg å ha diagnosen, hvordan jeg klarer meg i utdanningen og om diagnosen påvirker hverdagen min. Det er tydelig at dette er noe hun tenker på og at hun ikke har fått noe særlig informasjon om sin diagnose. Jeg tenker det er viktig å være bevisst at dysleksi ikke må påvirke hverdagen i særlig stor grad, men vansken vil vare livet ut. Derfor er det viktig med tilpasset opplæring og medvirkning for at eleven skal lære å håndtere og mestre vansken sin på best mulig måte.

Solveig fortalte at det av og til er dumt å ha dysleksi på grunn av hva andre sier om henne og andre med samme diagnose. Hun fortalte om ubehagelige opplevelser der medelever gir kommentarer som hun opplever som nedlatende. Som hun sier «De vet ikke hvordan det er. For de har det ikke».

Generelt er det viktig at lærerne har kunnskap om de vanskene elevene har, og når en ikke har kunnskapen så må læreren ta initiativ til å skaffe seg dette. Det er ønskelig at kunnskap om spesialundervisning skal inn i den ordinære lærerutdanningen (Barneombudet, 2017, s. 69).

5.1.1 Grunnleggende ferdigheter – lesing og skriving i alle fag.

Som nevnt innledningsvis, kan det virke demotiverende for elever som strever med lesing og skriving at disse grunnleggende ferdighetene «å kunne lese i alle fag» og «kunne skrive i alle fag» (Saabye, 2010, s.18) nettopp skal vurderes i alle fag. Det kan være demotiverende at dette skal påvirke prestasjonen og motivasjonen i alle fag. Noen fag er relatert mot mer praktiske ferdigheter, og da er det dumt at leseferdigheten og skriveegenskapene skal ødelegge for måloppnåelsen og særlig for mestringen.

Lesing er meningsfylt avkoding og bearbeiding av skriftspråkets symboler. Lesing består av tre fokusområder; meningsskaping, symbolbearbeiding, og hensikten med lesingen (Lyster & Frost, 2014, s. 341-346). De grunnleggende ferdighetene i den nåværende læreplanen reflekterer hvor viktig lesing er i dagens samfunn. Det er derfor viktig å lære elevene gode lesestrategier og gi dem opplevelse av å mestre lesing, ved å gi dem tekster som er tilpasset deres nivå. Dette kan gi dem motivasjon for å lese og se viktigheten av å mestre dette verktøyet.

Lesing er en ferdighet det er svært viktig at alle elever tilegner seg. Mye av det vi lærer og kunnskaper vi tilegner oss, får vi via lesing. I skolen bør elevene kunne få kunnskaper via andre læringsmetoder, som at læreren forteller eller leser, samarbeid med andre elever eller praktisk utføring av ulike oppgaver, men senere i et utdanningsløp eller i arbeids- og privatlivet er det å kunne lese en viktig egenskap. Dette gjenspeiles ved at lesing er en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet.

Melding til Stortinget nr. 28 fra 2015-2016 (Det kongelige kunnskapsdepartement) tar for seg Kunnskapsløftet slik det er i dag, ulike evalueringer, og forslag til endringer for at skolen

skal utdanne elever som er rustet til fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Ludvigsen- utvalget foreslår å gå bort fra de grunnleggende ferdighetene, og innføre fire kompetanseområder; «fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2015-2016, s. 16). Disse kompetanseområdene tar fokuset bort fra ferdigheten å kunne lese og skrive i alle fag og kan derfor virke mer motiverende for elever som strever med lesingen. Samtidig er lesing likevel en stor del av det å tilegne seg fagkunnskaper og en måte å lære på. Men når fokuset er tatt bort fra selve lesingen, kan det kompenseres med andre måter å lære på. Da tenker jeg det er viktig å lytte til hvordan eleven selv ønsker å lære og hva som motiverer eleven. Elever som strever med lesing og skriving kan trolig oppleve mer mestring når de kravet om grunnleggende ferdighetene endres. Det er opp til oss som lærere å presentere andre måter å lære på.

Elevene på tiende trinn som er intervjuet i denne studien er bevisst hvordan de selv lærer og ønsker å lære. Felles for Ingvild og Vilde er at de lærer ved å diskutere med andre elever. Denne læringsstrategien tenker jeg er sentral innen de kompetanseområdene som nå kanskje skal erstatte de grunnleggende ferdighetene. Å diskutere med andre elever forutsetter kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og gjennom diskusjonen utforsker elevene sammen og skaper felles meninger. Vilde er bevisst på at hun lærer ved å lese selv og Ingvild lærer ved å se film og diskutere etterpå. Bevissthet rundt dette er kompetanse i å lære. Gjennom de kompetansene og læringsstrategiene som er presentert her, tenker jeg at elevene på sikt vil tilegne seg de fagspesifikke kompetansene. Jeg tenker også at innføringen av disse nye kompetanseområdene åpner for at elevenes medvirkning og bevissthet rundt egen læring blir viktig og nødvendig. Dette er også viktig for dybdelæringen (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2015-2016, s. 16). For dybdelæring er det viktig med elever som deltar aktivt, er bevisst sine lærestrategier og kan vurdere sin egen fremgang.

5.2 Hvordan er undervisningen tilrettelagt og elevenes opplevelse av dette

5.2.1 Faglige vansker ved dysleksi

Matematikkvansker

Ingvild fortalte at hun mestrer matematikk og at dette faget er gøy, mens Vilde fortalte at hun synes matematikkfaget er vanskelig. Solveig strever også med matematikken. Går vi tilbake til definisjonen på dysleksi, ser vi at vansken kan innebære vanskeligheter med tallbehandling. At elever med dysleksi enten strever med eller mestrer matematikkfaget er helt normalt men studier viser også at komorbiditet mellom dysleksi og matematikkvansker er mellom 17 % og 51 % (Helland, 2012, s. 218). Det er større forekomst av kombinasjonen matematikkvansker og vansker med rettskriving, enn med matematikkvansker og vansker med lesing. Vilde som fortalte at matematikk er vanskelig fortalte også at hun liker å lese. Ut fra dette tenker jeg at hennes dyslektiske vanske er relatert mest til vansker med rettskrivingen. Dette stemmer overens med at flere som strever med matematikkvansker også strever med rettskriving enn lesing. Helland (2012, s. 221) presiserer at det er viktig å stille seg spørsmål om matematikkvansker kan forklares ved forhold i miljøet som manglende oppfølging på skolen eller hjemme, mangelfull undervisning eller om eleven kanskje har blitt tatt ut av undervisningen i matematikk for å jobbe med andre fag (for eksempel norsk). Vilde fortalte at hun tidligere av og til ble tatt ut av undervisningen i matematikk, men at tilretteleggingen for det meste skjedde inne i klasserommet. Nå skjer tilretteleggingen ved at det alltid er en ekstra lærer tilstede i matematikktimene. Solveig strever også med matematikk, og hun strever mer med skrijving enn lesing selv om begge deler er vanskelig. Hun blir tatt ut av undervisningen i matematikk nettopp for å jobbe med lesing og skrijving. Det er derfor ikke lett å vite hva som er bakgrunnen for hennes vansker i matematikk. I matematikk får hun tilrettelegging ved at prøvene hennes er enklere enn den de andre får.

Det er relevant å se på modellen til Morton og Frith som ble presentert i teoridelen. Når elevene blir tatt ut av undervisningen i et fag for å jobbe med et helt annet fag går eleven glipp av verdifull undervisning. At Solveig kanskje viser symptomer på matematikkvansker er ikke så rart når hun går glipp av undervisning for å jobbe med lesing og skrijving. Denne undervisningspraksisen er en miljøfaktor. Miljøfaktorene kan påvirke i positiv eller negativ retning. For lesingen og skrijvingen er undervisningen trolig en positiv miljøfaktor, men den manglende matematikkundervisningen blir en negativ miljøfaktor.

<p>MILJØ</p> <p><i>Eleven blir tatt ut i mattetimen for å jobbe med lesing og skriving.</i></p>	BIOLOGISK
	KOGNISJON
	<p>SYMPTOM</p> <p><i>Vansker i matematikk.</i></p>

Figur 1b: Illustrasjon av ulike nivå som spiller inn på barns vanske, med eksempel.

Vansker med å lære andre språk

Vilde, som strever med matematikkfaget, fortalte at engelsk er hennes favorittfag. Dette er et fag hun opplever mestring i. Ingvild uttrykte at engelsk var et vanskelig fag. Hun strever også med norskfaget og med lesing og skriving generelt. For Solveig og Anna har jeg ikke kunnskap om deres forhold til andre språk.

Når en elev har vansker med lesing og skriving på sitt morsmål, er det helt naturlig å kunne oppleve vanskeligheter og nederlag i møtet med og i innlæringen av et nytt språk. Språk er ulike. Helland (2012, s. 170) organiserer språk etter deres historie eller typologier i språket. Både norsk og engelsk stammer fra den indoeuropeiske språkfamilien og germansk. Engelsk tilhører øst-germansk mens norsk er et nordisk språk. Typologier i språk handler om bøyning, syntaks og kontekst (Helland, 2012, s. 171). Noen språk har kompliserte bøyninger av de ulike ordklassene som er med på å gi mening til det som skal formidles. I andre språk er syntaks helt avgjørende for betydningen. Plasseringen av ordene bestemmer innholdet i en setning, og dersom to ord bytter plass kan setningen få en ny betydning. I noen språk, som kinesisk, er konteksten for det talte eller skrevne språket helt avgjørende for betydningen. Engelsk er et språk med lite sammenheng eller logisk forhold mellom grafem og fonem, og har en ortografi med mange regler og unntak fra reglene (Helland, 2012, s. 177 og 169). Engelsk er også et språk som etter hvert har blitt mer komplisert siden skriftspråket ikke utvikles og endres i takt med det talte språket (Helland, 2012, s. 175). Det har vist seg at det tar lenger tid før engelskspråklige barn knekker lesekode sammenlignet med andre språk (Helland, 2012, s. 169). Da er det ikke rart at det byr på utfordringer å lære dette språket for barn som strever med lesing og skriving på sitt morsmål og som ikke er i direkte kontakt med språket. For språklæring er det viktig å bli eksponert for språket nettopp for å bli kjent med ord og uttrykk og setningsoppbyggingen. Dersom en elev stadig opplever nederlag i møte med det nye språket, er det nok lite sannsynlig at denne eleven oppsøker språket selv, og

heller unngår situasjoner der et møte med språket kan oppstå. Arbeidsminne settes på prøve i innlæringen av et nytt språk med nye strukturer og regler. Dette er viktig å huske på siden svakt arbeidsminne (Helland, 2012, s. 191) er typisk ved dysleksi.

Siden elever med samme diagnose kan streve i ulike fag, opplever de situasjonen sin ulikt og har ulike vansker. Dette viser at å tilrettelegge undervisningen for den enkelte eleven er viktig og i dette arbeidet mener jeg det også er viktig å tilrettelegge for elevenes medvirkning. Paragraf 1-3 i Opplæringsloven (1998) presiserer at elever på 1. – 4. trinn, og særlig elever som strever med lesing og skriving, skal få en tilpasset opplæring i norsk, matte og samisk som er preget av tettere oppfølging i form av ekstra lærertetthet.

5.2.3 Tilpasset opplæring for elever med dysleksi

Mange av elevene som får diagnosen dysleksi har ikke rett til spesialundervisning, nettopp fordi det er bestemt ut fra hvem som ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998). Det kan være utfordrende å tilpasse undervisningen i klasserommet for elever med dysleksi, men det kan også være utfordringer ved å ta eleven ut av klasserommet for å gi en undervisning som er tilpasset elevens nivå og behov. Eleven går da glipp av verdifull undervisning som kanskje vil gjøre at eleven etter hvert får vanskeligheter med å henge med den ordinære undervisningen, og kanskje eleven blir tatt ut av klasserommet fra fag som eleven kunne opplevd mestring i (Høien & Lundberg, 2012, s. 254).

