

Mari Neuenkirchen Jørgensen

## "Alt tar lengre tid for meg enn for alle andre"

En kvalitativ studie om hvordan erfarne lærere mener man burde arbeide med lese- og skriveopplæring for elever med dysleksi

Masteroppgave i Spesialpedagogikk, NTNU Trondheim

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Mai 2021



Mari Neuenkirchen Jørgensen

## **"Alt tar lengre tid for meg enn for alle andre"**

En kvalitativ studie om hvordan erfarne lærere mener man *burde* arbeide med lese- og skriveopplæring for elever med dysleksi

Masteroppgave i Spesialpedagogikk, NTNU Trondheim  
Veileder: Per Egil Mjaavatn  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å finne ut hvordan et utvalg av erfarne lærere mener man burde arbeide med elever som har dysleksi i grunnskolen. Fokuset var i utgangspunktet på lese- og skriveopplæringen, men det ble tydelig at større strukturer i skolesystemet måtte belyses for å finne helhetlige svar.

Jeg har snakket med seks erfarne lærere som alle har spesialpedagogisk bakgrunn og som har arbeidet tett på elever med dysleksi, og dermed tett på problemstillingen. For å svare på problemstillingen ble en kvalitativ forskningsmetode benyttet, gjennom delvis strukturerte fokusgruppeintervju og individuelle intervju. Skolehverdagen til elever og ansatte er komplekst og sammensatt noe som gjorde det hensiktsmessig å anvende en metode som har gode muligheter for fleksibilitet.

Funnene i forskningsprosjektet viser at avgjørelser på systemnivå, organisering av undervisning, læreres kompetanse, klassemiljø, tilgangen på undervisningsmateriell og individuelle elev-forskjeller alle er faktorer som bør undersøkes og arbeides med, for å sikre en god opplæring for elever med dysleksi. Tidlig innsats er helt avgjørende for at dyslektiske elever skal få den hjelpen de både trenger, fortjener og har krav på. God kompetanse og forståelse om dyslektiske vansker må sikres inn mot skolene, for at tidlig innsats kan kalles et faktum i denne sammenheng.

De erfarne lærerne presenterer gode råd og tips til hvordan man kan arbeide med lese- og skriveopplæring for dyslektiske elever – både i begynneropplæringen så vel som lengre opp i klassetrinnene. Kompensatoriske hjelpemidler, kartleggingsverktøy, tilpasninger og tilrettelegginger i klasserommet, oppsummerer mye av innholdet.

## Abstract

The purpose of this master's thesis has been to find out how a selection of experienced teachers think one should work with students who have dyslexia in primary school. The focus was initially on reading and writing education, but it became clear that larger structures in the school system had to be elucidated in order to find holistic answers.

I have talked to six experienced teachers who all have special educational backgrounds and who have worked closely with students with dyslexia, thus closely with the problem. To answer the problem, a qualitative research method was used, through partially structured focus group interviews and individual interviews. The everyday school life of students and teachers are complex, which made it appropriate to use a method that has good opportunities for flexibility.

The findings of the research project show that decisions at system level, organization of teaching, teachers' competence, classroom environment, access to teaching materials and individual student differences are all factors that should be investigated and worked on, to ensure good education for students with dyslexia. Early intervention is absolutely crucial for dyslexic students to receive the help they both need, deserve and are entitled to. Good competence and understanding of dyslexic difficulties must be ensured towards the schools, so that early intervention can be called a fact in this context.

The experienced teachers present good advice on how to work with reading and writing for dyslexic students – both in the beginner training as well as further up in the class levels. Compensatory aids, mapping tools, adaptation and adaptation in the classroom, summarize much of the content.

## Forord

Når den siste revideringen nå er gjennomført, er en lang prosess med skiftende følelser av kaos og kontroll ved ende. Det har vært en frustrerende og stressende prosess, men i like stor grad så har den vært svært lærerik og interessant. Når jeg høsten 2019 begynte på etterutdanning i spesialpedagogikk var jeg veldig usikker på hvilket tema jeg ønsket å fordype meg i når masteroppgaven skulle produseres. Jeg beveget meg lenge innenfor tegnspråk og tilrettelegging for døve i grunnskolen, før jeg skiftet til en annen retning.

Det siste dyttet kom når jeg fikk vite at jeg skulle arbeide med lese- og skriveopplæring for en elev med dysleksi den samme høsten som oppgaven skulle startes. Jeg snudde nærmest på flekken – ikke fordi tegnspråk ble mindre interessant, men fordi jeg anså nytteverdien som større når jeg kunne arbeide med temaet i praksis, simultant med oppgaven. Den dag i dag er jeg veldig takknemlig for nettopp det valget. Jeg har lært mye under denne prosessen og tror selv jeg har møtt eleven jeg har arbeidet med på en bedre måte, enn jeg kanskje ellers ville klart.

Det er mange som fortjener en stor takk for å ha hjulpet og støttet meg gjennom dette året. Alle først vil jeg takk deltakerne som sa ja til å delta i prosjektet. Takk for at dere tok utfordringen på strak arm og takk for de gode samtalene.

Jeg ønsker å rekke en stor takk til samboeren min for oppmuntring og støtte gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke hunden vår Sonny, som har hjulpet meg vekk fra skrivepulten for å trekke frisk luft og klarne hodet med jevne mellomrom.

Til slutt ønsker jeg å takke veilederen min Per Egil Mjaavatn for konkrete, ærlige og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Dette har blitt satt stor pris på.

Smøla, mai 2021.

Mari Neuenkirchen Jørgensen

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Kapittel 1: Innledning</b> .....	<b>6</b>
<b>Kapittel 2: Teori</b> .....	<b>8</b>
<i>Hva er dysleksi?</i> .....	8
Definisjoner og definisjonsproblematikken .....	8
<i>Fire faglige innfallsvinkler til dysleksi</i> .....	10
Symptomnivå .....	10
Kognitivt nivå .....	11
Biologisk nivå .....	11
Miljønivå .....	12
<i>Avdekking, forebygging og kartlegging</i> .....	12
<i>Kompenserende tiltak</i> .....	13
<i>Elevers erfaringer med spesialundervisning</i> .....	14
<b>Kapittel 3: Forskningsmetode</b> .....	<b>16</b>
<i>Valg av metode og design</i> .....	16
<i>Deltakere og fokusgruppeintervju</i> .....	17
<i>Gjennomføring</i> .....	19
<i>Behandling av data</i> .....	20
<i>Undersøkelsens kvalitet</i> .....	21
Validitet .....	21
Reliabilitet .....	22
<i>Etiske hensyn og betraktninger</i> .....	22
<b>Kapittel 4: Presentasjon av funn og drøftinger</b> .....	<b>23</b>
<i>Begynneropplæringen og tidlig innsats</i> .....	23
Drøfting .....	24
<i>Kartlegging og diagnostisering</i> .....	25
Drøfting .....	26
<i>Tilpasning, tilrettelegging og differensiering</i> .....	28
Drøfting .....	30
<i>Faktorer som kan stå i veien for en god lese- og skriveopplæring</i> .....	30
Drøfting .....	32
<i>Lærernes kompetanse og tanker om hvor kunnskapstyngden bør være plassert</i> .....	33



Drøfting.....	34
<i>Samarbeid med andre - ledere, kollegaer og andre instanser</i> .....	35
Drøfting.....	37
<i>Lærernes viktigste råd</i> .....	37
<b>Kapittel 6: Avslutning</b> .....	<b>38</b>
<b>Referanseliste:</b> .....	<b>40</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema</b> .....	<b>43</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide</b> .....	<b>46</b>
<b>Vedlegg 3: Søknad og godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata)</b> .	<b>48</b>

# «Alt tar lengre tid for meg enn for alle andre»

## Kapittel 1: Innledning

Det er krevende for mange å skulle delta i et skolesystem som skifter tematikk, arbeidsmetoder og fokusområder hyppig - for å dekke de kompetansemålene det norske samfunnet ønsker at barn og ungdom skal mestre før de senere skal ut i de voksnes rekker. Spesielt krevende er det nok for de elevene som ikke mestrer de grunnleggende ferdighetene som alt annet i skolehverdagen bygger på.

Lesing og skriving er to av fem grunnleggende ferdighetene som skal inngå i alle skolefag. Mye av innlæringen i den norske grunnskolen bygger derfor på at elevene skal bli selvstendige i arbeidet sitt når lesing og skriving benyttes (Utdanningsdirektoratet, 2017). Å undervise elever som har utfordringer med å innhente informasjon og å produsere egen informasjon ved hjelp av lesing og skriving vil kreve godt gjennomtenkte arbeidsmetoder for at aktivitetene skal fordre mestring, trivsel og læringsglede.

For mange elever kommer tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter nesten av seg selv, gjennom skriftspråklig stimuli og økte erfaringer (Befring & Tangen, 2012). Disse elevene er ikke nødvendigvis avhengig av den gode læreren, men for noen elevgrupper er lærerens kunnskaper og kompetanse av større kritisk viktighet.

En av disse elevgruppene er elever med dysleksi. Det er anslått at fem prosent av befolkningen har dysleksi og Dysleksi Norge (2021) anslår også at effekten av tiltak som settes inn for dyslektiske elever reduseres kraftig med elevenes alder. Så mye som med 70 % de første fem skoleårene. Dette betyr at jo eldre elevene er når riktig tiltak settes inn, jo vanskeligere er det å avhjelpe vanskene. Tallene bekreftes av Tønnesen, Bru og Heiervang (2011). Som lærer for disse elevene vil god forståelse og kompetanse derfor være en avgjørende faktor (Høien og Lundberg, 2012).

Når jeg tidligere har lest teorier og forskning om dysleksi har jeg merket meg at mye av stoffet er sprikende og at det fortsatt rår usikkerhet i feltet. Benevnelser har skiftet, definisjoner har hatt varierende innhold og fokusområder og årsaksforklaringer er kompliserte og sammensatte på en slik måte at de er vanskelig å få grep om (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011).