Elevene på fjerde trinn fortalte begge at de blir tatt ut av den ordinære undervisningen for å trene på lesing. Det er ingen fast plan på når dette skal skje. De fortalte at det skjer når læreren har tid. Grunnet at læreren som har denne ekstra tilrettelagte undervisningen også er deres norsklærer, blir elevene tatt ut av undervisningen i andre fag. Solveig opplever at dette skjer i fag hun liker og opplever mestring i (kunst og håndverk) eller i fag når de andre får gjøre noe som er gøy (som spilletime i matematikk). Anna fortalte at de som oftest blir tatt ut i matematikk eller samfunnsfag. Hun synes dette er dumt siden de i disse fagene arbeider på måter hun synes er gøy (som spilletime eller prosjektarbeid).

Med denne tilretteleggingen blir elevene tatt ut i fag de i utgangspunktet trives med og de går glipp av det resten av klassen jobber med. Det virker som elevene blir tatt ut i timer der lærerne kanskje tenker at elevene går glipp av minst mulig faglig utbytte (kunst og håndverk og spilletime i matematikk), men en konsekvens av dette er at elevene går glipp av fag de

opplever mestring i og fag som er med på å skape et samhold i klassen. Solveig er tydelig på at hun ikke liker dette, men at hun ikke tør å si ifra om det.

Det er viktig å tilrettelegge undervisningen så tidlig som mulig. Dette vil gjøre eleven bedre rustet til å mestre undervisningen de kommende årene. Det er dessuten mindre ressurskrevende og tidkrevende å sette inn pedagogisk støtte, for å oppnå den samme positive effekten, tidlig enn for eldre elever (Høien & Lundberg, 2012, s. 249). Vilde fortalte at hun i 8. klasse fikk hjelp i de fleste fag, men fortalte lite om hvordan det er i dag. Det virket ikke som hun får særlig tilrettelegging for sin vanske i dag. Kanskje var hjelpen Vilde fikk i 8. klasse det som skulle til for at hun klarer seg bra på skolen?

Elevene i rapporten fra Barneombudet (2017, s. 25) fortalte at de noen ganger ble tatt ut av den ordinære undervisningen for å få spesialundervisning, men at de da ble tatt ut i det faget de strevde mest med, og at spesialundervisningen de fikk var i et annet fag. En konsekvens av denne praksisen kan bli at eleven vil ligge enda lenger bak og streve enda mer i det faget som i utgangspunktet var vanskelig. Solveig strever litt i matematikkfaget men blir tatt ut av undervisningen når resten av klassen har spilletime i matematikk. Kanskje Solveig kunne ha utbytte av en undervisning i matematikkfaget som er mer relatert til å tenke praktisk, som å spille i matematikk, enn å bli tatt ut i dette faget for å øve på lesing og skriving?

Rapporten fra Barneombudet (2017, s. 30) tar også opp at dersom elever med ulike behov blir satt sammen i en gruppe kan det være utfordrende å tilrettelegge for at alle elevene skal ha utbytte av tilretteleggingen. Solveig ramser opp navnene på alle som er med på lesegruppen og fortalte at alle er på gruppen fordi de strever med lesing. Ut fra de navnene hun ramset opp kan det tenkes at flere av elevene er på lesegruppen fordi norsk ikke er deres morsmål. Elever som ikke har norsk som sitt første språk kan selvsagt også ha diagnosen dysleksi, men det kan være vanskelig å vite hva vanskene eleven har skyldes. Dersom flere av elevene strever med lesing fordi norsk er deres andrespråk, kan det stilles spørsmål ved om alle elevene på denne lesegruppen har utbytte av samme type tilrettelegging.

Høien og Lundberg (2012, s. 248) presenterer forhold som er viktige å undersøke dersom de tiltakene som er satt i verk ikke gir ønskede resultater. De er opptatt av om undervisningen er relatert til vurderingen fra diagnostiseringen, struktur og intensitet i undervisningen, om undervisningen er tilpasset eleven, fremmer leselyst og om dette er tilstrekkelig hjelp. Elevens egne opplevelser og medvirkning er ikke omtalt som et av de viktige punktene.

Elevene i denne studien bruker hjelpemidler i varierende grad. Vilde fortalte at hun har lydbøker men at hun ikke bruker disse siden hun strever mer med skriving enn lesing. Solveig fortalte at hun bruker CD- ord og Intoword, og den tilpassede leseleksen som begge elevene på fjerde trinn har felles. Ingvild har ingen personlige hjelpemidler til tross for at dette er lovet at hun skal få. Anna har bare leseleksen som er tilpasset et lavere nivå enn for resten av klassen, og når hun begynner i femte klasse skal hun kanskje få bruke iPaden sin på skolen.

5.2.4 Samarbeid, saksgang og spesialundervisning.

Opplæringsloven (1998) inneholder noen uklare formuleringer. I paragraf 5-1 og 5-4 er formuleringene «så langt råd er», «leggjast stor vekt på», og «få tilfredsstillende utbytte» brukt. Disse formuleringene er åpne for ulike tolkningsmuligheter. Hvem skal bestemme hvor langt man skal gå i ulike saker for at eleven skal få et tilbud som ligner det han selv ønsker? Hvor mye er stor vekt og hva er tilfredsstillende utbytte for en elev og hvem skal bestemme det? Tilfredsstillende utbytte kan relateres til måloppnåelsen av kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Men disse kompetansemålene er åpne for tolking og lokal tilpassing ved den enkelte skolen eller kommunen. Dette legger et stort ansvar på den enkelte lærer og rektor som skal vurdere hvilke elever som får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. I arbeidet med utforming av undervisningen er det læreren som er i direkte kontakt med eleven og er derfor trolig også den som må innhente elevens og foreldrenes mening og ønsker, og vurdere hvor langt man skal gå i å imøtekomme dette. De må vurdere hva som er «å legge stor vekt på» deres ønsker og hva «så langt som råd» innebærer.

I teorikapittelet så vi at ulike forfattere har ulike måter å omtale medvirkning på, og deres definisjoner gjelder ulike fagfelt. Men målet med medvirkning er politisk og kalles brukermedvirkning, og jeg tenker derfor at definisjonene kan sammenlignes. For et barn som mottar spesialundervisning er det mange parter som deltar i samarbeidet for at eleven skal få et godt opplæringstilbud. Dette skjer i en ansvarsgruppe. Ødegård (2011, s. 52) setter søkelyset på om ulike oppfatninger av samarbeid og ansvarsfordeling kan få konsekvenser

for tilbudet som tilbys eleven og elevens mulighet for å påvirke dette. Det er lærerens eller spesialpedagogens ansvar å utarbeide en individuell opplæringsplan for elever som oppfyller kravet for å få dette. Men utformingen av denne planen bygger på vurderinger og anbefalinger som er gjort av andre fagpersoner. Personlig skjønn vil prege de ulike fasene av dette arbeidet, fra oppmelding av en elev som ikke får eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, til sakkyndig vurdering, til gjennomføring av spesialundervisning og evaluering av tilbudet. Brukermedvirkning er viktig i alle fasene av arbeidet, særlig i arbeidet frem mot et enkeltvedtak. Dette arbeidet legger føringer for utarbeidelsen av en individuell opplæringsplan (Aarnes, 2013, s. 44). Barneombudet (2017, s. 75) presiserer viktigheten av at pedagogisk psykologisk tjeneste innhenter barns meninger før utarbeidelsen av den sakkyndige vurderingen. Den sakkyndige vurderingen er grunnlaget for arbeidet skolen skal gjøre og utarbeidelsen av en Individuell opplæringsplan. Barneombudet (2017, s. 71) ønsker også at det skal innføres krav til hva en sakkyndig vurdering skal inneholde.

Elevene, «de unge ekspertene», fra barneombudets fagrapport (2017, s. 20- 29) etterlyser lærere med mer kompetanse. De mener lærerne må ha både faglig kompetanse og de må ha kompetanse om å forstå ulike elever og hva de trenger. En av anbefalingene Barneombudet (2017, s. 69) kommer med er at spesialpedagogisk kompetanse må inn i den ordinære lærerutdanningen.

Ingen av elevene fra denne studien har, etter det som er kjent for meg, rett til spesialundervisning. Det er likevel viktig at de får et opplæringstilbud som innenfor rammene av den ordinære undervisningen er tilpasset dem. Ingvild fortalte at oppfølgingen hun har fått er svært mangelfull ved at det tok lang tid før logopeden visste om hennes diagnose og brutte lovnader om å få hjelpemidler som kunne vært til stor hjelp for henne. Jeg undres om det er usikkerhet rundt hvem som har ansvaret for oppfølging og ansvarsfordelingen i denne situasjonen som er årsaken til det mangelfulle tilbudet hun har fått.

Lærerloftet på lag for kunnskapsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2014) er en strategi som presenterer tiltak for å bedre lærernes kompetanse. Strategien presiserer at god opplæring er et lagarbeid, lærere må samarbeide og utveksle erfaringer og kompetanse mellom hverandre. Regjeringen ønsker mer kompetanse hos lærerne og vil oppnå dette ved å høylene

opptakskravene til lærerdanningen først og fremst i faget matematikk, og gjøre lærerutdanningen om til et masterstudie. Det er særlig viktig at lærere som underviser i norsk, matematikk og engelsk har relevant utdanning for å gjøre dette. Det er også viktig at lærerne får nok tid til å gjøre kjerneoppgavene.

5.3 Hva elevene legger i medvirkning og deres erfaringer med det

5.3.1 Medvirkning

Begge elevene på tiende trinn fortalte at de i noen fag får være med å medvirke på hva de skal gjøre eller hvordan de skal arbeide. Det som er likt er at elevene føler de får medvirke i det faget som er deres favorittfag og det faget de kanskje opplever mest mestring i. Ingvild fortalte at de i gym noen ganger får velge helt fritt hva de skal gjøre, og i kunst og håndverk får de jobbe fritt innenfor en oppgavetekst frem mot datoen da oppgaven skal avsluttes. Vilde fortalte at de i engelsk bruker å få tildelt en tekst de skal jobbe med. Elevene velger selv hvordan de vil jobbe med teksten for å lære den. Mot slutten av undervisningstimen samles elevene i «the talking circle» der de snakker om og diskuterer teksten de nettopp har jobbet med. Hun fortalte at dersom hun fikk velge fritt hvordan hun ønsket de skulle jobbe på skolen, ville hun valgt nettopp denne arbeidsmåten. Hennes favorittfag er engelsk, hun opplever å mestre faget, særlig uttalen, og hun er glad i å lese.

Felles for Ingvild og Vilde er at medvirkningen skjer der og da, og er ikke en arbeidsmåte eleven skal prøve ut over tid. Kanskje en læringsstrategi blir bedre og mer effektiv etter hvert som eleven blir vant med den. Ut fra det elevene fortalte viste det seg at medvirkningen til elevene varierer i de ulike fagene. Vilde fortalte at de får bestemme innenfor rammen som er satt, for eksempel at de skal lære en bestemt tekst (i engelsk), og Ingvild fortalte at de fritt kan jobbe innenfor den oppgaven som er gitt i kunst og håndverk. Men for eksempel i gym får elevene velge helt fritt. Thrana (2008, s. 23) presiserer at vi ikke kan snakke om reell medvirkning før individet får tilstrekkelig informasjon til å kunne gjøre seg opp en mening. Dette gjelder i skolen også. Jeg tenker at når elevene skal medvirke i undervisningen, og slik elevene fortalte her om at de får velge læringsstrategi selv, må det være satt klare mål for arbeidet. Elevene må vite hva som er formålet med det de skal gjøre for å kunne velge en hensiktsmessig læringsstrategi.

I forskjellen mellom brukermedvirkning og empowerment stiller jeg spørsmål ved på hvem sine premisser brukermedvirkning skjer eller bør skje. Empowermentstenkingen er relatert til hvordan forholdet individet har til samfunnet er, mens i brukermedvirkning er individet definert i forhold til hjelpeapparatet (Rønning, 2007, s. 34). Jeg tenker at når vi skal tilrettelegge for en elev og gi denne eleven mulighet til å medvirke er det viktig å ta utgangspunkt i eleven selv. Thrana (2008, s. 147) stiller spørsmål ved om vi inviterer til symbolsk medvirkning siden medvirkningen ofte skjer på de profesjonelles premisser. De profesjonelle skal innhente meningene fra individene, ta dette videre i sitt arbeid og avgjøre hvor mye disse opplysningene skal vektlegges. Det er de som sitter med makten. Det er ikke å forvente at en elev skal ta ansvar for å ta til ordet selv for å bedre den situasjonen han/hun er i.

Et argument for brukermedvirkning er at borgerne skal bli aktive og gode. Willumsen påpeker da at brukermedvirkningen i seg selv ikke har noen verdi. Den er et middel for å nå et annet mål, en instrumentell tenkemåte (Myhra, 2012, s. 67). Medvirkning i skolen tenker jeg er et hjelpemiddel eller læringsstrategi for å velge de beste måtene å lære på. Å medvirke skal gjøre elevene bevisste på hvorfor de gjør de valgene de gjør.

Elevenes medvirkning er ikke noe som kommer i tillegg til jobben vår. Det er en sentral del av jobben. I Tangens (2011) undersøkelse av publiserte masteravhandlinger mellom 1990 og 2009 der hun undersøkte barns stemme i spesialpedagogikk kommer det frem at barn i liten grad har fått anledning til å si sin mening og komme med erfaringer. Siden medvirkning er en del av Opplæringsloven og læreplanen, må lærerne ta denne rettigheten på alvor og gi elevene denne muligheten. Dette er viktig siden det er elevene selv som må leve med hvordan skolehverdagen er. En mulig forklaring for hvorfor undersøkelsen viste dette var at elever som mottar spesialundervisning kan ha vanskelig for å gi uttrykk for sine meninger. Jeg mener at dette handler om å forstå deres kommunikasjon. Trolig er dette skrevet rettet mot elever med tyngre funksjonsnedsettelse.

Elevene på 4. trinn i denne studien uttaler seg i liten grad om hva de selv mener. Solveig fortalte at hun ikke tør å si sin mening, men hun fortalte at hun av og til glemmer seg og later som at hun ikke fikk med seg at læreren bad henne om å gå til lesegruppen. Jeg tenker at dette er klare signaler på hva eleven mener og signaler lærerne må ta med seg og tolke

som uttrykk for elevens medvirkning. Ikke alt må sies med ord for at det skal være medvirkning.

Brukermedvirkning kan oppleves ulikt for de ulike partene i en sak. De profesjonelle er gjerne opptatt av hva resultatet av tiltakene viser. Når resultatet er bra har de nådd det som var målet. For brukeren er det trolig like viktig å vurdere veien og prosessen frem til resultatet (Rønning & Solheim, 1998, s. 43). Det er brukeren som må leve med de tiltakene som settes i verk. Det virker som Solveig og Anna får et tilbud som er tilpasset vanskene deres, men tilbudet blir gitt på et tidspunkt de heller ville vært med klassen. Utbyttet deres av lesegruppen kan vise gode resultater, men elevenes opplevelse av dette er trolig noe helt annet siden de går glipp av å være sammen med resten av klassen. Resultatet kan være bra, men prosessen dit er i strid med elevenes ønsker.

Fagpersoner skal representere både systemet og ønskene til den enkelte, og skal forvalte midlene fra fellesskapet riktig (Rønning & Solheim, 1998, s. 164). Avgjørelser blir tatt på bakgrunn av faglig skjønn, personlige holdninger og moral og politiske føringer. Hva som veier tyngst er avhengig av moral (Thrana, 2008, s. 147-148). Siden det er de voksne som legger premissene for medvirkning, er det viktig å sette søkelyset på dette også. Thrana (2008, s. 147) stiller spørsmål ved om det er en symbolsk, ikke reell, medvirkning siden det er de profesjonelle som legger premissene og ikke gir fra seg makt til å ta avgjørelser. Hun stiller også spørsmål ved om det er moralsk riktig å overlate noe av ansvaret for å ta beslutninger til barnet, slik som medvirkning kan innebære (Thrana, 2008, s. 148). Dette er skrevet om medvirkning i barnevernet der konsekvensene av ulike tiltak osv. kan sies å kunne bli mer alvorlige enn for eksempel innen medvirkning til opplæringstilbud.

En brukers erfaringskunnskap kan være viktig for fagfolk for at de skal utvikle og komme frem til nye tilbud eller tjenester. Dersom den profesjonelle ikke ser verdien av brukermedvirkning eller uttrykker holdninger om at det ikke er viktig, ødelegger dette for reelle medvirkningsmuligheter (Myhra, 2012, s. 71). Elevene jeg har intervjuet har varierende og liten kunnskap om hva medvirkning er. Kanskje dette er et uttrykk for lærernes meninger om det. Noen er ikke åpne for at elevene skal være med å påvirke, mens andre lærere åpner for at elevene får bestemme mye. Vi må finne balansen mellom hva som er for mye medvirkning og når det er for lite medvirkning (Myhra, 2012, s. 116-117).

Formålet med undervisningen er at eleven skal lære. Undervisningen er en interaksjon mellom elev og lærer. Målet med interaksjonen er best mulig læring for eleven.

Undervisning har et instrumentelt motiv som omfatter at elevene skal lære mest mulig (Nordahl & Manger, 2010, s. 65-96). Ingvild og Vilde sier at de trives best med de fagene der de får være med å medvirke. Dette er også de fagene de opplever mestring i.

5.3.2 Bevissthet rundt ordbruk

Under intervjuene av elevene var jeg bevisst min ordbruk rundt medvirkning. Jeg fokuserte på å hyppigst mulig bruke medvirkning siden det er dette som er det faglige uttrykket, men i sammenhenger da det var naturlig å omformulere eller lignende fokuserte jeg på å si «være med å bestemme», «være med å påvirke» eller «si din mening». I de transkriberte intervjuene la jeg merke til at Ingvild bruker ord som «bestemme selv» eller «velge fritt». Dette gjorde meg nysgjerrig på hva elevene legger i medvirkning. Før intervjuet startet forklarte jeg hva mitt formål med intervjuet var ved at vi sammen gikk gjennom informasjonsskrivet til eleven (vedlegg 8). Jeg stoppet opp ved ord jeg tenkte kunne være litt vanskelige å forstå eller ord jeg tenkte det var lurt at vi hadde en felles forståelse av hva innebar. Medvirkning var ett av disse ordene. Kanskje Ingvild ikke tenker at medvirkning skjer før hennes ønsker er synlige i det arbeidet som blir gjort. Hun fortalte at det er særlig viktig for henne å medvirke i de fagene som hun strever. Jeg tenker dette synliggjør at informasjon er viktig for å kunne uttale seg og være med å ta beslutninger. Ingvild virker for å være opptatt av å delta i planleggingen, men at hun kanskje ikke helt vet hva hun kan forvente seg av dette. Betyr at hun kan delta i planleggingen at «hun får bestemme», «at hun og lærer diskuterer» eller betyr det at «hun får uttale seg»? Elevene trenger informasjon om hva medvirkning er, og de trenger informasjon om det de skal medvirke i.

Anna legger i medvirkning at hun får lov til å si sin mening. Hun opplever at læreren lytter til dem, men at hun ikke alltid kan «høre» på det elevene sier. Slik jeg oppfatter det Anna fortalte kan hun si ifra til læreren om hva hun mener, men det er ikke alltid at det skjer en forandring. Jeg tolker det hun fortalte også som at det er sjeldent at hun sier hva hun mener i saker som bare angår henne som elev. Det er lettere å si sin mening når det er hele klassen som skal uttale seg. Foreldrene til Anna virker for å være opptatt av at hun skal ha det bra og snakker hjemme om hvordan hun har det på skolen.

5.3.3 Grad av medvirkning

Det er interessant å relatere det elevene fortalte til hvordan teorier deler inn medvirkning i ulike grader eller nivå. I teoridelen presenterte jeg tabellen til Alm Andreassen (1992) i Hillesøy 2005 (s. 8). Funnene fra den innsamlede empirien for Ingvild og Vilde må plasseres i det siste feltet «beslutningsmyndighet». Det er satt en ramme for den aktuelle undervisningstimen, men alt annet enn dette får de bestemme selv. Ingen av elevene fortalte at noen lærere har kommet med forslag eller innspill når elevene skal velge. Dette gjelder når elevene får mulighet til å medvirke. Det kan tenkes at det er vanskelig for elevene å gjøre et godt valg når de ikke vet om noen alternativ i forkant av valgene sine. Dette vanskeliggjør kanskje forhandlingsretten og beslutningsretten til elevene. Beslutningen blir tatt på bakgrunn av deres egne synspunkter. Lærerne kommer ikke med faglige anbefalinger.

Nivå	Grad	Talerett	Forhandlingsrett	Beslutningsmyndighet
Eget tilbud		Å legge fram sine ønsker om eget tilbud.	Å forhandle om eget tilbud.	Å ha endelig avgjørelse på eget tilbud.
Et tiltak eller en tjeneste		Å legge fram sine erfaringer eller sitt syn.	Å forhandle om utfordringen av tiltak eller tjeneste.	Å beslutte om utformingen av tjenester og tiltak.
Helhetlig ressursdisponering		Å legge fram funksjonshemmedes erfaringer eller syn på budsjett-prioriteringer.	Å forhandle om innholdet i budsjettet. Krever at brukeren har standpunkt.	Å beslutte om den totale budsjett-prioriteringen.

Tabell 1b: Nivå og grad av brukermedvirkning, med min utheving.

Vilde fortalte at de har tre lærere de har omtrent like mye og hver dag. Av disse er det bare 1 av 3 som lar elevene være med å medvirke eller bestemme. For å plassere dette i tabellen til Andreassen, ser jeg det som nødvendig å legge til en ny kolonne helt til venstre. Denne kolonnen kaller jeg heteronomi. Autonomi er et kjent begrep innen filosofien, og innebærer selvstyre der en person bestemmer uten påvirkning utenfra og bakgrunnen for valgene som tas er ene og alene ens egne (Sagdahl, 2014). Skulle autonomi vært en del av denne tabellen ville det ha blitt plassert helt til høyre. Det motsatte av autonomi er heteronomi. Det innebærer at handlinger ikke er bestemt av personen selv. Det er noen andre som tar avgjørelser og disse avgjørelsene er tatt på grunnlag av noe personen selv ikke styrer.

Nivå	Grad	Heteronomi	Talerett	Forhandlingsrett	Beslutningsmyndighet
Eget tilbud		Blir ikke spurt om å uttale sin mening.	Å legge fram sine ønsker om eget tilbud.	Å forhandle om eget tilbud.	Å ha endelig avgjørelse på eget tilbud.

Tabell 1c: Nivå og grad av brukermedvirkning, tilføyet en ny kolonne.

Det er oppsiktsvekkende at bare 1 av 3 lærere involverer elevene selv i planleggingen av arbeidet de skal gjøre. Medvirkning er en rettighet alle elever har (Opplæringslova, 1998). Jeg undres om det er lærerens kunnskaper som er mangelfulle på området, om elevene får medvirke uten at de selv opplever det, eller om det er et bevisst valg fra lærerens side? Dette er bare spekulasjoner. For å kunne ha mulighet til å finne ut av dette måtte jeg ha involvert lærerne i mine undersøkelser og kanskje gått mer i dybden med elevene. Derfor lar jeg spekulasjonene rundt årsaker for dette ligge.