Som norsklærer, spesialpedagog og framtidig kontaktlærer er det derfor svært viktig for meg å få luket bort flere av spørsmålene jeg sitter med. Dette for å oppnå høyere innsikt og på denne måten blir bedre rustet til å hjelpe elever med dysleksi på en god måte. Å tilrettelegge for god lese- og skriveopplæring for elever med dysleksi, når man selv har utfordringer med å vri hodet rundt innholdet i diagnosen, vil naturligvis være en umulig oppgave.

«Alt tar mye lengre tid for meg enn for alle andre». Det tok omtrent tre måneder for eleven jeg underviser i lesing- og skriving å uttale denne setningen, etter at vi i høst ble kjent for første gang. Eleven det gjelder har dysleksi og sammen arbeider vi ute av

klasserommet, med en metode kalt Lydfargemetoden. Uttalelsen festet seg hos meg av flere grunner. Den første er utvilsomt at eleven har helt rett. Nesten alle faglige læringsprosesser og alt av individuelt arbeid tar mye lengre tid, når avkodingen av skriftspråket ikke er automatisert og når skriveferdighetene er lave.

Det er verdt å nevne at eleven jeg underviser ble diagnostisert med dysleksi ved 5.trinn, og har betydelige vansker med lesing og skriving på ungdomstrinnet. På bakgrunn av dette har det for egen del vokst frem en enda sterkere interesse for tidlig innsats, organisering av lese- og skrivetrening og kompetanseheving knyttet til dysleksi. For hvordan kan en tilrettelegge for god lese- og skrivetrening når vansken allerede har fått manifestert seg?

Utdanningsdirektoratets veileder om spesialundervisning, presiserer at det er viktig at kommunen og fylkeskommunen har systemer for å fange opp elevers vansker, både gjennom rammene av tilpasset opplæring så vel som spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). I veilederen legges det vekt på tidlig innsats, som et forsøk på å forhindre negativ faglig utvikling hos enkeltelever, men jeg tror også det handler om å minimere omfanget av spesialundervisning utenfor det sosiale fellesskapet som en skoleklasse skaper.

Det er nemlig slik at tilpasset opplæring skal skje innenfor rammene av den ordinære undervisningen, gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen. Trenger elever tilrettelegging utover det allmenpedagogiske tilbudet, trår retten til spesialundervisning inn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tiden brukt utenfor det sosiale fellesskapet blir ofte større i slike tilfeller, og man risikerer at eleven det gjelder går glipp av verdifull læring inne i klasserommet.

For eleven jeg underviser, er dette tilfelle. De timene vi bruker ute av klasserommet for å trene på lesing og skriving lærer klassekameratene helt andre ting, som det er vanskelig å ta igjen innenfor rammene av skoletiden. Hvordan man som lærer og spesialpedagog kan arbeide for å fange opp disse elevenes vansker tidlig nok, for så å sette inn gode tiltak er derfor av svært høy interesse for min del. Mestrer jeg gjennom dette prosjektet i tillegg å produsere lettanvendelig litteratur som andre lærere og spesialpedagoger kan dra nytte av i sitt møte med dyslektikere, vil dette være et stort pluss. Lesing og skriving berører alle faglærere i den norske grunnskolen, nettopp fordi lesing og skriving er to av de grunnleggende ferdigheter som skal inngå i alle fag.

Barneombudet publiserte i 2017 en fagrapport om det spesialpedagogiske feltet hvor det presenteres nedslående historier om barne- og ungdomsskoleelevers møte med egen spesialundervisning. I rapporten rår det ingen tvil om at læreres kompetanse og forståelse og ikke minst skolelederens organiseringen av spesialundervisning, er mangelfull (Barneombudet, 2017).

Bedre dokumentasjon og fokus på dette er derfor svært viktig, både for skoleelevers mestring og trivsel, læreres følelse av å lykkes og for kvaliteten i den norske grunnskolen. Lykkes man med dette tror jeg det vil ha stor betydning for det norske samfunnet i sin helhet. Gjennom eget forskningsprosjekt ønsker jeg å supplere denne formen for empiri, ved å rette fokus på hvordan erfarne lærere mener man burde arbeide i møte med elever med dysleksi.

Mitt forskningsspørsmål er todelt:

*Hvordan mener erfarne lærere man burde arbeide med lese- og skriveopplæringen for elever med dysleksi? Og, hva kreves for å oppfylle dette?*

For å svare på problemstillingen kommer jeg først til å vise til teori og forskning som jeg mener er relevant for å forklare hva en dyslektisk vanske innebærer. Videre blir design og forskningsmetode lagt frem, før forskningens funn og egne drøftinger presenteres.

## Kapittel 2: Teori

Når man leser litteratur knyttet til dysleksi, kommer man ikke unna at stoffet er svært teknisk i sin utforming. Jeg ønsker å unngå å dykke for dypt i de tekniske delene av dette stoffet, rett og slett fordi det blir for omfattende for mitt prosjekt. Det samme gjelder for teorier knyttet til språk og lesing og skrivning.

Det jeg kommer til å vektlegge er kunnskaper som jeg selv mener vil ha stor betydning og verdi for lærere og spesialpedagogers praksis, i møte med dyslektiske elever. De kildene jeg har benyttet har blitt valgt fordi jeg mener de samlet sett gir en god forklaring på hva dysleksi er og hvordan man på best mulig måte kan arbeide med vansken.

### Hva er dysleksi?

Begrepet dysleksi stammer opprinnelig fra de to greske ordene «dys» (vanske) og «lexia» (ord) og kan oversettes til «en vanske med ord» (Helland, 2019). Begrepet ble først tatt i bruk i 1887, men beskrev på dette tidspunktet lesevansker hos voksne personer med hjerneskader. Ni år senere ble vansken beskrevet hos barn, men denne gangen under benevnelsen ordblindhet (Høien & Lundberg, 2012). Siden den gang har teorigrunnet og forståelsen for vansken økt betraktelig og det finnes i dag gode kunnskaper om hvordan man kan forebygge, avhjelpe og kompensere for vanskene som kommer med en dysleksidiagnose (Waalder & Waalder, 2018).

Dysleksi manifesterer seg hovedsakelig gjennom skriftspråklige ferdigheter som lesing og skrivning. Skal man mestre å arbeide med vansken på en god måte, er det likevel flere faktorer som må undersøkes og forstås. Lese- og skriveferdighetene finner man under det som ofte kalles symptomnivå, men i tillegg må man innhente data på det kognitive, biologiske og miljøbetingede plan (Bele, 2008). Dette kommer jeg tilbake til litt senere i oppgaven. Før dette ønsker jeg å undersøke hva som vektlegges når dysleksibegrepet defineres, og hvilke utfordringer vi fortsatt står ovenfor i dette arbeidet.

### Definisjoner og definisjonsproblematikken

De tidligste definisjonene på dysleksi er det vi kan kalle eksklusjonsdefinisjoner og diskrepansdefinisjoner. Disse la stor vekt på hva dysleksi ikke var (eksklusjon), og utover at det var en lesevanske ble det videre fortalt lite om hva diagnosen innebar. De mest høyfrekvente eksklusjonsforklaringene var vansker med å oppnå gode leseferdigheter til tross for adekvat intelligens, opplæring og sosiokulturelle forhold (Høien & Lundberg, 2012). Fokuset på avviket (diskrepansen) mellom intelligens og

lese- og skriveferdigheter ble raskt populært og dette mener forskere var et forsøk på å unngå at dyslektikere ble stemplet som dumme, ved å løfte frem berømte og begavede dyslektikere når vansken ble omtalt (Høien og Lundberg, 2012).

I dag finnes det derimot ingen forskningsmessige grunnlag for å hevde at mennesker med lavere intelligens ikke kan ha dysleksi (Høien & Lundberg, 2012). For å illustrere hvordan dysleksi blir definert i dag, ønsker jeg å trekke frem en definisjon som har oppnådd stor anerkjennelse og oppslutning:

*«Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge»*  
(Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, s. 2).

Her ser vi at vansken betegnes som spesifikk og at den er nevrobiologisk i sitt opphav – dette er med på å utelukke at vansken kan forklares på bakgrunn av sosioøkonomiske eller sosiale forhold, som fører oss videre til at vansken har en genetisk betingelse. Dysleksi karakteriseres ved vansker med nøyaktig og/eller flytende ordgjenkjenning og ved svake avkodings- og staveferdigheter (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Sekundærvansker i denne sammenhengen – vansker som følger av de først nevnte vanskene, kan være forståelsesvansker, manglende bakgrunnskunnskap og et svakt ordforråd. Dyslektikere unngår gjerne å lese fordi de leser dårlig, og får dermed ikke den lesetreningen som behøves (Høien & Lundberg, 2012). Typisk for dysleksi er at vanskene oppstår på grunn av en svikt i det fonologiske systemet. Fonologi handler kort fortalt om læren om lydene i språket og forholdene dem imellom (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011).

Høien og Lundberg (2012) bekrefter at de primære symptomene, som også utgjør kriteriene for en dysleksidiagnose, er ordavkodning- og rettskrivingsvansker. Flere forskere har pekt på en trolig sammenheng også til vansker med ortografi (ords stavemåter), vansker med syntaks (setningsoppbygging) og morfologi (språkets meningsbærende grunneheter), men det har vært vanskelig å avdekke i hvilken grad disse vanskene er en følge av de fonologiske vanskene, eller om de representerer uavhengige årsaksforklaringer.

Andre nært relaterte grunnproblemer som skisseres i tillegg til de nevnt over, er kortidsminneproblemer, benevnelsesvansker, artikulasjonsproblemer og forsinket språkligutvikling. Alle disse faktorene kan være med på å vanskeliggjøre lese- og skriveferdigheten. Ytterligere problemer som har vist seg å være relatert til dysleksi er dårlig motorikk, oppmerksomhetsproblemer, konsentrasjonsvansker og sekvenseringsvansker, men disse opptrer ikke i samme omfang som de nært relaterte grunnproblemene (Høien & Lundberg, 2012).