Grad av medvirkning kan bestemmes ut fra eiendomsretten eleven har til situasjonen han er i. Ingvild fortalte at hun føler oppfølgingen hun får er mangelfull. Hun har tydelige meninger om hvordan ting kunne blitt bedre, men uttaler dem ikke til lærerne. Det virker ikke som det er særlig stor oppmerksomhet rundt vansken hennes. Hun fortalte at det nesten gikk ett år før logopeden på ungdomsskolen visste som diagnosen hennes, og at hun nå to år senere nesten ikke har sett han. Hun fortalte også om brutte lovnader om at hun skulle få PC og lydbøker som kunne kompensere for og hjelpe henne med vansken. Her er det vanskelig å definere medvirkningen da det virker som det egentlig ikke er en sak å definere medvirkningen av. Ingvild er bevisst sin vanske og hva hun tror kan hjelpe, men det er ingen andre som er involvert i dette. Derfor er medvirkningen ikke eksisterende (eller svært lav). Dette tenker jeg også viser makten den profesjonelle sitter med. Ut fra det Ingvild fortalte kan det tenkes at eleven tidligere har hatt mulighet for å medvirke og at de sammen har kommet frem til hjelpemidler som kan være til nytte for henne. Men jeg mener det er viktig at elevene har kontinuerlig medvirkning og at dette blir fulgt opp.

Passiv medvirkning og fullstendig medvirkning er to ytterpunkt for medvirkning (Rønning & Solheim, 1998, s. 37). Ut fra det Ingvild og Vilde fortalte er begge disse ytterpunktene representert. Når de har fått mulighet til å medvirke har dette omfattet at de kunne velge fritt innenfor noen få rammer. Utenom dette har de ingen medvirkning. Å gi en elev fullstendig medvirkning mener jeg er like galt som å ikke gi en elev medvirkning, og kanskje dette ikke kan kalles medvirkning. Da er det fullstendig selvbestemmelse. Vi sitter inne med

kunnskaper og erfaringer om hva som har vist seg å være bra for barn. Elevene har kunnskap om hva de selv ønsker og er ekspertene på deres egen situasjon (Askheim & Starrin, 2007, s. 16). Alle disse kunnskapene er avgjørende for samarbeidet i brukermedvirkning og viktige for at eleven skal få et godt opplæringstilbud. Opplæringstilbudet elevene får er i liten grad tilpasset deres individuelle behov da ingen av dem har rett til spesialundervisning. Likevel har Ingvild og Vilde blitt, og blir av og til, tilbydd noe hjelp utenfor klasserommet. Dette er noe de har benyttet seg av uten å si sin mening om det. Det vil jeg si er passiv medvirkning. Selv om elevene ikke har rett til individuelt tilpasset opplæring i form av spesialundervisning, mener jeg det er mulighet for å tilpasse opplæringen for elevene. Flere elever i klassen kan trolig ha nytte av tiltak som skal bedre situasjonen for elever med dysleksi. Det kan være i form av at læreren går gjennom fagtekstene de skal lære, differensierte oppgaver, osv. Det er viktig å ha en dialog gående om dette mellom elev, lærer og foresatte. Dette tenker jeg vil styrke medvirkningen, og elevene blir mer bevisst sin egen læring.

Elevene på fjerde trinn får begge en tilpasset opplæring ved at de blir tatt ut i en lesegruppe. Ingen av elevene har uttalt til lærerne om hva de tenker om dette, og er derfor passivt medvirkende. Solveig har sterke meninger om hva hun synes om å bli tatt ut på lesegruppen med uttaler dem ikke. Hun sier at hun ikke tør å si ifra, men at hun likevel opplever at det er viktig å få si sin mening. Anna liker heller ikke alltid å bli tatt ut på lesegruppen, men hun godtar det og sier at det går helt fint.

Tabell 3 av Koch og Koch (Thrana, 2008, s. 22) som har til hensikt å sikre barns medvirkning er inndelt i ulike nivå. Det nederste nivået og det som anses som grunnlaget for å kunne medvirke er informasjon. Siden det i denne studien virker som elevene ikke får noe særlig informasjon og det ikke er rettet særlig oppmerksomhet rundt deres vanske, er det vanskelig å plassere deres medvirkning i denne tabellen. Mangelen på informasjon og kunnskap rundt medvirkning for elevene viser at det her er et forbedringspotensiale for elevenes medvirkning. Ingen av elevene på tiende trinn får et spesifikt tilbud og medvirkningen til elevene skjer her og nå. Medvirkningen til elevene virker ikke til hensikt å skulle bedre situasjonen deres på sikt.

5.3.4 Tillit og anerkjennelse

Elevene som er intervjuet har svært ulike forventninger til skolen. Vilde fortalte at hun ikke har noen forventninger til skolen. Ingvild har forventninger om at hun skal lære når hun er på skolen. Hun virker også mest bevisst sin vanske og hva som kunne bedret situasjonen. Hun fortalte at hun tror det er slik at noen lærere bryr seg og andre ikke gjør det. Hun tror det bare er slik og at vi har forskjellige personligheter. Dette er også den eleven som fortalte at det nesten gikk ett år før logopeden visste om hennes diagnose. Hun fortalte også at hun tror hun som elev må vise respekt for læreren for at han skal respektere henne. En gutt fra Barneombudets rapport (2017, s. 45) forteller at samarbeidet mellom lærer og elev er kommet inn i en ond sirkel. Når lærerne ikke hører på elevene mister de respekten for læreren, og da mister læreren respekten for eleven. Mellom lærer og elev er det et asymmetrisk forhold, og relasjonen forutsetter gjensidighet og tillit (Åmot & Skoglund, 2012, s. 18). For å få til et godt samarbeid er det også viktig at de ulike partene respekterer hverandre. Tillit er en sentral del av det å kunne samarbeide (Myhra, 2012, s. 148), og jeg vil også si at det er sentralt for medvirkning. Myhra (2012s. 67) presiserer at medvirkning også er en måte å vise respekt på. Jeg opplever det som at Vilde har tillit til systemet og til de som jobber i det, mens Ingvild, med bakgrunn i sine erfaringer, har mistillit til både systemet og de som jobber der. Denne mistilliten opplever jeg at er på flere nivå. Ingvild har mistillit til logopeden som, sammen med læreren, er den som skal sørge for at hun får et tilfredsstillende opplæringstilbud. Jeg opplever også at hun har mistillit til systemet siden hun har fått lovnader som ikke er fulgt opp og siden det trolig har vært en mangelfull informasjonsflyt da hun byttet skole. Syvende ledd av formålsparagrafen presiserer at skolen skal møte elevene med «tillit og respekt» (Opplæringslova, 1998). Dette viser at vi som lærere har et ansvar for å skape en god relasjon til elevene. Jeg tenker at gode relasjoner til elevene er essensielt for at de skal oppleve at de får være med å medvirke i undervisningen.

Søren Kierkegaard mener at når vi skal hjelpe andre mennesker er det viktig å starte der hjelpesøker er, prøve å forstå det samme som hjelpesøker, og godta å ta feil (Ellingsen, 2007, s. 13). På denne måten anerkjenner vi eleven og eleven får rom til å utvikle seg. Som profesjonelle fagfolk er det viktig å prøve å forstå hva eleven mener om sin opplærings situasjon, hvorfor han/hun mener akkurat det, prøve å imøtekomme meningene så godt som mulig og kombinere dem med det vi tenker er bra. Dette er viktig selv om elevens meninger kan være i strid med hva vi som fagpersoner av erfaring og kunnskap

mener er det beste. Ved å ukritisk gå imot elevens meninger kan eleven føle seg krenket og bli hindret i sin utvikling. Det er en del av menneskets natur å legge sine egne tolkninger av situasjonen og sin egen forståelse til grunn når vi hjelper andre (Ellingsen, 2007, s. 13).

Ellingsen presenterer to ytterpunkter av mennesker når noen tar beslutninger på andres vegne. Det ene ytterpunktet er de som er usikre helt til de har undersøkt nærmere.

Motsetningen er de som tar for gitt at deres observasjoner og oppfatninger er sanne (Ellingsen, 2007, s. 29). Slutningene kan handle om fordommer overfor andre. Læreren til Solveig og Anne har trolig lagt sine egne tolkninger av situasjonen til grunn når hun velger å ta elevene ut på lesegruppe i fag som Solveig og Anne helst vil være sammen med resten av klassen. Slik elevene fortalte om situasjonen virker det ikke som læreren har prøvd å sette seg inn i hvordan situasjonen oppleves for elevene.

Den rettslige sfæren i Honneths anerkjennelsesteori relaterer seg til lovverk og rettigheter en elev i skolesystemet har og den fornuftige delen av et menneske. Dersom en elev opplever gjentatte krenkelser er ikke denne eleven anerkjent for sine ressurser og bidrag. Ut fra det Ingvild fortalte i intervjuet tror jeg ikke hun føler seg anerkjent for den hun er, og kanskje dette er noe av grunnen til at hun ikke tar til ordet for å få bedret sin egen situasjon. Dette mener jeg kan illustrere det asymmetriske forholdet mellom den profesjonelle og eleven. Relasjonen er et asymmetrisk forhold siden den profesjonelle er den som sitter med faglig kunnskap og makt og som skal ta tak i saker, men eleven er den som vet best om sin egen situasjon. Det er vanskelig å forestille seg hvordan en elev skal få frem sine meninger og synspunkt dersom den profesjonelle i en situasjon ikke tar initiativ til å tilegne seg denne kunnskapen.

I teoridelen er Honneths anerkjennelsesteori presentert. Kermit (2012, s. 41) trekker frem at det er uenighet rundt om Honneths anerkjennelsesteori også kan relateres til barn, men anerkjennelse i de ulike sfærene har med utvikling å gjøre og kan derfor også relateres til barnet. Vi er alltid i relasjon til noen og har en universell plikt overfor hverandre. I den rettslige sfæren har de profesjonelle en plikt overfor barnet, men barnet kan ses på som oppdragsgiveren. Utgangspunktet for læreren er at eleven skal lære best mulig, og for å få til dette må vi ta utgangspunkt i elevene. Derfor kan eleven ses på som en oppdragsgiver. Det er dermed et gjensidig asymmetrisk forhold. Kermit (2012, s. 57) skriver at solidarisk anerkjennelse kan være vanskelig i relasjonen voksen- elev, og skjer ofte når den voksne ikke

er tilstede. Ut fra det jeg har lest undres jeg om solidarisk anerkjennelse kan relateres til elevenes medvirkning i planlegging av undervisning. Solidarisk anerkjennelse handler «om å bli verdsatt for hva man kan, hva man bidrar med og hva man representerer i en sosial kontekst» (Kermit, 2012, s. 52). Medvirkning er en rettighet og tilhører derfor kanskje den rettslige sfæren, men jeg tenker at hvordan selve medvirkningen utspiller seg for den enkelte med følelser og fornuft vil kunne plasseres i den solidariske sfæren. Det krever en nærmere lesning for å kunne underbygge denne påstanden. Anerkjennelse er en forutsetning for medvirkning da det handler om å se hva som er av stor betydning for andre mennesker (Skjefstad, 2012, s.56). Selvtillit bygges opp gjennom anerkjennelse, og er viktig for at vi skal tørre å delta og si vår mening. Ingvild har kanskje nedsatt selvtillit grunnet motstanden hun har møtt relatert til sin vanske og trolig gjentatte krenkelser i form av brutte lovnader og mangelfull oppfølging.