I dag blir dysleksi i økende grad ansett som en idiosynkratisk vanske. Dette innebærer at vansken er sammensatt og at den er særegen for individene som faller innenfor beskrivelsen. Vansken endrer seg og utvikler seg med individets alder og opptrer ofte ulikt fra person til person. Dette gjør det utfordrende å plassere vansken ved hjelp av kategorier eller regler (Strand, 2012). Snowling, Hulme og Nation (2020) bekrefter vanskens heterogenitet ved å si at den ofte består av store individuelle forskjeller. Selv om flere hovedkjennetegn ved dysleksi er identifisert, gjenstår det å oppnå en enighet om vektingen av disse faktorene (Strand, 2012). Det at vansken er såpass sammensatt som den er, utgjør på mange måter en pedagogisk utfordring (Høien & Lundberg, 2012).

Flere forskere peker på at man trenger flere og mer omfattende longitudinelle studier, for å kunne komme nærmere et tydelig svar når det gjelder innholdet og vektingen i en dysleksidiagnose. Longitudinell forskning er krevende fordi det innebærer at deltakere observeres og kartlegges over en lang tidsperiode, med tydelige og gjennomtenkte utvalgs-kriterier (Helland, 2019).

## Fire faglige innfallsvinkler til dysleksi

### Symptomnivå

På symptomnivået finner man de elementene ved vansken som er synlige og observerbare. Her må lese- og skriveferdigheten til den enkelte analyseres og dette gjøres gjerne opp mot normer for alderstrinnet (Helland, 2019). Lesing defineres ofte som avkodning og forståelse (Høien & Lundberg, 2012). Avkodningen bygger på identifisering av bokstaver, bokstavsekvenser eller hele ord, som videre knyttes til innholdet i ordet (semantikk) (Snowling & Hulme, 2005).

Lesing består av flere kognitive delferdigheter som foregår i et tett samspill til hverandre. Man snakker ofte om fem dimensjoner når leseutvikling omtales. Den første er *fonologisk bevissthet*, læren om lydene i språket vårt. Videre kommer *ordavkodning* og her er det i all hovedsak tre strategier som anvendes. Logografisk, fonologisk eller ortografisk strategi. Deretter kommer *leseflyt*, etterfulgt av *leseforståelse* og *leseinteresse* (Lundberg & Herrlin, 2008).

Det finnes ingen absolutt grense for når elever burde mestre de ulike dimensjonene. Likevel finnes det noen pekepinner. Ved utgangen av 2.trinn bør læreren gi ekstra støtte, oppmerksomhet og hjelp til de elevene som ikke mestrer å lese høyfrekvente ord (ord med enkle konsonantforbindelser), om eleven ikke mestrer å lytte ut lyder i ord (fonemanalyse), om de ikke mestrer å lese enkle setninger med flyt, sikkerhet og forståelse eller om elevene ikke viser interesse eller glede over å lese sammen med andre (Lundberg & Herrlin, 2008).

I en rapport av National Reading Panel (2000) viser det seg at systematisk undervisning i lydmetoden, hvor de fonologiske delene av språket vektlegges i begynneropplæringen, gir best resultat. Samtidig er det viktig å ikke bli stående i det fonologiske stadiet for lenge. Dette kan man unngå ved å lære elevene at språket er bygd opp av større ortografiske enheter, som videre kan lette ordavkodningen og overgangen til den ortografiske lesestrategien (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011).

Ved slutten av 4.trinn eller starten av 5.trinn bør alle elevene i en klasse ha nådd de nest høyeste eller høyeste fasene i de fem dimensjonene. Dimensjonene og innholdet i de ulike trinnene forklares godt i boken *God leseutvikling* av Lundberg & Herrlin (2008).

Rettskrivingen til dyslektikere kjennetegnes ofte ved stor grad av variabilitet. Dette innebærer at enkelte ord blir stavet feil, mens de senere i en tekst eller oppgave blir stavet riktig. Man bør derfor unngå å vektlegge analyse av stavefeil i enkeltord for mye, men isteden undersøke hvilke feilmønstre som opptrer gjentatte ganger, for å vite hvor læringstrykket bør plasseres (Høien & Lundberg, 2012).

### Kognitivt nivå

Innenfor det kognitive nivået er det to retninger som er rådende innen dysleksiforskning - nevrokognisjon og språklig kognisjon. Nevrokognisjon er hovedsakelig forankret i medisinsk eller psykologisk tradisjon, og tar for seg de kognitive prosessene som virker inn på læring. Blant et flertalls prosesser ser det ut til at arbeidsminne er den som i størst grad går igjen som avvikende og utfordrende for dyslektikere (Helland, 2019).

Arbeidsminnet består av to komponenter; lagringskapasitet og prosesseringsferdighet. Lagringskapasiteten arbeider med innhenting, tilgang og lagring av informasjon fra langtidsmminnet og prosesseringsferdigheten tar for seg de prosessene som er tilgjengelig for at man skal kunne utføre en oppgave. Begge disse konkurrerer om oppmerksomhet fra arbeidsminnet, som igjen har en begrenset kapasitet (Helland, 2019).

Språklig kognisjon er en retning som har sine røtter i en pedagogisk forståelse av dysleksi. Her fokuseres det på tre språklige ferdigheter, fonologiske, morfologiske-, og syntaktiske ferdigheter. De fonologiske ferdighetene innebærer evnen til å identifisere, lytte ut eller manipulere lyder i skrevne ord. Eksempler kan være å finne rimord, identifisere første eller siste lyd i et ord eller å se hvilket ord man ender opp med om man bytter ut en vokal i et ord (Helland, 2019).

Morfologiske ferdigheter knyttes til oppgaver som innebærer å velge riktig bøyingsformer av adjektiv, verb eller substantiv eller å vurdere bruk av prefiks eller suffiks. Syntaktiske ferdigheter knyttes til hele setninger, enkelt forklart evnen til å skille mellom riktig eller gal setningsoppbygging. I tillegg til disse tre språklige ferdighetene fokuserer den språklige kognisjonen på vokabular og språkforståelse (Helland, 2019).

### Biologisk nivå

De alvorlige fonologiske vanskene ved dysleksi hevdes av flere forskere å ha en biologisk forankring. Forskjellige studier har bekreftet funn på avvikende strukturer i hjernen til dyslektikere, hvor avvikene har blitt lokalisert til blant annet hjernebarken, talamus, synssystemet og i planum temporale (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011).

Det at dysleksi har en genetisk disposisjon betyr at vansken til en viss grad er arvelig. Å undersøke lese- og skrivevansker i nær familie til de elevene man mistenker har alvorlige lese- og skrivevansker kan derfor gi nyttig informasjon. Samtidig viser forskning at dysleksi er et resultat av en kompleks interaksjon mellom genetiske egenskaper og miljøfaktorer. Resultater av denne interaksjonen kan være med på å bestemme i hvilken grad utfordringene vil manifestere seg som dyslektiske vansker (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011).

## Miljønivå

Til tross for at den genetiske forankringen i dysleksi utelukker at vansken kan forklares med bakgrunn i sosioøkonomiske eller sosiale forhold, bør man ikke undervurdere miljøets betydning. Hvordan en elev blir møtt av foresatte, lærere og medelever kan virke direkte inn på både selvfølelsen og motivasjonen til den enkelte.

Undervisningsmetoder og organisering av undervisning vil også ha betydning. For ikke å nevne læreres forståelse, kompetanse og kunnskaper om vansken (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011).

Lesing og skriving er ferdigheter som det forventes at de aller fleste i samfunnet skal beherske og det er derfor ikke knyttet særlig stor prestisje til å mestre dette. Å mislykkes med å tilegne seg gode lese- og skriveferdigheter kan dermed oppleves som et betydelig nederlag for de det gjelder. Vanskene kan påvirke andre sider ved skolegangen, livet ellers og selvfølelsen til den det gjelder (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011).

Motivasjon for å lære noe eller for å legge inn en innsats er ofte sterkt knyttet til tidligere opplevelser av å lykkes. Motivasjon, eller mangelen på dette, handler derfor om i hvilken grad et individ forventer å mestre oppgaven en står overfor. Fra en lærers ståsted er det avgjørende å gå inn med tiltak før motivasjon eller selvbildet til den enkelte blir for hardt truet. I tillegg til å alltid påpeke hva eleven mestrer. Ofte er dette elementer elevene ikke ser selv, men gjennom å fortelle hva eleven får til i dag sammenlignet med for en kort periode siden, kan dette bli tydeliggjort (Lyster, 2012).

Et hvert menneske er unikt og dette er kanskje den viktigste erkjennelsen man foretar når man skal arbeide i skolen. Enkelte elever er spesielt flinke til å synge eller spille instrument, andre er løsningsorienterte og kreative. Noen er veldig flinke til å tegne og andre er verken interessert eller motivert for noen av eksemplene over. Alle disse egenskapene er en del av en naturlig variasjon og det er viktig å merke seg at innenfor denne naturlige variasjonen av interesser, medfødte egenskaper og forutsetninger finner vi også elever med dysleksi (Helland, 2019).

## Avdekking, forebygging og kartlegging

Barns hjerner er mest mottakelig for påvirkninger som utvikler eller styrker de språkrelaterte nettverkene i hjernen i førskolealderen. Tidligere har den norske grunnskolen vært preget av et «vent-og-se»-prinsipp hvor man har hatt et ønske om en barnehage som er lekbasert fremfor lærebasert, og en begynneropplæring hvor elever får følge sin naturlige utvikling, fremfor tidlig testing og spesialtrening. Dette for å unngå en stigmatiserende opplæring. For de barn og unge som har hatt en forsinket utvikling kan man argumentere for at dette har vært en korrekt tilnærming, men for de elevene som har en avvikende utvikling risikerer man at utfordringene forverrer seg (Helland, 2019).

Når det gjelder dysleksi har forskning gjort det tydelig at å sette inn intensiv trening tilpasset elevens utfordringer og mestringsnivå - på et tidlig stadium, er et viktig tiltak. Dette forutsetter at lærere på småtrinnene har kunnskaper om viktige forebyggende tiltak for å forhindre at lese- og skrivevansker får muligheten til å utvikle seg eller at lese- og skriveferdighetene stagnerer i tidlig skolealder (Waalder & Waalder, 2018).



Fra 5. trinn stilles det forventninger om at elever i den norske grunnskolen mestrer å lese for å lære og å skrive for å formidle det de har lært. For elever med dysleksi blir det avgjørende at vansken blir avdekket i god tid før dette klassetrinnet, og at kompensatoriske hjelpemidler allerede har blitt introdusert og tatt i bruk. Dette betyr at dyslektiske elever bør ha fått opplæring i bruk av digitale hjelpemidler ved 4. trinn, som videre legger press på at en diagnose bør stilles ved 3. trinn (Waalder & Waalder, 2018). Den som er ansvarlig for utredning bør samle inn informasjon innenfor de fire faglige innfallsvinklene til dysleksi. I hvert fall så langt det lar seg gjøre (Helland, 2019).

Ved avdekking og diagnostisering av dysleksi møter man samtidig på et dilemma i skolen. Det er viktig å være klar over at noen elever som skårer dårlig i lesing og skriving ved 1.-2. trinn kan overvinne vanskene sine uten ekstra læringstrykk fra skolen. Disse elevene er ikke dyslektikere, men trenger enkelt og greit litt mer tid til å knekke lesekode. Samtidig kan vanskene vedvare, fordi de er av dyslektisk karakter. For disse elevene er det ekstra viktig med tidlig avdekking og innsats for at utviklingen ikke skal stagnere (Høien & Lundberg, 2012).

Dysleksi er en vanske som har stor grad av komorbiditet. Dette innebærer at vansken ofte opptrer sammen med andre vansker. I en rapport av Snowling, Hulme & Nation (2020) antas det at omtrent 40% av de personene som har dysleksi, også har en annen vanske i tillegg. Forskning viser at dysleksi oftest sammenfaller med ADHD, matematikkvansker og/eller språkvansker. For lærerne som møter elever de mistenker å ha lese- og skrivevansker av dyslektisk karakter, kan det være nyttig å undersøke om det er andre vansker som også er med på å forverre lese- og skriveferdighetene.

Dysleksi ble tidligere antatt å ha en skjev kjønnsfordeling på 3:1, med overvekt av gutter (Helland, 2019). Nyere forskning har motbevist dette og i dag er det stor enighet om at dysleksi opptrer i like stor grad hos jenter som hos gutter. Noe av bakgrunnen til at jentenes vansker har gått under radaren antas å være at de i større grad «sliter i stillhet», enn det gutter gjør. I tillegg kan det være at gjennomsnittet i standardiserte kartleggingsverktøy ikke tar høyde for at jenter gjerne utvikler seg raskere enn det gutter gjør, om skårene er alderstilpasset (Grant, 2010).

For å diagnostisere dysleksi benyttes et digitalt diagnostiseringsverktøy utviklet med bakgrunn i en ordavkodingsmodell av Høien og Lundberg, i utstrakt grad i Norge. Testen heter Logos og er standardisert for 3.-10.trinn og for voksne. Den inneholder flere deltester som går direkte inn på de delferdighetene som er bekreftet å være utfordrende for dyslektikere. Testen er standardisert både i Norge, Sverige og Danmark (Høien & Lundberg, 2012).

### Kompenserende tiltak

Dysleksi kjennetegnes ved vedvarende lese- og skrivevansker, hvor skriveferdighetene ser ut til å være den vansken som sitter dypest og er vanskeligst å avhjelpe (Helland, 2019). Dette betyr at dyslektiske elever i stor grad er avhengig av hjelpemidler som kan kompensere for vanskene, spesielt når læringstrykket øker med klassetrinnene.

For at elever med dysleksi skal være sidestilt med elevene som har tilegnet seg tilstrekkelige ferdigheter i lesing- og skriving, er det viktig å tilrettelegge for at teoretisk

fagstoff kan bearbeides på andre måter enn gjennom lesing. Ved å forenkle fagstoffet eller kun gi dyslektikere deler av fagtekster – eksempelvis innledninger eller oppsummeringer, vil de gå glipp av mye nyttig informasjon og kunnskap. Et viktig prinsipp blir derfor at lesetrening ikke skal skje ved lesing av teoretisk fagstoff (Waalder & Waalder, 2018).

Et godt eksempel på kompensierende tiltak er å gi elever med dysleksi tilgang på fagstoff i lydformat, som digitale lærebøker. Her kan elevene fokusere på innholdet i fagstoffet fremfor å bruke alle kreftene sine på avkodingen og får muligheten til å tilegne seg like mye av faginnholdet som medelevene. Lærerens jobb blir å tilrettelegge for dette i klasserommet. Norsk- lyd og blindeskriftbibliotek (NLB) har et gratis og landsdekkende tilbud av lydbøker - både fagbøker og skjønnlitteratur, som elever med behov enkelt kan benytte seg av (Waalder & Waalder, 2018).

Eksempler på andre gode hjelpemidler er tekst til tale og tale til tekst. Ved hjelp av enkelte digitale programmer kan elevene få tekst på iPad eller PC opplest, og de kan i tillegg diktere (snakke inn), slik at muntlig tale blir omgjort til skriftlig tekst. Det finnes også programvarer som kan hjelpe rettskrivingen, i større grad enn det man gjerne finner i en standard programvare (Waalder & Waalder, 2018).

Fra lærerens ståsted er det viktig å kjenne til hvordan programmene fungerer i en slik grad at elevene enkelt kan ta de i bruk etter instruksjon. Ofte handler elevenes møte med de kompensatoriske hjelpemidler også om en modningsprosess, som gjør at det kan være nødvendig å introdusere hjelpemidlene gjentatte ganger. Elever med dysleksi bør få bruke datahjelpemidler både til undervisning, ved prøver og eksamen. Der det er mulig bør elevene det gjelder også få mulighet til å vise hva de kan gjennom muntlige presentasjoner (Waalder & Waalder, 2018).

### Elevers erfaringer med spesialundervisning

Barneombudet publiserte i 2017 en omfattende rapport kalt «*Uten mål og mening*» som inneholder historier om elevers egne erfaringer med spesialundervisning. Rapporten er ment som et bidrag til myndighetene for å fortelle hva elevene selv mener kan eller bør forbedres (Barneombudet, 2017). Selv om rapporten ikke fokuserer på dysleksi spesifikt, eller at en dysleksidiagnose nødvendigvis utløser spesialundervisning eller en individuell opplæringsplan (IOP), mener jeg innholdet i rapporten har stor overføringsverdi også for disse elevene og for tilpasset opplæring.

Handlingsrommet for et godt læringsutbytte har gjennom forskning og praksiseksempler vist seg å være større i spesialundervisningen enn i ordinær undervisning. For at dette skal være tilfelle, skisserer rapporten noen forutsetninger. Undervisningen må bli gitt av lærere med riktig kompetanse, innholdet og organiseringen må være tilrettelagt elevenes behov og det må stilles høye forventninger til elevene det gjelder (Barneombudet, 2017).

Innholdet i fagrapporten peker dessverre på at gjennomføringen av spesialundervisning i svært mange tilfeller ikke oppfyller de forutsetningene skissert over. En overvekt av elevene Barneombudet har vært i dialog med forteller at de ikke opplever å få medvirke i egen skolehverdag, de forteller om en spesialundervisning som er for enkel og en ordinær undervisning som er for vanskelig, lite hensiktsmessige sammensetninger av

grupper i spesialundervisningen og opplevelser av lave forventninger fra lærerne (Barneombudet, 2017).

I denne sammenhengen synes jeg det er viktig å poengtere og trekke frem noen rettigheter elever har i den norske grunnskolen. Den første er retten til å medvirke i egen skolehverdag, som står tydelig skissert i barnekonvensjonen artikkel 12. I kapittelet står det at barn og unge skal gis betydelig anledning til å bli hørt i saker som angår dem og at stemmene deres skal illegges stor vekt (Barnekonvensjonen, 2003). En viktig forutsetning for medvirkning er å gi elevene tilstrekkelig informasjon – både om seg selv og egne forutsetninger for læring, og ikke minst hva de har muligheten til å medvirke i. Ofte kan dette føre til små endringer, som videre kan ha store positive ringvirkninger (Barneombudet, 2017).

I rapporten viste det seg at svært få har fått denne retten oppfylt. De fleste elevene visste ikke hva medvirkning til læring var, og i flere av sakene så det ut som at skolene likestilte retten til å medvirke med å informere foresatte om innhold, organisering og elevens forutsetninger. Rapporten forteller at dette i verste fall kan føre til frustrasjon, avmakt og likegyldighet (Barneombudet, 2017). Følelser som er nokså ugunstige om man ønsker å oppnå læringslyst, motivasjon og mestringsopplevelser for elever som er i en ekstra sårbar posisjon.

Videre har man retten til en likeverdig opplæring, som innebærer at alle elever skal ha lik mulighet til å nå sine faglige mål, uavhengig av om dette gjelder ordinær undervisning eller læringsmål i en IOP. Her spiller opplæringens organisering en stor rolle. Barneombudet rapporterer om svært lite hensiktsmessige gruppesammenhenger i spesialundervisningen, hvor det faglige trykket i stor grad blir tilpasset de svakeste i gruppen og hvor gruppene ofte er satt sammen av elever med svært ulike vansker og behov (Barneombudet, 2017).

Flere elever opplever også å bli tatt ut av ordinær undervisning både i de skolefagene de sliter mest med og i favorittfagene. I tillegg til dette opplever mange elever at lærerne ikke stiller faglige krav til dem. Det lave læringstrykket gjør at elevene med tiden blir hengende enda lengre etter (Barneombudet, 2017). Hadde regelverket som favner om grunnskoleopplæringen blitt fulgt, kunne dette blitt sikret gjennom retten til å medvirke (Barnekonvensjonen, 2003) og opplæringslova §9A. Sistnevnte handler om elevenes rett til en opplæring som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2002, §9A).

I rapporten kommer det også frem at mange elever får assistenter, ufaglærte eller lærere uten spesialpedagogisk kompetanse som undervisningsansvarlige. Elevene beskriver det som flaks om de får en god lærer med riktig kompetanse (Barneombudet, 2017). Opplæringsloven stiller tydelige krav både ved ansettelser og undervisning i grunnskolen, for å sikre at dette ikke skal skje (Opplæringslova, 2014, §14-1).