Som profesjonelle pedagoger er det viktig å reflektere rundt hva som er det beste for elevene. En ukritisk holdning eller ubevisst handling kan oppleves krenkende for elevene (Åmot & Skoglund, 2012, s. 29-37). Myhra (2012, s. 75) skriver om brukermedvirkning at utgangspunktet for relasjonen er brukeren, ikke behovene og preferansene den profesjonelle måtte ha. Med dette som bakgrunn tenker jeg at læreren til Solveig og Anna burde snakket med dem om hva de synes om å bli tatt ut på lesegruppen, og når det eventuelt er greit for elevene. Slik det er organisert i dag kommer læreren bare og henter elevene når hun selv har undervisningsfri. Da har elevene som regel undervisning i fag elevene synes er gøy. Læreren burde også snakket med Solveig om de signalene hun sender når hun prøver å gjemme seg vekk for å unngå å gå til lesegruppen. Jeg tenker at signalene Solveig sender på denne måten må tolkes som hennes medvirkning.

5.3.5 Formålsparagrafen

Formålsparagrafen fra 1998 inneholder ikke ordet medvirkning. Selv om dette ordet ikke er brukt, er formålsparagrafen selvsagt formulert på en slik måte at formålet med opplæringen skal være til det beste for eleven. Det skal være et samarbeid mellom hjem og skole, og mellom lærer og elev (Bostadutvalget, 2006, s.2), men hva dette samarbeidet skal innebære sier paragrafen ikke noe om. Det er oppsiktsvekkende at Kunnskapsløftet delvis bygger på denne da medvirkning er en sentral del av læreplanen, men ikke nevnt i formålsparagrafen som skal være selve grunnlaget for arbeidet i skolen. Formålsparagrafen har oppgjennom

tidene gjennomgått ulike endringer av større eller mindre grad. Formålsparagrafen skal gjenspeile verdier, holdninger og egenskaper som er viktig at elevene utvikler for å kunne ta del i dagens og fremtidens samfunn. Formålsparagrafen som er gjeldende i dag ble sist endret i 2008. I paragrafens sjettede ledd blir ordet «medverknad» brukt, og formuleringen i hele paragrafen er tydeligere og bedre strukturert enn tidligere. Siden FNs barnekonvensjon siden 2003 skal være en del av norske lover og medvirkning er sentral i denne, er det naturlig og nødvendig at formålsparagrafen etter 2008 omtaler medvirkning (Stette, 2015, s. 7).

Verdiene som uttrykkes i formålsparagrafen skal være gjennomgående i opplæringen (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 20). Solidaritet, ytringsfrihet, tilgivelse, nestekjærlighet, åndsfrihet, likeverd og respekt for menneskeverdet og naturen er felles verdier som opplæringen skal bygge på. De felles verdiene er hentet fra menneskerettighetene, og fra kristen og humanistisk tradisjon og arv. Det er skolens oppgave å forberede eleven til det samfunnet de skal leve i. Det norske samfunnet vektlegger demokrati og ytringsfrihet. Opplæringen skal forberede og styrke elevene til å vurdere, stille spørsmål ved, tenke over og utøve motstand (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 21). Jeg tenker at medvirkning er sentralt for at elevene skal lære disse verdiene. Når det gjelder medvirkning til fellesskapet kan elevene lære om solidaritet og nestekjærlighet ved at de ser at vi alle er forskjellige, og trenger og ønsker ulike ting. Det kan lære elevene om å respektere sitt eget og andres menneskeverd, og om likeverdighet.

5.3.6 Medvirkning og alder

I studien av Eriksson (2002) og Eriksson og Granlund som er omtalt i teoridelen viser resultatene at alder har mer betydning for opplevelsen av deltakelse enn hva type funksjonsnedsettelse har (Almqvist, Eriksson, & Granlund, 2004, s. 138-139). De ulike aldersgruppene, som individene var inndelt i, hadde ulike meninger. Fra 7- 12 år var de opptatt av å delta på samme aktiviteter som andre, mellom 13 og 17 år var de opptatt av selvtillit og opptatt av å delta på like vilkår, og fra 18 år og oppover var det viktig å delta aktivt i samfunnet, demokrati og selvbestemmelse. Dette er viktig å ta med seg videre. Selv om noen barn har funksjonsnedsettelse kan det tenkes at de ønsker å delta på lik linje med andre barn, og opplevelsen av deltakelse er relatert til alder akkurat slik det kan tenkes at det er for mennesker uten funksjonsnedsettelse. I denne studien er det intervjuet to jenter

på 10. trinn og to jenter på 4. trinn. Alle jentene har diagnosen dysleksi. Her er det derfor interessant å se om elevenes opplevelse av medvirkning i undervisningen er forskjellig på de ulike aldre. Relatert til studien av Eriksson 2002 og Eriksson og Granlund, kan elevene fra min studie til en viss grad plasseres i de samme aldersgruppene. Elevene på 4. trinn (9 år) er opptatt av å ikke bli tatt ut av undervisningen når resten av klassen skal gjøre noe som er gøy. De vil ta del i det samme som sine medelever. De elevene på 10. trinn (15 år) fortalte samsvarer ikke like bra. Ingvild og Vilde er opptatt av å medvirke men det skjer i varierende grad i ulike fag. Det kan også virke som de har noe lavere selvtillit enn hva studien til Eriksson 2002 og Eriksson og Granlund kom frem til. Ingvild er også opptatt av selvbestemmelse, slik som de over 18 år var.

FNs barnekonvensjon tilsier at barns mening skal tillegges vekt etter alder, modenhet og utvikling. Når barnet er 7 år skal det få si sin mening, meningen skal tillegges stor betydning når barnet er 12 år, og når barnet er 15 år skal barnets meninger nesten ha avgjørende betydning (Stette, 2015, s. 8). Opplæringsloven sier ikke noe mer om dette, men siden 2003 er FN's barnekonvensjon en del av norsk lov og må følges. Uavhengig av hvor stor vekt det skal legges på elevers erfaringer, er vi avhengig av å innhente deres mening for å kunne vektlegge og nyttiggjøre den. Solveig og Anna er 9 år. De får til en viss grad mulighet til å si sin mening. Ingvild og Vilde er fylt 15 år. Når de får medvirke bestemmer de helt selv.

Som nevnt i teorikapittelet utføres Elevundersøkelsen på ulike alderstrinn. Når jeg har studert de publiserte data, reagerer jeg på at Elevundersøkelsen for 2007-2012 for 7. trinn ikke har kategorien medbestemmelse slik som for 10. trinn i samme periode. Medvirkning er en rettighet alle elever har. Det er ikke avhengig av hvilket klassesstrinn eleven tilhører.

6.0 Oppsummering og avslutning

I denne studien har jeg utforsket det teoretiske grunnlaget for elevers medvirkning, og fire elever med dysleksi sine opplevelser av medvirkning i undervisningen. Det er ikke min hensikt å dra noen konklusjoner ut fra empirien jeg har fått kjennskap til, men jeg ønsker å gi noen samlende kommentarer på slutten av studien.

Elevene som er intervjuet i denne studien har varierende forhold til vansken sin, og det er varierende hvor mye de strever. En strever med lesing, en med skriving, en med begge deler og en opplever mestring med lesing og skriving, men strever i helt andre fag. Dette tydeliggjør viktigheten av å tilrettelegge undervisningen for elevene og at å lytte til dem er viktig. Noen av elevene opplever mestring i de fagene de får medvirke.

Elevene i denne studien har fått tilrettelagt undervisning i varierende grad. Det er naturlig siden alle elever er forskjellige, opplever vansken sin ulikt og har ulike behov. Elevene på fjerde trinn fikk tilrettelegging ved at de ble tatt ut av undervisningen for å være med på en lesegruppe. De syntes dette var et godt hjelpemiddel, men var ikke alltid enig i hvilke fag det var greit å bli tatt ut av. Elevene på tiende trinn får i liten grad tilrettelegging grunnet sin dyslektiske vanske. Det virker som en av elevene ikke har særlig stort behov for tilrettelegging annet enn hva resten av klassen også får, men en av dem er bevisst på at hennes situasjon kunne vært bedre dersom hun hadde fått hjelpen hun var lovet.

Å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi kan være utfordrende å få til både i klasserommet og ved å ta eleven ut. Ved å ta eleven ut av klasserommet kan eleven miste verdifull undervisning, men det er ikke sikkert eleven har stort utbytte av den ordinære undervisningen når den ikke er tilpasset eleven.

Medvirkningen elevene opplever å ha, skjer her-og-nå, og er ikke planlagt på forhånd. Det virker heller ikke som medvirkningen til elevene bunner i langsiktige mål for læringen. For at elevene skal kunne medvirke på en hensiktsmessig måte må de få informasjon. Det virker som medvirkning ikke er særlig i fokus på skolen til elevene. Elevene har begrenset kunnskap om temaet, men når de bare ble bevisst hva det innebar viste det seg at de hadde tanker og meninger om temaet. Tillit, respekt og anerkjennelse er viktig for å få til et godt samarbeid mellom lærer og elev, som igjen er en viktig grunnstein for å få til medvirkning. Jeg tror elevens opplevelse av medvirkning er avhengig av hvordan eleven generelt opplever

skolehverdagen og den enkelte læreren. Elevene i denne studien opplever at bare noen lærere bryr seg om dem som elever og åpner for at elevene selv skal være med å påvirke sin skolehverdag. Empirien viser at elevene på tiende trinn enten har fullstendig medvirkning eller ikke medvirkning i det hele tatt. Slik elevene fortalte er det svært avhengig av lærerne. Noen tar med elevene i organiseringen av undervisningen, mens andre lærere gjør som de selv har tenkt. Elevene på fjerde trinn medvirker når hele klassen får si sin mening, men de bruker ikke medvirkningen sin for å bidra til eller endre deres egen tilrettelagte undervisning.

Funnene viser også at det ikke er forskjell i alder på hvordan elevene opplever sin medvirkning til undervisningen, men det virker som det er mer tilrettelagt for elevmedvirkning på 10. trinn.

Teorien om medvirkning tilsier at dette er en rettighet alle elever har. FNs barnekonvensjon fastslår at alle barn har rett til å si sin mening, og konvensjonen skal være gjeldende innen alle norske lover. Formålsparagrafen i Opplæringsloven omtaler også medvirkning og medvirkning er en del av Kunnskapsløftet.

Jeg vil påstå at opplærings situasjonen til elevene jeg har intervjuet har forbedringspotensiale. Lovene jeg har presentert og læreplanen er tydelige på at medvirkning er en rettighet elevene har og derfor må vi som lærere tilrettelegge for dette. Elevene må få informasjon om sine rettigheter og sine muligheter. Empirien samsvarer også i stor grad med hva Barneombudets fagrapport presenterer av funn og anbefalinger for å forbedre det spesialpedagogiske opplæringstilbudet.

Det er viktig for meg å presisere at jeg bare har undersøkt temaet fra elevenes side, da det i denne sammenheng var det som var interessant for meg. Men dersom jeg hadde intervjuet både elevene og deres lærere om temaet ville kanskje funnene blitt annerledes.

Til tross for at utvalget i denne studien er lite, tenker jeg at bevissthet rundt tematikken er viktig og at funnene viser nettopp dette. Når elevene bare ble bevisst hva jeg ønsket å undersøke og hva medvirkning innbar, viste det seg at de hadde tanker om det og at det faktisk var viktig for dem. Men de manglet kunnskap både om hva det er, hvilke rettigheter de har og hvordan de kan medvirke.

Formålet mitt var å bevisstgjøre meg selv om tematikken og elevenes opplevelse av medvirkning, og dette opplever jeg å ha oppnådd. Jeg tenker at mine funn av elevenes opplevelse av medvirkning i undervisningen også er viktig for andre lærere å være bevisst. Jeg håper andre kan finne denne studien som interessant og relevant for sin yrkesutøvelse.