Assistenter skal primært bistå, og skal ikke ha hovedansvar for verken gjennomføring eller planlegging av undervisning. På samme side skal lærere ha riktig kompetanse. Det hjelper dårlig å være spansk lærer om man skal undervise i norsk for elever med dysleksi eller språkvansker. Like viktig er det at den som underviser har kunnskaper om diagnosene til elevene i tillegg til den skolefaglige kompetansen (Barneombudet, 2017).

Det rapporteres også om en utstrakt bruk av fritak for vurdering og opplæring i enkeltfag. Dette kan vitne om manglende kompetanse ved PPT i flere kommuner, hvor det velges trygge veier med fritak i lys av klassiske diagnosebeskrivelser, fremfor gode vurderinger tatt på bakgrunn av den enkelte elevs egenart. Når PPT mangler kompetanse til å gi god veiledning til skolene, blir lærerne sittende alene. Hele poenget med et kyndig organ utenfor skolen er å sikre at det finnes kompetanse på områder man ikke kan forutsette at skolene har selv (Barneombudet, 2017).

Barneombudet oppsummerer og konkluderer med at verken elevenes eller spesialundervisningens potensiale blir utnyttet, noe som gjør at spesialundervisning mister hensikt og verdi. Dette er en trend som må snus. Det er likevel viktig å poengtere at enkelte skoler lykkes svært godt med gjennomføringen av spesialundervisning, som også kommer fram i rapporten (Barneombudet, 2017). En av målsettingene i den norske grunnskolen er å legge trykk på tidlig innsats, for å forhindre at ulike vansker får fotfeste og muligheten til å utvikle seg. Det er derfor interessant å lese at prosentandelen av elever som mottok spesialundervisning mellom 2016 og 2017, økte fra 3,8 % på 1. trinnet til 10,7 % på 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I et forskningsprosjekt av Bele (2010) pekes det på at lærere med formell spesialpedagogisk utdanning og erfaring med gjennomføring av spesialundervisning har større positiv verdi når de vurderer egen spesialundervisning, sammenlignet med generell praksistid som lærer uten formell spesialpedagogisk utdanning. Lærere med studiepoeng i spesialpedagogikk ser også ut til å vektlegge etterutdanning og formell kompetanseheving i en større grad enn lærere uten spesialpedagogisk kompetanse. Alt dette kan peke på viktigheten av formell spesialpedagogisk kompetanse i skolene, i lys av en tilpasset og likeverdig opplæring og kvaliteten i spesialundervisning (Bele, 2010).

Artikkelen forteller også at omtrent 50% av alle lærere gjennomfører spesialundervisning, men at kun halvparten av disse har utdanning i spesialpedagogikk. 61% av lærerne svarte at de hadde hatt elever som burde hatt spesialundervisning uten å ha fått det, de to siste årene. Det konkluderes med at spesialpedagogiske emner bør bakes inn i grunnutdanningen for lærere, for å møte bredden av behovene elever har i skolen (Bele, 2010).

## Kapittel 3: Forskningsmetode

I dette kapittelet kommer jeg til å legge frem metoden som har blitt brukt for å svare på forskningsspørsmålet. Det kommer informasjon om hvilke valg som har blitt tatt, utforming av intervjuguide, deltakerne, hvordan dataene har blitt behandlet og analysert og ikke minst forskningens kvalitet og hvilke etiske betraktninger som ligger til grunn.

### Valg av metode og design

I formuleringen av problemstillingen er det rom for det man kan kalle samspillseffekter som betyr at spørsmålet kanskje ikke kan besvares på én enkelt måte (Kleven & Hjordemaal, 2018). Individuelle, personlige og geografiske forskjeller kan påvirke hvordan man bør gå frem og akkurat dette gjorde at det var hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningsmetode. En metode som er kjent for å ha en sterk nærhet og fleksibilitet til det som undersøkes (Thagaard, 2018).

Kvalitativ forskningsmetode gir mulighet til å undersøke holdninger, tanker og opplevelser som enkeltpersoner sitter med og havner under det man kaller empirisk forskning. Metoden brukes gjerne for å undersøke sosiale fenomener som ikke måles i kvantitet eller frekvens, men som et verktøy for å få en dypere og helhetlig forståelse av det som undersøkes (Thaagard, 2018). I dette prosjektet er det forskningsdeltakernes erfaringsbaserte kunnskaper som ilegges hovedvekt (Kleven & Hjordemaal, 2018).

De vanligste datagenereringsmetodene i kvalitativ forskning er ulike former for intervju. For å undersøke flere del-elementer som berører tilrettelegging for dyslektiske elever, var det hensiktsmessig å bruke dybdeintervju under datainnsamlingen. Dybdeintervju har ofte en varighet på 1-2 timer og er et godt verktøy for å få innblikk i hvordan deltakerne ser på spesifikke områder fra egen verden (Tjora, 2018). Jeg tok utgangspunkt i tilgjengelig forskning og teori når jeg utformet intervjuguiden i tillegg til egen forforståelse.

Innenfor kvalitativ forskningsmetode er det flere vitenskapssyn som råder. Under arbeidet med å utforme masteroppgaven har jeg hele veien søkt mot å finne ut hvordan man best kan tilrettelegge for og hjelpe elever med dysleksi og har av naturlige grunner sett på problemstillingen fra en lærers ståsted.

Å undersøke hvordan andre erfarne lærere rent subjektivt stiller seg til problemstillingen har vært et uttalt mål. Jeg har hatt et ønske om å undersøke likhetstrekk i uttalelsene til de erfarne lærerne for å styrke forståelsen av temaet og jeg har i tillegg tatt sikte mot å utfordre elementer som kanskje blir tatt for gitt. Dette prosjektet er basert på et fenomenologisk vitenskapssyn, hvor den underliggende antakelsen er at menneskers erfaringer og opplevelser gjenspeiler realiteten (Thagaard, 2018). Jeg har forsøkt å komme frem til essensen – de viktigste erfaringene lærerne har, i møte med elever med dysleksi (Ringdal, 2018).

I kvalitativ forskning er man innforstått med at en fullstendig nøytralitet som forsker ikke er mulig å nå. Den som forsker har gjerne en forforståelse eller et engasjement i tematikken fra før, som faktisk kan utgjøre en ressurs i arbeidet (Tjora, 2018). Har man kjennskap til intervjudeltakernes situasjon kan dette bidra til at man mestrer å stille spørsmål som oppleves som relevante (Thagaard, 2018). Likevel er det viktig å arbeide for empirinære fremstillinger i behandlingen av dataene, noe jeg har tilstrebet under koding-, analyse- og tolkningsarbeidet (Tjora, 2018).

### Deltakere og fokusgruppeintervju

For å finne deltakere til forskningsprosjektet søkte jeg først ut til alle grunnskolene i én kommune, med et ønske om at funnene kunne si noe spesifikt om hvordan lærere og spesialpedagoger i den aktuelle kommunen forholder seg til problemstillingen. Akkurat dette viste seg å være utfordrende på dette tidspunktet.

Jeg ringte rektorene på skolene og spurte om jeg kunne sende informasjonsskrivet til prosjektet via mail, for så å få det videresendt til de ansatte. Flere av rektorene var positive til prosjektet, men brorparten av dem fortalte at de hadde fått hyppige invitasjoner til å delta i forskningsprosjekt, noe som gjorde at de trodde de ansatte kom

til å være negativt innstilt til å delta. Etter en tidsperiode på to uker var det én lærer som takket ja til å delta.

En hektisk og annerledes hverdag under Korona-pandemien kan ha gjort at færre har lyst til å ta på seg noe ekstra utenom arbeidstid. En av deltakerne jeg senere snakket med hadde en teori i tillegg til dette. En høyere andel lærerstudenter tar i dag mastergrad, som naturligvis gjør at flere trenger deltakere til å få utformet masteroppgaven sin. Dette kan føre til at skoler i større grad enn tidligere blir ringt med spørsmål om deltakelse og det økende trykket kan gjøre at godviljen kan tenkes å synke med antall forespørsler.

Uansett måtte jeg tenke nytt angående å finne deltakere og søkte derfor til Facebook - til to forskjellige grupper med en høy ansamling av lærere. Dette bar frukter og jeg fikk raskt tre deltakere til. Jeg tok også kontakt med to tidligere kollegaer som jeg visste har gode erfaringer med tilrettelegging for dyslektiske elever. Begge disse takket ja.

Med et ønske om å skape en komfortabel intervjusituasjon var hovedmålet å gjennomføre fokusgruppeintervju, med 2-3 deltakere per økt. Tanken var at de i fellesskap kunne drøfte spørsmålene og unngå følelsen av å måtte sitte med alle svarene alene. Av de seks jeg hadde fått bekreftet deltakelse fra gjennomførte jeg to fokusgruppeintervju, med to deltakere per runde og de to resterende deltakerne gjennomførte jeg intervjuet en-til-en. Bakgrunnen for å gå vekk fra fokusgruppeintervju for to av deltakerne var at det var vanskelig å finne et tidspunkt som passet for alle. For å unngå å bruke mye av tiden deres på korrespondanse frem og tilbake, ble vi enige om intervju en-til-en.

Under datainnsamlingen benyttet jeg det som kan kalles en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2018). Jeg skrev en intervjuguide i forkant av intervjuene som fungerte som en mal, hvor jeg markerte de spørsmålene som jeg mente var viktigst å belyse. Under intervjuet tilpasset jeg spørsmålene etter hva deltakerne tok opp og hva som var mest naturlig og hensiktsmessig i samtalen. Fordelen med denne struktureringen var at de markerte spørsmålene ble besvart av alle deltakerne - i noe forskjellig rekkefølge, som gjorde at grunnlaget for sammenligning ble lagt, samtidig som at fleksibiliteten ble ivaretatt.

Under utformingen av intervjuguiden var det hele veien viktig å forsikre meg om at jeg formulerte åpne spørsmål, til fordel for ledende eller generelle spørsmål. For å være sikker på at spørsmålene jeg stilte ikke farget, la føringer eller la press på svarene deltakerne skulle komme med (Thagaard, 2018).

Alle deltakerne fikk et informasjonsskriv i forkant av intervjuene, hvor jeg fortalte om hensikten og formålet med prosjektet sammen med et samtykkeskjema som ble signert etter gjennomføring. Alle informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkriberingen når denne ble skrevet, noe ingen av dem ønsket. Alle takket ja til å motta masteroppgaven når denne ble ferdigstilt.

Utgangspunktet for å kunne gjennomføre personlige intervju er at deltakerne har gitt et informert samtykke til å delta. Her er det viktig å merke seg at det er begrenset hvor detaljert informasjon deltakerne kan få før intervjuet, fordi intervjusituasjonen og det som blir tatt opp under samtalen er med å forme innholdet og forløpet. Dette gjør at det

er svært viktig at man opptrer på en etisk forsvarlig måte – både under intervjuene og ved analysen av dataene (Thagaard, 2018).

### Gjennomføring

Teamet for prosjektet gjorde det naturlig å invitere en homogen gruppe til intervjuene, hvor man har fordelen med at det er enkelt å skape en sterk samhørighet (Tjora, 2018). De erfarne lærerne jeg snakket med kan omtales som spesialister innenfor feltet sitt – både som lærere og spesialpedagoger og dette var noe av grunnen til at fokusgruppeintervju var hensiktsmessig i flere av intervjuene.

Alle deltakerne fikk valget om å gjennomføre intervjuet digitalt eller fysisk. Det siste året har vært preget av høyt smittevern og stor overgang til digitale hjelpemidler, som gjorde det første valget naturlig for flere. De to personlige intervjuene samt ett fokusgruppeintervju ble gjennomført digitalt, det siste fokusgruppeintervjuet ble gjennomført fysisk.

I starten av alle intervjuene minnet jeg om taushetsplikten overfor tidligere elever, foresatte og kollegaer, med en oppfordring om å uttale oss på generelt grunnlag når eksempler ble brukt. Informantene fikk også beskjed om at det de fortalte kun ville bli brukt i masteroppgaven min, og at lydopptak ville bli slettet rett etter transkribering.

For å passe på at jeg klarte å opptre som en god lytter, at jeg mestret å stille gode oppfølgingsspørsmål og at jeg klarte å være til stede under samtalene, valgte jeg å bruke diktafon for å ta lydopptak av intervjuene. Deltakerne samtykket eksplisitt til dette i forkant, gjennom informasjonsskrivet. Diktafonene hadde god lyd kvalitet og var liten og diskret. Lydopptaket gjorde at det var enkelt å få en god flyt i samtalene og jeg opplevde at verken jeg som forsker eller deltakerne viet diktafonen oppmerksomhet under intervjuet (Tjora, 2018).

Intervjuene varte fra 40 til 60 minutter. Jeg valgte å begrense intervjuene til maks én time av flere grunner. Temaet vi skulle snakke om siktet seg ikke på spesielt personlige eller følsomme elementer og jeg hadde i tillegg troen på å klare å opparbeide et optimalt tillitsforhold innen denne rammen. Elementer som har likehetstrekk til det vi kan kalle fokuserte intervju. Intervjuenes lengde og at samtalene rommet flere deltema, gjør at intervjuene likevel faller under det man kaller dybdeintervju (Tjora, 2018).

Kun noen minutter helt i starten av intervjuene ble brukt til generell informasjon, som arbeidserfaringer, antall år i yrket og fagområder, før vi gikk videre til innholdet i intervjuguiden. Jeg ønsket å få en kjennskap til deltakerne og deres bakgrunn – å opparbeide en relasjon, men jeg var samtidig bevisst på å ikke stjele mer av tiden deres enn nødvendig. Jeg opplyste deltakerne om at deltakelsen kom til å ta en times tid i forkant av intervjuene, noe det var viktig for meg å overholde.

De digitale intervjuene ble gjennomført fra egen stue og på et grupperom på skolen jeg jobber på. Jeg valgte plassering ut fra hvor visuelt ren bakgrunnen på bildet ville bli. De digitale intervjuene opplevdes som svært komfortable. Under gjennomføringene hadde jeg kun fokus på bildet av deltakerne på skjermen og intervjuguiden - og ikke på meg selv, noe som skapte en fin distanse til eget vesen.

Distansen jeg opplevde å ha til meg selv under de digitale intervjuene, ble tydeligere når jeg skulle ha det første fysiske intervjuet. Dette intervjuet ble gjennomført sist og i denne situasjonen ble jeg i større grad enn tidligere oppmerksom på eget kroppsspråk, hvordan håret lå og hvordan klærne mine var plassert på kroppen. Det ble et forstyrrelsesmoment som jeg tidligere ikke ofret en tanke, enkelt og greit fordi deltakerne var hovedfokuset på skjermen de første rundene. Under det personlige intervjuet benyttet vi en nøytral plass på et grupperom på en skole, og intervjuet ble gjennomført etter skolens stengetid noe som gjorde at vi satt uforstyrret.

Under alle av intervjuene merket jeg raskt verdien av å gi rom for tenkepauser. Etter at et spørsmål var stilt og deltakerne hadde fått fortalt det første de koblet til spørsmålene, brukte jeg naturlig ett eller to sekunder før jeg gikk videre. I disse øyeblikkene kom det overraskende ofte frem flere detaljer. Hadde jeg gått rett videre er jeg redd mange gode drøftinger hadde gått tapt. Dette handler naturligvis om en hårfin balanse, men var viktig for meg at deltakerne fikk rom og tid til å kunne presentere gode svar, noe jeg følte denne tenkepausen ble et bidrag til.

I intervjusituasjonen var jeg også opptatt av å ikke forstyrre tankebanene til deltakerne, ved å avbryte eller ved å lage for mange samtykkende lyder (prober). Prober er likevel et viktig virkemiddel for å vise at man er en aktiv og engasjert lytter i tillegg til at det skaper naturlige pauser og overganger for deltakerne (Thagaard, 2018). Også her ble det viktig å opprettholde en god balanse, noe jeg opplevde at både jeg og de andre deltakerne under fokusgruppeintervjuene mestret.

I forkant av intervjuene var jeg bevisst på viktigheten av å være en god lytter (Thagaard, 2018). Jeg fokuserte på neste spørsmål først når det var tid for å stille dette, og hadde på forhånd øvd meg godt på innholdet i intervjuguiden. Valget av lydopptak var også basert på dette. For å opprettholde fleksibiliteten i intervjuene ble ikke guiden fulgt slavisk, men ble heller brukt som en støtte og påminnelse til hva jeg ønsket å snakke oss gjennom.

Det kan være store variasjoner i hvor åpent enkeltpersoner uttrykker seg under intervju, som gjør at oppfølgingsspørsmål og tydeliggjøring av svarene kan være nødvendig (Thagaard, 2018). For å kompensere for svar av generell karakter stilte jeg spørsmål om jeg hadde forstått svaret riktig, med en gjentakelse av egen forståelse, eller ved å spørre deltakeren/e om å utdype nærmere. For å få rikere beskrivelser var det enkelte ganger naturlig å stille tilleggsspørsmål eller ved å presentere egne eksempler eller tanker som deltakerne videre kunne ta stilling til.

Under de to siste intervjuene opplevde jeg at det ikke kom ny informasjon av særlig karakter, noe som gjorde at jeg tok avgjørelsen om å stanse ved seks intervju. Jeg hadde allerede fått mye matnyttig under samtalen, og visst at det jeg allerede hadde samlet inn kunne fortelle mye om hvordan disse lærerne mener man burde arbeide, for å sikre en god opplæring for elever med dysleksi.

## Behandling av data

Transkriberingen og anonymiseringen ble etter avtale gjennomført innen én uke før lydfilene ble slettet. Jeg la stor vekt på å omskrive intervjuene ordrett for å unngå feiltolkninger i analyse- og tolkningsarbeidet. Dialektene valgte jeg å transkribere til



bokmål, både for å forsterke anonymiteten til deltakerne, men også fordi bokmål ligger mer naturlig i fingrene (Tjora, 2018). For å gjøre transkriberingen tidsbesparende og effektiv, ble samtykkende lyder, sukk eller andre former for verbale uttrykk - som ikke hadde eget meningsinnhold, ikke inkludert. Uttrykk for latter ble tilføyd i parentes.

Når transkriberingene var gjennomført begynte jeg arbeidet med å lage koder. Jeg brukte «in vivo»-koding som er et kjennetegn ved stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Hensikten er å bearbeide materialet så tett på empirien som mulig ved å kode med det som kalles «innfødte begrepet». Dette betyr at jeg brukte deltakernes egne uttalelser og formuleringer i kodene, for å redusere at teori og egen forforståelse formet starten på analysearbeidet. Sitater, fraser eller ord som utmerket seg ble tydelig markert i dette arbeidet (Tjora, 2018).

Til tross for at jeg kun hadde fire intervju å kode (med seks deltakere) ente jeg til slutt opp med 451 empirinære koder. De empirinære kodene gjorde analysearbeidet enklere, fordi jeg ikke behøvde å lese all tekst som befant seg i transkriberingen når jeg skulle omskrive teksten til analyse og tolkning. Kodene oppsummerte innholdet og bidro til å vekke mentale bilder av intervjuene.

Under arbeidet med å behandle dataene jeg hadde samlet inn, førte jeg kontinuerlig egne tanker, refleksjoner og drøftinger i et eget skriv atskilt fra annet arbeid. Dette gjorde jeg for å hele veien skape et skille mellom hva som var deltakernes tanker og meninger, og hva som var mine. Det var også et godt verktøy for å mestre å fokusere på analysen og tolkningen, siden jeg visste at egne refleksjoner var trygt lagret (Tjora, 2018). Dette gjorde også det videre arbeidet ble enklere, for de tidligere tankene og refleksjonene fungerte som en krykke når drøftingen skulle produseres.