6.1 Veien videre

Dette er en eksplorerende studie og funnene viser at det er nødvendig med videre forskning på temaet. Omfanget og tidsrammen for denne studien har lagt begrensninger på hvor omfattende mine undersøkelser og utvalgsstørrelsen kunne bli, men funnene, som viser viktigheten av elevenes medvirkning, kan ses på som et forarbeid til videre forskning. For å få en breddekartlegging av elevens medvirkning, ser jeg det som hensiktsmessig å nytte en kvantitativ tilnærming til temaet gjennom en spørreundersøkelse til elever. Det ville da vært hensiktsmessig å inkludere elever på alle klassetrinn i den ordinære undervisningen og med elever som av ulike grunner mottar spesialundervisning.

Jeg tror bevissthet rundt temaet kan gjøre skolehverdagen bedre for mange elever både når det gjelder deres trivsel og faglige utbytte av undervisningen. Bevissthet og kunnskap om medvirkning kan styrke elevenes metakognitive kompetanse, øke deres utbytte av undervisningen og ruste dem til videre studier og arbeidsliv.

7.0 Litteraturliste

Aarnes, A. (2013). *IOP i praksis*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

Almqvist, L., Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Delaktighet i skoleaktiviteter – ett systemteoretisk perspektiv. I A. Gustavsson (Red.) (2004), *Delaktighetens språk*. (s.137-155). Lund: Studentlitteratur.

Askheim, O., P. & Starrin, B. (2007). Empowerment – et metodeord. I O. P. Askheim og B. Starrin, B. (Red.) *Empowerment i teori og praksis* (s.13-20). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Askheim, O., P. (2007). Empowerment – ulike tilnæringer. I O. P. Askheim og B. Starrin, B. (Red.) *Empowerment i teori og praksis* (s.21-33). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Aven, T. (2016, 8. september). Mulighet. Hentet fra <https://snl.no/mulighet>

Barne- og familiedepartementet. (1991). FNs konvensjon om barnets rettigheter.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/v/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Barneombudet (2017). Uten mål og mening? Henter fra

http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf

Bostadutvalget, (2006). Formålsparagrafen gjennom tidene. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Dalen, M. (2004). *Intervju som metode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Det kongelige kunnskapsdepartement (2006-2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. (St. meld. nr. 16 2006-2007). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2016). Fag – Fordyping – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. (Meld. st. 28, 2015-2016).

file:///C:/Users/marta_endal/Documents/Master%20i%20spesped/P3pro/Litteratur/Meld.%20St.%2028.pdf

- Drugli, M., B. & Engen, M. (2004). *Spør barn! Få svar! Samtaler med barn om sosiale relasjoner*. Oslo: Damm.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ellingsen, K. E. (2007). Innledning. I K. E. Ellingsen (red.). *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier*, (s. 13-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, J. (2015). Kan *pedagogisk credo-tenkning* selvstendigjøre personen og pedagogen?. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal, & H. Sæverot (red.). *Eksistens & pedagogikk*, (s.23-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hillesøy, S. (2005). Brukermedvirkning – en trussel mot profesjonalitet? (Hovedfagsoppgave) Universitetet i Bergen.
- Hjulstad, H., & Sødal, L. (2007). *Bokmålsordliste* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Høien, T. & Lundberg I. (2012). Hva er dysleksi? I Torleiv Høien & Ingvar Lundberg. *Dysleksi. Fra teori til praksis*. (5. utgave). (s.17-47). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jenssen, A. G. (2012). Brukermedvirkning – hva er så det? I A. G. Jenssen, og I. M. Tronvoll, (red.). *Brukermedvirkning. Likeverd og anerkjennelse*, (s.42-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund og I. Åmot. *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*, (s. 41-60) Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2014). Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Transkripsjon av intervjuer. I S. Kvale og S. Brinkmann (Red.) *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). (s. 186-196). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S-A. H., Frost, J. (2014). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I Edvard Befring & Reidun Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. (5. utgave). (341-369). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lægreid, S. & Skorgen T. (2001). Innledning. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.). *Hermeneutisk lesebok*, (s.7-32). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Myhra, A-B. (2012). *Fra bruker til samarbeidspartner: realisering av brukermedvirkning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Noddings, N. (2007). Kontinental filosofi. I N. Noddings. *Pedagogisk filosofi*, (s. 81-101). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (2007). Hva innebærer samarbeid mellom hjem og skole? I T. Nordahl (Red.), *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* (s. 26-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Manger, T (2010). Samhandling, kommunikasjon og engasjement. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2* (s. 65-96). Bergen: Fagbokforlaget.
- NSD. (2017). Barnehage og skole. Hentet 8. februar 2017 fra
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ritchie, T. (2013). Narrativ metode og teori. I T. Ritchie (red.). *Metoder i pædagogers praksis*,

(s. 62-78). Værløse: Billesø & Baltzer.

Rønning, R., & Solheim, L. J. (1998). *Hjelp på egne premisser? Om brukarmedvirkning i*

velferdssektoren. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Rønning, R. (2007). Brukarmedvirkning og empowerment – gammel vin på nye flasker? I O.

P. Askheim og B. Starrin, B. (Red.) *Empowerment i teori og praksis* (s.34-46). Oslo:

Gyldendal Akademisk.

Saabye, M. (2010). *Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen*. (3. utgave). Oslo:

Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Sagdahl, M. (2014, 27. november). Autonomi. Hentet fra <https://snl.no/autonomi>

Skjefstad, N. (2012). Brukarmedvirkning sett i et anerkjennelsesteoretisk perspektiv. I A. G.

Jenssen, og I. M. Tronvoll, (red.). *Brukarmedvirkning. Likeverd og anerkjennelse*, (s.54-

67). Oslo: Universitetsforlaget.

Stette, Ø. (Red.) (2015). *Barnets beste – og retten til å bli hørt*. Oslo: Pedlex Norsk

skoleinformasjon.

Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk* 76 (8), 38-

54 (16s). [https://utdanningsforskning.no/artikler/barns-stemme-i-spesialpedagogisk-](https://utdanningsforskning.no/artikler/barns-stemme-i-spesialpedagogisk-forskning---en-kartlegging-av-doktoravhandlinger-i-spesialpedagogikk-19902009/)

[forskning---en-kartlegging-av-doktoravhandlinger-i-spesialpedagogikk-19902009/](https://utdanningsforskning.no/artikler/barns-stemme-i-spesialpedagogisk-forskning---en-kartlegging-av-doktoravhandlinger-i-spesialpedagogikk-19902009/)

Teigen, H. (2016, 8. desember). Opplevelse. Hentet fra <https://snl.no/opplevelse>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen:

Fagbokforlaget.

Thrana, H., M. (2008). *Vil jeg bestemme? Om barn og ungdoms medvirkning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Unicef (2014, 21. mars). Barnekonvensjonen – barns egne menneskerettigheter. Hentet 06.06.2017 <https://www.unicef.no/barnekonvensjonen>

Utdanningsdirektoratet. (2012). Elevundersøkelsen 2007-2012. Hentet 26. oktober 2016 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen-2007-2012/nasjonalt?rapportid=29&diagraminstansid=56&enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=8&skoletype=0&oversiktttypeid=0&fordeling=2&skoletypemenuid=0&kanviseprikking=0&barevisoffentligedata=True&indikator=199&diagramtype=3>

Utdanningsdirektoratet. (2015a, 25. august). Elevmerknad. Hentet 17. januar fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>

Utdanningsdirektoratet. (2012, 25. august). Læringsplakaten. Hentet 27. oktober 2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b, 25. august). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a, 23. februar). Elevundersøkelsen. Hentet 4. januar 2017 fra <http://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). Elevundersøkelsen. Hentet 26. oktober 2016 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=0&utdanningstype=-&diagramtype=1&skoletypemenuid=0&trinn=10&periode=2015-2016&orgAggr=A&indikator=1989&fordeling=2&artikkelvisning=False&diagraminstansid=31>

Utdanningsdirektoratet. (2016c, 21. mars). Forberede og ta eksamen. Hentet 29. oktober 2016 fra <http://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/forberede-og-ta-eksamen/#sarskilt-tilrettelegging>

Ødegård, A. (2009). Konstruksjoner av samarbeid. I E. Willumsen, *Tverrprofesjonelt samarbeid* (s.52-63). Oslo: Universitetsforlaget.

Willig, R. (2003). Indledning. I M. C. Jacobsen. *Axel Honneth Behovet for anerkendelse*, (s. 11-20). Gylling: Hans Reitzels Forlag.

Åmot, I. og Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund og I. Åmot. *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*, (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1a: Illustrasjon av ulike nivå som spiller inn på barns vanske.

Figur 1b: Illustrasjon av ulike nivå som spiller inn på barns vanske, med eksempel.

Figur 2: Faktorer som fremmer og hemmer læring.

Tabell 1a: Nivå og grad av brukermedvirkning.

Tabell 1b: Nivå og grad av brukermedvirkning, med min utheving.

Tabell 1c: Nivå og grad av brukermedvirkning, tilføyet en ny kolonne.

Tabell 2: Søkeord.

Tabell 3: Grad av barns innflytelse.

Tabell 4: Elevenes svar på Elevundersøkelsen.

Vedlegg 2: Søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD)



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger . NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	At eleven har diagnosen dysleksi.	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/e-post adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	En kvalitativ studie av elevers opplevelse av medvirkning i undervisningen.	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NLA Høgskolen AS	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Bergen	
Institutt		
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Lise	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.</p> <p>Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Øen Jones	
Stilling	Førsteamanuensis	
Telefon	55586232	
Mobil	45866676	
E-post	Lise.Jones@uib.no	
Alternativ e-post	Lise.Jones@uib.no	
Arbeidssted	Universitet i Bergen	
Adresse (arb.)	Jonas Lies vei 91	
Postnr./sted (arb.sted)	5020 Bergen	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Marta	
Etternavn	Endal	
Telefon	95404882	
Mobil	95404882	
E-post	martaendal@gmail.com	
Alternativ e-post	martaendal@gmail.com	
Privatadresse	Vilhelm Bjerknesvei 66	
Postnr./sted (privatadr.)	5081 Bergen	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> • Masteroppgave ○ Bacheloroppgave ○ Semesteroppgave ○ Annet 	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Forskningsspørsmålet for prosjektet er "Hvordan opplever elever med dysleksi sine muligheter til å medvirke i undervisningen?".</p> <p>Jeg ønsker å få et lite innblikk i hvordan elever opplever sin mulighet til å påvirke/medvirke den undervisningen som gis. Dette er en rettighet alle elever har. Jeg har valgt å avgrense til elever med diagnosen dysleksi. Dette er elever som stort sett ikke har rett til spesialundervisning. Dysleksi er en "usynlig" vanske, og jeg opplever at det kanskje da er lett å "glemme" disse elevene. Jeg er utdannet lærer. Derfor er jeg opptatt av å få et innblikk i hvordan noen utvalgt elever opplever sin mulighet for medvirkning. Dette er viktig for meg for å selv kunne bli bevisst mitt arbeid i skolen.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Mitt ønskelige utvalg er elever på 10. trinn (barn som har fylt 15 år), som har diagnosen dysleksi.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.