### Undersøkelsens kvalitet

Forskningens kvalitet er ofte knyttet opp mot begrepene validitet og reliabilitet, to begreper som opprinnelig har vært forankret i kvantitativ forskningsmetode. I kvalitativ forskning får de et noe annet innhold (Kleven & Hjordemaal, 2018).

### Validitet

Validitet handler om hvor gyldige de resultatene vi kommer fram til er og hvordan de har blitt tolket. Her er det et viktig punkt å tydeliggjøre om posisjonen til forskeren i miljøet kan påvirke hvordan resultatene blir seende ut til slutt, i tillegg til å vise en kritisk tilnærming til hva tolkningene blir basert på. Forskningens validitet kan også poengteres ved å undersøke i hvilken grad tolkninger fra ulike studier er med på å bekrefte hverandre (Thagaard, 2018).

Når problemstillingen ble utformet valgte jeg å legge trykk på hvordan utvalget av lærere mener man *burde* arbeide med elever med dysleksi i grunnskolen. Jeg ønsket å løsrive deltakerne fra å gå i dybden av egen arbeidspraksis, ved å gi de muligheten til å belyse hva de selv mener er viktig å tenke på og prioritere i arbeidet. På denne måten kan man unngå enkelte målingsproblemer. Skulle deltakerne til forskjell svart på hvordan de selv arbeider med disse elevene, kan man risikere at de forteller hvordan de skulle ønsket at de jobbet, fremfor å fortelle hva som faktisk er typisk for praksisen deres (Kleven & Hjordemaal, 2018).

## Reliabilitet

Reliabilitet handler om påliteligheten i forskningen (Thagaard, 2018) og i hvilken grad forskningen er tillitsvekkende (Ringdal, 2018). I et forsøk på å forsterke forskningens pålitelighet har jeg tatt et sikte mot å speile problemstillingen og datainnsamlingen opp mot gjeldende teori og forskning og å tydeliggjøre egen posisjon (Tjora, 2018).

Jeg er selv lærer og arbeider i skolen, dette året nært på en elev med dysleksi. I arbeidet med masteroppgaven har jeg jobbet mye med å bevisstgjøre egen refleksivitet i prosjektet (Tjora, 2018). Dette innebærer at jeg hele veien har tatt stilling til hvordan egne forkunnskaper, holdninger og personlige interesser kan ha formet prosjektet. Jeg har vært klar over at jeg har vært nær både problemstillingen og de deltakerne jeg har vært i dialog med, noe jeg har tatt hensyn til under arbeidet. Både under utvikling av prosjektet, produksjon av intervjuguide og analyse av datamaterialet. Det har vært kritisk viktig å ikke lese inn mer i deltakernes uttalelser enn jeg faktisk har grunnlag til å si noe om, under produksjonen av oppgaven.

I kvalitativ metode skal man tilstrebe at forskningen er transparent eller gjennomsiiktig, som også er et middel for å oppnå pålitelighet (Tjora, 2018). Denne gjennomsiiktigheten handler om å hele veien begrunne de valgene man har tatt og å gi deltakerne og de som leser forskningen god informasjon om de prosessene som har vært til stede.

## Etiske hensyn og betraktninger

All forskning har forskningsetiske normer som skal følges. De forskningsetiske retningslinjene som tilhører pedagogikkfaget, stiller krav til at forskningen skal ha en grunnleggende respekt for menneskeverdet hvor deltakeres integritet, frihet og medbestemmelse ilegges stor vekt (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Informert samtykke, hvordan man som forsker opptreer overfor deltakerne og hvordan datamaterialet behandles er alle elementer som kan svekke eller forsterke denne grunnleggende respekten. Under kapitlene om *deltakere*, *gjennomføring* og *behandling av data* har jeg presentert flere av de etiske hensynene og betraktningene jeg har gjort i forskningsprosjektet.

Det har i tillegg til disse vært svært viktig å sikre at deltakelse i forskningsprosjektet ikke påfører deltakerne skade. Forskningsetikken i kvalitativ forskning og ved dybdeintervju er nettopp at deltakelse ikke skal være skadelig på noen måte. Et av grepene som har blitt tatt har vært å opplyse deltakerne om egen frivillighet, og at de når som helst i prosjektet kunne trekke seg uten at dette ville få negative konsekvenser for dem (Tjora, 2018).

Et annet grep har vært å ivareta metodens fleksibilitet. Kvalitativ forskningsmetode krever en sensibilitet til deltakerne hvor det er nødvendig å tilrettelegge for et gjensidig tillitsforhold (Thagaard, 2018). For at denne tilliten skal oppleves som reell er man avhengig å gi tilstrekkelig med informasjon om prosjektet og å evne å gå vekk fra opprinnelige ideer for å tilpasse seg den enkelte.

Jeg har sikret deltakeres anonymitet gjennom hele prosessen, for å forsikre at deltakelsen ikke fører til skader eller negative reaksjoner i kjølvannet av prosjektet (Tjora, 2018). Deltakerne fikk pseudonym (nye navn) når transkriberingen ble

produsert, i tillegg til at lydopptakene og samtykkeskjema ble oppbevart atskilt fra hverandre og annet materiell, for å hindre muligheten for å knytte deltakerne til selve oppgaven. Personopplysninger i form av alder, navn og arbeidserfaring har ikke vært av interesse og har dermed ikke blitt belyst på noe tidspunkt. Prosjektet har blitt meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), som en forsikring om at alle etiske retningslinjer og hensyn ble ivarettatt (Thagaard, 2018).

Følsomhet overfor den konteksten man trår inn i og overfor de man snakker med, er avgjørende i kvalitativ forskning (Tjora, 2018). Man skal alltid behandle situasjonene og menneskene som er en del av prosjektet med en dyp respekt, noe det har vært viktig for meg å etterleve. Stiller man spørsmålsteget ved deltakernes uttalelser i en negativ art eller går inn for å provosere, eksempelvis ved å poengtere deltakernes eventuelle motstridende tanker, er også dette noe som kan påføre skade (Thagaard, 2018).

## Kapittel 4: Presentasjon av funn og drøftinger

Alle av deltakerne har bakgrunn som lærere, kontaktlærere og spesialpedagoger, med ansvar for å gjennomføre spesialundervisning. Fire har skrevet masteroppgave i spesialpedagogikk og to har stillinger som spes.ped-koordinator. Deltakerne har i prosjektet fått navnene Ellen og Nina, Isabell, Trine, Heidi og Sofie. De to første og de to siste deltok i fokusgruppeintervju, de to i midten gjennomførte intervju en-til-en. Leservennlighet og en autentisk fremstilling har vært et fokus under analyse-, tolkning og drøftingsarbeidet.

En av forutsetningene for å delta i prosjektet var at deltakerne hadde erfaringer med å tilrettelegge for og undervise elever med dysleksi, noe alle innfridde. De seks erfarne lærerne kommer fra fire skoler, i fire forskjellige kommuner. Erfaringer og antall år i yrket varierer i noen grad.

Forskningsprosjektets første problemstilling søker svar på «*Hvordan mener erfarne lærere man burde arbeide med lese- og skriveopplæring for elever med dysleksi?*» Her vil tips og råd for avdekking, diagnostisering og tilpasning for elever med dysleksi bli presentert. Videre søker kapittelet svar på prosjektets andre problemstilling, «*Hva kreves for å oppfylle dette?*» Denne delen tar for seg elementer på systemnivå som alle på sin måte kan forsterke eller forhindre en god lese- og skriveopplæring for elever med dysleksi. Temaene har blitt valgt for å oppsummere de viktigste funnene og for å sammenfalle resultatene på best mulig måte. Egne drøftinger blir presentert fortløpende under hvert tema.

### Begynneropplæringen og tidlig innsats

Isabell forteller at det er i begynneropplæringen «*man legger grunnlaget*». Hun vet selv at hun som spesialpedagog kan være litt detektiv – at hun kan lete etter utfordringer elevene har eller er i ferd med å få, men at det samtidig er viktig å gi de en sjanse. Hun er bevisst viktigheten av å ha en lekpreget begynneropplæring og gjennomfører mange språkleker sammen med elevene i 1.klasse. Språklekene gjøres samtidig som bokstavinnlæringen, med et ønske om å få med seg alle elevene. Hun forteller at det ikke er en selvfølge at alle av elevene har forstått dette med språkleker i barnehagen,

som gjør at noen fortsatt kan ha behov for denne typen trening. Akkurat dette mener hun det er veldig viktig at man er bevisst på.

Trine trekker også frem at det er svært viktig å være bevisst i den første lese- og skriveopplæringen, spesielt i forhold til det å lære lydene i språket. Hun mener man burde bli litt lengre i den første fasen hvor elevene leker med lydene og trener seg på å bli lydbevisste. Hun poengterer at dette er tiltak som treffer og gagnar alle elevene i en klasse. Det er *«lettere for elevene at det er litt vanskelig i 1. klasse, når det er litt vanskelig for alle»*. Akkurat dette forteller meg hvor viktig det er å passe på at alle henger med før man går videre i lese- og skriveopplæringen.

Trine forteller videre at hun vet om flere skoler som i dag lærer førsteklasingene både de små og store bokstavene før jul og at man har en forventning om at alle elevene skal være *«her»* når de starter i 2. klasse. Å skulle styre elevenes utvikling og i tillegg skynde seg, gjør at man spiller litt på falitt for elevene. Dette fører gjerne til at unødvendig mange elever faller fra helt i starten. Hun mener det er viktig å være tålmodig og heller tenke langsiktig når det gjelder elevenes lese- og skriveutvikling. *«Det er mye vanskeligere å hjelpe elevene når de har begynt å komme opp i 5-6 klasse. Mye lettere og mye rimeligere - og bedre for elevene, bedre for alle, at man setter inn tiltakene tidlig»*.

På skolen til Ellen og Nina har de gjort om på praksisen i begynneropplæringen. De siste årene har lærerne på småtrinnene kjørt undervisningen uten lærebøker og hatt stort fokus på stasjonsarbeid. De forteller at lærerne bruker konkrete flittig og at de laminerer til den store gullmedaljen. De har hørt at praksisen har vært vellykket, men at det er for tidlig å ta en vurdering på hvor godt det har fungert før elevene blir eldre. Selv arbeider Ellen og Nina på mellomtrinnet.