Rekruttering/trekking	Jeg sender ut et informasjonsskriv til rektorer ved noen ungdomsskoler der jeg informerer om prosjektet mitt og med ønske om at de kan hjelpe meg med å finne relevante informanter. De må gjerne samarbeide med lærerne til eleven. Det er viktig for meg at de som skal delta er modne for dette og forstår sine rettigheter. Derfor tenker jeg det er bra at noen som kjenner elevene kan vurdere hvem som kan være relevante informanter og snakke med dem om å delta.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg tenker at det er positivt viss læreren til eleven tar kontakt med eleven. Barn har letter for av adlyde autoriteter enn hva voksne har. Derfor tenker jeg at det er viktig at noen som kjenner eleven setter meg i kontakt med dem.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .
Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	6-9	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier her.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger	Det blir tatt lydopptak av intervjuet.	
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer her.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>

Samtykker utvalget til deltakelse?	<ul style="list-style-type: none"> ● Ja ○ Nei ○ Flere utvalg, ikke samtykke fra alle 	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja ○ Nei ●	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn	Det skal intervjues elever som har fylt 15 år og det samles ikke inn sensitive opplysninger. .	
Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja ○ Nei ●	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn	Prosjektet inneholder ikke sensitive data.	
10. Informasjonssikkerhet		
Spesifiser	<p>Navnet til eleven vil kun være hans underskrift på samtykkeerklæringen.</p> <p>Selve intervjuet blir tatt opp på lydopptaker lånt fra virksomheten, eller på privat lydopptaker som ikke er tilkoblet internett. Eventuelle notater underveis i intervjuet noteres i en egen bok.</p> <p>Transkriberingen av data skrives på privat bærbar datamaskin og lagres internt på maskinen og på en minnepinne. Lydopptaket skal slettes når jeg er sikker på at jeg har hentet ut all informasjonen.</p>	<p>NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.</p>
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten ■ Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi ■ Lydopptak ■ Notater/papir ■ Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode 	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaterialet lagres på en datamaskin med passord og en ekstern minnepinne. Denne datamaskinen brukes bare til privat bruk av meg personlig, og skal i utgangspunktet bare være hjemme hos meg, men blir også tatt med til veiledning.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja ○ Nei ●	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ○ Nei ●	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		

Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<ul style="list-style-type: none"> ● Nei ○ Andre institusjoner ○ Institusjoner i andre land 	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	01.01.2017	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	01.09.2017	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering .
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Ingen finansiering.	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD



Lise Øen Jones
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 17.01.2017

Vår ref: 51430 / 3 / IJJ

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51430</i>	<i>En kvalitativ studie av elevers opplevelse av medvirkning i undervisningen.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lise Øen Jones</i>
<i>Student</i>	<i>Marta Endal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



FORMÅL

Formålet er å svare på spørsmålet: "Hvordan opplever elever med dysleksi sine muligheter til å medvirke i undervisningen?".

UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av elever på 10. trinn som har diagnosen dysleksi. Lærere, som har naturlig tilgang til utvalget, kontakter elever og foreldre med forespørsel om deltakelse.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. De reviderte informasjonsskrivene, mottatt 16.01.2017, er godt utformet. Det skal innhentes samtykke fra elevenes foreldre.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold (dysleksi).

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder følger NLA Høgskolen AS sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.09.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videooptak

Endrings skjema

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

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Endrings skjema sendes per e-post til: personvernombudet@nsd.no

1. PROSJEKT	
Navn på daglig ansvarlig: Lise Øen Jones	Prosjektnummer: 51430
Evt. navn på student: Marta Endal	
2. BESKRIV ENDRING(ENE)	
Endring av daglig ansvarlig/veileder:	<i>Ved bytte av daglig ansvarlig må bekreftelse fra tidligere og ny daglig ansvarlig vedlegges. Dersom vedkommende har sluttet ved institusjonen, må bekreftelse fra representant på minimum instituttnivå vedlegges.</i>
Endring av dato for anonymisering av datamaterialet:	<i>Ved forlengelse på mer enn ett år utover det deltakerne er informert om, skal det fortrinnsvis gis ny informasjon til deltakerne.</i>
Gis det ny informasjon til utvalget? Ja: ____ Nei: ____ Hvis nei, begrunn:	
Endring av metode(r):	<i>Angi hvilke nye metoder som skal benyttes, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon, registerdata, osv.</i>
Endring av utvalg: Det har vist seg å være utfordrende å komme i kontakt med elever innenfor de kriteriene jeg har satt for prosjektet. Derfor utvides utvalget til å gjelde alle elever i grunnskolen, men ikke 1. og 2. trinn. Kriteriet er at eleven skal ha diagnosen dysleksi.	<i>Dersom det er snakk om små endringer i antall deltakere er endringsmelding som regel ikke nødvendig. Ta kontakt på telefon før du sender inn skjema dersom du er i tvil.</i>
Annet: Rekruttering av informanter skjer fortsatt ved at jeg kontakter skoler med ønske om at de tar videre kontakt med elever og foreldre som passer kriteriene for prosjektet. Jeg ber skolene om å innhente underskrift fra de foresatte til alle elevene. Jeg tar utgangspunkt i samme intervjuguide som før, men mulig jeg gjør noen alderstilpasninger når jeg vet hvilke elever jeg skal intervju.	
3. TILLEGG SOPPLYSNINGER	
4. ANTALL VEDLEGG	
<i>Legg ved eventuelle nye vedlegg (informasjonsskriv, intervjuguide, spørreskjema, tillatelser, og liknende.)</i>	

Har du spørsmål i forbindelse med utfylling av skjemaet, ta gjerne kontakt med Personvernombudet hos NSD, telefon 55 58 81 80

Vedlegg 5: Svar på endrings skjema

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endrings skjema registrert hos personvernombudet 07.04.2017.

Vi har nå registrert at utvalget skal utvides slik at utvalget nå vil bestå av elever med dysleksi i 3.-10. klasse.

Personvernombudet forutsetter at informasjonsskrivet tilpasses, at barnet får alderstilpasset informasjon om prosjektet og at intervjuguiden blir tilpasset til utvalgets alder.

Merk at når barn deltar aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om foreldrene samtykker.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen

Vedlegg 6: Informasjon og forespørsel til skolen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Informasjonsskriv til rektorer (og lærere).

Bakgrunn og formål

Jeg studerer Mastergrad i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved Norsk lærerakademi i Bergen. I min masteravhandling skal jeg undersøke elever med dysleksi sin opplevelse av medvirkning i undervisningen. Arbeidstittelen på prosjektet er «*En kvalitativ studie av elevers opplevelse av medvirkning i opplæringen*». I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med elever som har diagnosen dysleksi, og som gjerne har startet på ungdomsskolen.

Forskningsspørsmålet for prosjektet er «*Hvordan opplever elever med dysleksi sine muligheter til å medvirke i undervisningen?*». Jeg ønsker å intervjuere elever for å belyse temaet.

For meg er det viktig at de jeg skal intervjuere føler seg trygge og ikke blir presset til å delta på noe de ikke vil. Derfor ønsker jeg at dere som kjenner elevene vurderer hvem som er aktuelle for å delta på noe slikt. Informasjonen disse elevene sitter inne med er viktig for å belyse mitt forskningsspørsmål, men for meg er hensynet til enkelteleven viktigere. Derfor håper jeg du som rektor kan hjelpe meg med å finne relevante elever til prosjektet, og gjerne samarbeide med lærerne til elevene.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Elevene vil bli anonymisert i masteravhandlingen og prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata, personombud for forskning. Det er frivillig å delta og informantene kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi en grunn for dette. Da vil alle opplysninger fra vedkommende bli slettet. For å kunne gjengi opplysningene informantene gir så presist som mulig er det ønskelig å bruke båndopptaker og eventuelt ta noen notater underveis. Deltakelse i en slik studie krever samtykke fra foreldre da dysleksi regnes for å være et helsemessig forhold. Jeg håper at skolen kan være behjelpelig med dette også. Jeg har utarbeidet et informasjonsskriv til foreldre, som sender til skolen.

I utgangspunktet tenker jeg at et møte med elevene er tilstrekkelig, men ønsker å holde muligheten åpen for å ta kontakte ved et senere tidspunkt. Dersom det blir aktuelt å intervju noen elever på denne skolen, håper jeg intervjuet kan utføres i skoletiden slik at det skjer i trygge rammer for eleven.

Ta gjerne kontakt med meg om noe skulle være uklart. Jeg kan nås på telefon 95 40 48 82, eller via e-post martaendal@gmail.com. Min veileder er førsteamanuensis Lise Øen Jones tilsatt ved Universitetet i Bergen og Norsk lærerakademi i Bergen. Hun kan nås på telefon 45 86 66 76, eller via e-post Lise.Jones@uib.no.

Hilsen Marta Endal.

Vedlegg 7: Informasjon til foreldre

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Informasjonsskriv til foreldre.

Bakgrunn og formål

Jeg studerer Mastergrad i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved Norsk lærerakademi i Bergen. I min masteravhandling skal jeg undersøke elever med dysleksi sin opplevelse av medvirkning i undervisningen. Arbeidstitelen på prosjektet er «*En kvalitativ studie av elevers opplevelse av medvirkning i opplæringen*». Forskningsspørsmålet for prosjektet er «*Hvordan opplever elever med dysleksi sine muligheter til å medvirke i undervisningen?*».

Jeg ønsker å intervjuere elever for å belyse temaet. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med elever som har diagnosen dysleksi. Disse barna er under myndighetsalder og kan ikke gi sitt samtykke når det gjelder helsemessige forhold, som at de har diagnosen dysleksi.

For meg er det viktig at de jeg skal intervjuere føler seg trygge og ikke blir presset til å delta på noe de ikke vil. Derfor ønsker jeg at de som kjenner elevene vurderer hvem som er aktuelle for å delta på noe slikt. Det kan være rektor, lærere, eller foreldre. For å komme i kontakt med aktuelle informanter, har jeg kontaktet rektorer ved ulike skoler med forespørsel om de kan formidle dette videre. Informasjonen disse elevene sitter inne med er viktig for å belyse mitt forskningsspørsmål, men for meg er hensynet til enkelteleven viktigere. Derfor håper jeg dere/ du som foreldre vil samtykke til at deres/ ditt barn kan delta i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Elevene vil bli anonymisert i masteravhandlingen og prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata, personombud for forskning. Det er frivillig å delta og informantene kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi en grunn for dette. Da vil alle opplysninger fra vedkommende bli slettet. For å kunne gjengi opplysningene informantene gir så presist som mulig er det ønskelig å bruke båndopptaker og eventuelt ta noen notater underveis.

I utgangspunktet tenker jeg at et møte med barnet er tilstrekkelig, men ønsker å holde muligheten åpen for å ta kontakte ved et senere tidspunkt. For at intervjuet skal skje i trygge rammer for barnet er det ønskelig at intervjuet skal skje på skolen og innenfor skoletiden. Jeg legger ved intervjuguiden, slik at dere/ du er informert om hva jeg ønsker å snakke med deres/ ditt barn om.

Dersom dere/ du er villige til at deres/ ditt barn kan delta, signerer dere/ du på «Samtykke til deltakelse» under. Jeg innhenter også samtykke fra barnet.

Planlagt publisering, anonymisering og sletting av innhentede data er innen september 2017.

Ta gjerne kontakt med meg om noe skulle være uklart. Jeg kan nås på telefon 95 40 48 82, eller via e-post martaendal@gmail.com. Min veileder er førsteamanuensis Lise Øen Jones tilsatt ved Universitetet i Bergen og Norsk lærerakademi i Bergen. Hun kan nås på telefon 45 86 66 76, eller via e-post Lise.Jones@uib.no.

Hilsen Marta Endal.

Vedlegg 1: Samtykke til deltakelse.

Vedlegg 1:

Samtykke til deltakelse.

Vi / jeg samtykker til at vårt/ mitt barn kan delta i dette prosjektet ved å la seg intervju, og godtar opplysningene som er presentert i dette informasjonsskrivet.

Barnet fikk diagnosen dysleksi i _____ (Oppgi årstall eller klassetrinn).

_____ den _____. _____
Sted. Dato. Underskrift.

_____ den _____. _____
Sted. Dato. Underskrift.

Vedlegg 8: Informasjon og forespørsel til eleven

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Informasjonsskriv til eleven.

Bakgrunn og formål

Jeg skal skrive en masteroppgave der jeg fokuserer på elever med dysleksi sin opplevelse av medvirkning i undervisningen. Derfor ønsker jeg å intervju deg om dine opplevelser av dette. Medvirkning er at du som elev får være med å påvirke, si din mening, og være i en dialog om hvordan du ønsker at ting skal være på skolen.

Jeg er utdannet lærer og tar nå en mastergrad i spesialpedagogikk ved Norsk Lærerakademi i Bergen. Jeg er opptatt av å lytte til elevene og la deres medvirkning ha stor betydning. Selv har jeg diagnosen dysleksi.

Mitt forskningsspørsmål er: *«Hvordan opplever elever med dysleksi sine muligheter til å medvirke i undervisningen?»*.

Hva innebærer din deltakelse?

Jeg setter stor pris på om du vil delta i dette prosjektet. Du vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven slik at ingen kan gjenkjenne at det er du som har deltatt. For å kunne gjengi det du sier så presist som mulig, er det ønskelig å ta lydopptak av intervjuet/ samtalen og muligens ta noen notater underveis. Lydopptaket slettes når prosjektet er avsluttet. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Frivillig deltakelse

Det er selvsagt frivillig å delta i dette prosjektet, og du kan trekke deg etter at du har deltatt eller underveis. Da slettes lydopptaket og alle opplysninger du har bidratt med.

Dersom du ønsker å delta, signerer du på «Samtykke til deltakelse» under.

Hilsen Marta Endal

Vedlegg 1: «Samtykke til deltakelse».

Vedlegg 1:

Samtykke til deltakelse.

Jeg ønsker å delta i dette prosjektet ved å la meg intervjues, og godtar opplysningene som er presentert i dette informasjonsskrivet.

_____ den _____ . _____ .

Sted.

Dato.

Underskrift.

Intervjuguide

Før intervjuet starter gjør jeg elevene oppmerksom på at de må prøve å ikke nevne navn på lærere eller medelever, eller andre opplysninger som kan identifisere dem. Dersom slike opplysningen likevel kommer frem, vil jeg anonymisere dem i transkriberingen, analysearbeidet, og publiseringen av masteravhandlingen.

Jeg forteller også om min bakgrunn om mine ambisjoner for å snakke med eleven og skrive masteren.

Forskningsspørsmål:

Hvordan opplever elever med dysleksi sin mulighet til å medvirke i undervisningen?

Hva ønsker jeg å finne ut av?

- Om elevene opplever at de får rom til å si sin mening relatert til undervisningen, og om deres mening blir tatt hensyn til.
- Hvordan undervisningen blir utformet? I en dialog, eller om læreren bare innhenter elevenes ønsker/meninger.

Notere ned kjønn og alder.

Tema

Interesser (For å bli kjent med eleven.)

- Hva liker du å gjøre på fritiden?
 - Deltar du på noen fritidsaktiviteter? Har du valgt det selv?
- Har du mange gode venner på skolen? Eller en bestevenn? *(Dette har med trivsel å gjøre. Kanskje trivsel virker inn på hvordan resten av skoledagen oppleves.)*
- Hvilket fag liker du best?
 - Hva liker du med dette faget?
 - Hvordan jobber dere med faget? *(Kanskje dette kan gi meg innblikk i å forstå eleven.)*

Skolehverdagen (For å få innblikk i skolehverdagen til eleven.)

- Kan du beskrive/ fortelle meg om en vanlig dag på skolen i din klasse?

- Kan du fortelle meg om en helt vanlig skoletime i klassen din?

- Lar læreren dere elever være med å bestemme?
 - Eventuelt hva får du være med å bestemme?
 - Hvordan gjøres dette? (Bare gi uttrykk for sin mening, dialog, får bestemme).
 - Opplever du at det noen elever som bestemmer mer enn andre? Eventuelt hvorfor tror du det er slik?

- Er det noe på skolen du ikke får være med å bestemme? Hva tenker du om det? Kan det være noen grunner for dette?

- Er det noe du skulle ønske du kunne bestemme? Kan du fortelle litt om det?

- Tror du det er noe du kan gjøre for at lærerne skal lyttet til deg?

Motivasjon

- Dersom du fikk bestemme hva du skulle gjøre i en skoletime, kan du fortelle meg om en slik skoletime?

- Kan du beskrive/fortelle meg om dine forventninger til skolen/ undervisningen?

«opplevelse»

- Er det viktig for deg å kunne medvirke til hvordan din skolehverdag skal være? Hvordan og hvorfor?
- Er det i spesielle fag, timer, tema, eller med bestemte lærere det er viktig for deg å få si din mening?

- Kan du fortelle om en gang du opplevde at du ble lyttet til og tatt hensyn til?
 - Skjer dette ofte?

- Kan du fortelle om en gang du opplevde å bli oversett og at det ikke ble tatt hensyn til dine meninger?
 - Skjer dette ofte?

Barns rettigheter.

- Kan du fortelle hva dere har lært om barns rettigheter?

Avslutning

Metakommunikasjon om hvordan eleven opplevde å bli intervjuet.

Noen av spørsmålene fra elevundersøkelsen fra 2007-2012. Kanskje dette kan gi meg et «sammenligningsmateriale». Spørsmål for 10. trinn, medbestemmelse:

Får du være med å bestemme hva det skal legges vekt på når ditt arbeid skal vurderes?

I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
----------------------------	-------------	------------	----------------	-----------------

I hvor mange fag får du være med på å lage arbeidsplaner?

I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
----------------------------	-------------	------------	----------------	-----------------

I hvor mange fag får du være med på å velge mellom ulike oppgavetyper?

I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
----------------------------	-------------	------------	----------------	-----------------

I hvor mange fag får du være med på å velge arbeidsmåter i fagene?

I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
----------------------------	-------------	------------	----------------	-----------------

Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?

I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
----------------------------	-------------	------------	----------------	-----------------

Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?

I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
----------------------------	-------------	------------	----------------	-----------------

Vedlegg 10: Intervjuguide for elevene på fjerde trinn

Intervjuguide for elever på 4. trinn

Hvilket fag liker du best?

- Hvorfor liker du dette faget best?
- Hva liker du med dette faget?
- Hvordan jobber dere?

Får du være med å påvirke hvordan dere skal jobbe på skolen?

- Hva får du være med å påvirke?
- Hva får du ikke være med å påvirke?

Dersom du fikk bestemme hva du skulle gjort på skolen for å lære best mulig, hva ville du gjort da?

Har alle elevene i din klasse de samme bøkene?

Har du noen hjelpemidler på skolen? (PC, lydbøker)

Blir du noen gang tatt ut av klasserommet for å jobbe med egne oppgaver?

- Hvem er med?
- Hva jobber dere med?
- Hva synes du om å gå ut av klasserommet?
Har noen spurt deg om det er greit for deg?
- (Er det flere elever som også går ut av klasserommet?)

Når fikk du diagnosen dysleksi?

Hva legger du i ordet medvirkning?

- Har du hørt om dette?

Har du lært om barns rettigheter? (FNs barnekonvensjon) Hva?

Vedlegg 11: Kodeskjema

Skjema A: Tema fra hvert intervju

	Ingvild	Vilde	Solveig	Anna
Tema fra intervjuene	<ol style="list-style-type: none"> 1. Føler hun må vise respekt for å få respekt. 2. Lærerens personlige egenskaper er viktige. 3. Forskjell på lærerne, hvordan de forholder seg til elevene. 4. Ønsker. 5. Bestemme selv, sier sine ønsker og det blir slik. 6. Påvirke. 7. Har forventninger til skolen og litt til medvirkning. 8. Liker ikke å skrive. 9. Favorittfag er gym og K&H. 10. Bestemme vurderingsmåte. 11. Flertallet bestemmer. 12. Bevisst hvordan hun lærer (film, diskutere, lydbøker). 13. Viktig å medvirke i fag hun strever (eng., nor.). 14. Ikke bevisst hva rettigheter barn har. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opplever mestring i engelsk. 2. Trøtt tidlig på dag, men likevel da hun lærer best. 3. Lærerne lar elvene være med i ulik grad. 4. Får bestemme læringsstrategi i noen fag. 5. Kan velge en strategi i dag og en annen i morgen. 6. Oppmerksom på hvordan hun lærer (lese). 7. Ingen forventninger til skolen. 8. Ikke opptatt av medvirkning. 9. Fikk hjelp i de fleste fag i 8. kl. 10. Har lydbok, bruker den ikke. 11. Liker å lese. 12. Strever i matte. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Liker K&H pga. lite skriving. 2. Har aldri sagt sin mening. 3. Lesegruppe. 4. Ekstra leselekse. 5. Vanskelig å skrive. 6. Bevisst sine utfordringer ved lesing. 7. Dumt å bli tatt ut (ikke fått spørsmål). 8. Gøy utredning. 9. Dumt hva andre sier om hennes vanske. 10. Opplever det som vanskelig å håndtere vansken i timen. 11. Lesebriller. 12. Viktig med medvirkning. 13. Tør ikke si sin mening. 14. Prøver å gjemme seg når hun blir hentet ut. 15. Strever i matte. 16. Skomakergata. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. K&H og lage ting er det hun like best (minus leing og skriving). 2. Liker ikke å skrive. 3. Læreren lytter, men kan ikke alltid høre på det. 4. Elevene jobber ulikt. 5. Ingen hjelpemidler, kanskje iPad i 5. kl. 6. Lesegruppe to ganger i uken. 7. Ingen har spurt om hva hun mener om det. 8. Ble annerledes når hun fikk diagnosen. 9. Har lært om barns rettigheter. 10. Snakker om skolen hjemme. 11. Strever mest med lesing. 12. Lesebriller. 13. Nysgjerrig hva vansken innebærer. 14. Får være med å si sin mening.

	<p>15. Tidligere erfaringer med undervisning.</p> <p>16. Manglende oppfølging.</p> <p>17. Brutte lønnader.</p> <p>18. Manglende hjelpemidler.</p> <p>19. Klare meninger.</p>			
<p>Samlende kategorier for hvert intervju</p>	<p>Forhold til skolen.</p> <p>1, 2, 3, 7, 15, 16, 17, 18, 19</p> <p>Bevisst hva hun strever med.</p> <p>4, 8, 9, 13, 18</p> <p>Bevisst hvordan hun lærer.</p> <p>9, 10, 12, 18, 19</p> <p>Si sin mening.</p> <p>4, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 19</p>	<p>Bevisst sin situasjon.</p> <p>1, 2, 6, 10, 11, 12.</p> <p>Opplevelsen av skolen.</p> <p>3, 4, 5, 7, 8.</p> <p>Erfaringer fra opplæringen.</p> <p>4, 9, 10.</p>	<p>Tilrettelegging.</p> <p>3, 4, 7, 9, 10</p> <p>Bevisst sin vanske.</p> <p>1, 5, 6, (8), 10, 11, 15</p> <p>Si sin mening.</p> <p>2, 4, 7, 9, 12, 13, 14, 16</p>	<p>Tilrettelegging.</p> <p>4, 5, 6</p> <p>Hvordan hun opplever vansken sin.</p> <p>1, 2, 5, 8, 11, 13</p> <p>Behov.</p> <p>4, 5, 6, 12</p> <p>Si sin mening.</p> <p>3, 7, 9, 10, 14</p>

Skjema B: Definerings av hovedtema for alle intervjuene

Informant	Samlende kategorier for hvert intervju	Hovedtema
Ingvild	Bevisst hva hun strever med.	Hvordan elevene forstår sin egen vanske
Vilde	Bevisst sin situasjon.	
Solveig	Bevisst sin vanske.	
Anna	Hvordan hun opplever vansken sin. Behov.	
Ingvild	Bevisst hvordan hun lærer. Forhold til skolen.	Hvordan er undervisningen tilrettelagt og elevenes opplevelse av dette
Vilde	Opplevelsen av skolen.	
Solveig	Tilrettelegging.	
Anna	Tilrettelegging. Behov.	
Ingvild	Forhold til skolen. Si sin mening.	Hva elevene legger i medvirkning og deres erfaring med det
Vilde	Opplevelse av skolen. Erfaringer fra opplæringen.	
Solveig	Si sin mening.	
Anna	Si sin mening.	