Heidi forteller at de på skolen hvor både hun og Sofie arbeider nylig har startet å benytte seg av et program som skrivesenteret har utviklet, kalt *på sporet*. Programmet er forskningsbasert og brukes til å finne ut hvilke forutsetninger den enkelte elev har for å lære å lese og skrive, som videre legger grunnlaget for å delta på lese-kurs. De elevene som ser ut til å ligge i faresonen får tilbud om å delta på kurs én time per skoledag, i 25 uker – eller til de har blitt så flinke at de ikke har behov for det lengre.

Programmet, kursene og undervisningsmaterieell kommer ferdig lagd, som gjør at lærere enkelt kan ta det i bruk. Heidi forteller at de er i den spede begynnelse med praksisen, men håper at det kan bli en *«begynnelse på å klare å få et system på å fange opp, og det med tidlig innsats»*. Sofie poengterer at programmet gjør det tydelig for lærerne hvem som trenger ekstra hjelp og støtte og når alt kommer ferdig - med kartlegging, bøker og øvinger, unngår man at det ekstra læringstrykket for de som trenger dette er avhengig av den enkelte lærers kunnskap og kompetanse.

## Drøfting

Den overordnede årsaksforklaringen til dysleksi, er at vansken forårsakes av en svikt i det fonologiske systemet (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Fokuset de erfarne lærerne har på den første fasen i begynneropplæringen der elevene leker med lydene i språket, er helt i tråd med teori som tidligere har blitt presentert, hvor det har kommet

fram at fokus på språkets lydstrukturer i begynneropplæringen gir best resultater (National Reading Panel, 2000).

Om elever i begynneropplæringen mangler glede eller interesse over å lese eller har problemer med å avkode ord og etter hvert setninger, er det svært viktig at lærerne gir elevene ekstra støtte og hjelp (Lundberg & Herrlin, 2008). Å arbeide med språkleker kan tenkes å være en god måte å undersøke elevenes fonologiske forståelse på gjennom en lekpreget og lystbetont tilnærming. Blir dette gjort gjennomgående det første skoleåret gir man elevene som ikke har trent opp disse ferdighetene tidligere, en god mulighet til å henge seg på før spriket blir for stort.

Det vil trolig være mye enklere å tilpasse undervisningen til de flinkeste elevene gjennom å gi differensierte (nivådelte) oppgaver simultant med en klasseromsundervisning som legger seg på et begynnende nivå, sammenlignet med å avhjelpe en lese- og skrivevanske som har fått utvikle seg. Noe som bekreftes både av de erfarne lærerne og innhold i teorikapittelet (Dysleksi Norge, 2021; Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011). Tiltak for å avhjelpe lese- og skrivevansker bør også settes inn før man ser at den enkelte har mistet motivasjon for lesing og skriving (Lyster, 2012).

Vi vet at motivasjon for å utføre en oppgave er tett knyttet til tidligere erfaringer med å lykkes (Lyster, 2012). Er begynneropplæringen lagt opp med en for rask progresjon, uten en forsikring om at alle elever henger med kan man risikere at enkeltelever mister gnisten og i verste fall skader egen selvfølelse allerede ved første trinn (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011). Noe som vil være svært uheldig for videre læring.

En systematisering av opplæringen gjennom kartlegginger og lese-kurs virker samtidig svært positivt. De sterkeste elevene kan fortsette undervisning i klasserommet, samtidig som elever som enten har en forsinket eller avvikende utvikling kan få ekstra styrking allerede i småtrinnene. Som Isabell og Høien & Lundberg (2012) påpeker, vil enkelte elever trenge ekstra tid til å modnes uten at dette nødvendigvis handler om en vanske av dyslektisk karakter. Likevel tror jeg ekstra styrking gjennom språkleker og lese-kurs vil ha betydelig større positive ringvirkninger enn negative for disse elevene. Systematisering av lese- og skriveopplæringen innad i skolene vil samtidig være en fin måte å unngå at opplæringens kvalitet blir avhengig av den enkelte lærer.

Tidlig innsats blir i teorien lagt frem som et svært viktig tiltak for elever med dysleksi (Waalder & Waalder, 2018). At skoler reflekterer over egen praksis i begynneropplæringen for å sikre nettopp tidlig innsats, tror jeg er avgjørende. Unngår man å sette ord på hvordan hver enkelt skole ønsker å arbeide med dette, er jeg redd fokuset raskt kan gå under radaren. Vi vet at antallet elever som mottar spesialundervisning øker med klassetrinnene i Norge, som er en tydelig pekepinn på at vi har mye arbeid igjen for at tidlig innsats blir et nasjonalt faktum (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi vet også at en dyslektisk vanske endrer og utvikler seg med elevenes alder, som tydeliggjør hvor viktig tidlig innsats er (Strand, 2012).

### Kartlegging og diagnostisering

For å kartlegge og avdekke en lese- og skrivevansker som dysleksi forteller lærerne om flere fremgangsmåter. «På sporet» som tidligere ble nevnt er ett eksempel. Logos-testen blir nevnt av alle deltakerne, men flere forteller at denne testen både er *heftig* og at det

kan være en *påkjennning* for de yngste. Isabell forteller at skolen hennes gjennomfører logos først når elevene går i 3.klasse og i hvert fall ikke tidligere enn det.

Nina forteller at da hun startet å arbeide som lærer gjennomførte hun logos-tester nokså raskt på de elevene hun så hadde store utfordringer med lesingen og skriveingen. Hun endret litt på denne tankegangen etter hvert, ved å reflektere over hva kartleggingen faktisk testet. Hun begynte dermed å ta med seg øvingsoppgaver som lignet innholdet i testen inn i klasserommet, for å teste delferdighetene til elevene i egen norskundervisning. «*Dette gagnar den sterkeste, og det gagnar den svakeste*». Jeg får inntrykk av at dette er en fin strategi for å få oversikt over ferdighetene til elevene og ikke minst for å få satt i gang riktig trening. Hun stiller derimot spørsmålsteget ved om dette er en representativ måte å avdekke og å jobbe med disse elevene på.

Flere av deltakerne trekker frem Askiraski som et godt verktøy for å undersøke og avdekke lese- og skrivevansker. Programmet er i utgangspunktet et leseprogram for å øke avkodingsferdighetene og lesehastighet, men inneholder i tillegg et kartleggingsverktøy som gir en god indikasjon på hvor elevene ligger. Kartleggingen gir også forslag til aktuelle tiltak skreddersydd resultatene til elevene. Isabell forteller at hun bruker Askiraski i full klasse så vel som i spesialundervisning.

Både Isabell, Heidi og Sofie nevner norskverket Salto og Carlsten leseprøve. Saltoverket har delprøver og kartleggingsprøver man kan kjøre et par ganger i året, Carlsten én gang eller etter behov. De forteller at testene ikke nødvendigvis sier så mye om den gode leseren, men at det er en pekepinn på hvilke elever som kanskje befinner seg i faresonen.

Trine poengterer at det er viktig å ikke bare basere seg på tallene og tilbakemeldingene fra eksempelvis en logos-testen. Man må alltid hente inn annen informasjon i tillegg. Isabell forteller at man får mye nyttig informasjon om lese- og skriveatferden til elevene ved å være sammen med dem når de arbeider. Kanskje er det ekstra viktig å observere og arbeide tett på de man mistenker å ha vansker. Akkurat dette forteller meg at det er viktig å ha tid og ro i lese- og skriveopplæringen, slik at læreren mestrer å komme tett på elevene.

Ellen forteller at hun regelmessig møter foresatte som kan være urolig over det faktum at barnet deres kanskje har dysleksi. De forteller om andre familiemedlemmer som har diagnosen og ytrer et ønske om å få kartlagt barnet. I disse situasjonene svarer hun ofte at målet uansett blir å jobbe med tiltak – å styrke eleven og å trene på de områdene som er vanskelig, enten det er dysleksi eller ikke. Dette tydeliggjør på mange måter hvor viktig det er å ha lærere med god kunnskap om dyslektiske vansker, som mestrer å sette inn tiltak på riktige områder i lese- og skriveopplæringen. Uavhengig av om det er før, underveis eller etter at en diagnose har blitt stilt.

## Drøfting

Trine poengterer viktigheten av å ikke bare belage seg på ulike kartleggingsverktøy når en diagnose som dysleksi skal avdekkes. Vi vet at både undersøkelser på symptomnivå, kognitivt nivå, biologisk nivå og på miljønivå alle er nødvendige for å se helheten i arbeidet med dysleksi (Bele, 2008). På symptomnivå finner vi de ferdighetene som er

observerbare, som avkodingsferdigheter, lesehastighet, leseforståelse, begrepsforståelse, bruk av lesestrategier og skriveferdigheter (Helland, 2019).

Når det gjelder skriveferdighetene er det viktig å merke seg graden av variabilitet som går igjen for mennesker med dysleksi, som videre gjør at feilmønstre som gjentar seg er et viktig fokus. Har eleven gjennomgående feil under skriving av dobbeltkonsonant eller viser forvekslingsfeil på eksempelvis b/d-bokstavene, er det gjerne her læringstrykket bør plasseres (Høien & Lundberg, 2012).

På kognitivt nivå vet vi at et svakt arbeidsminne går igjen som vanskeområde for personer med dysleksi. Dette, i tillegg til fonologiske, morfologiske og syntaktiske ferdigheter. Arbeidsminnekapasiteten til den enkelte er trolig enklest å få undersøke gjennom en logos-test. Fonologiske ferdigheter derimot kan man få et godt innblikk i, gjennom dialog og høytlesning. Morfologiske- og syntaktiske ferdigheter vises gjerne best under skrivearbeid (Helland, 2019). Jeg tror at variasjon i arbeidsmetoder er et viktig grep for å avdekke lese- og skrivevansker, for å klare å observere *alle* av delferdighetene til elevene.

På miljønivå er det viktig at lærere evaluerer hvilke delferdigheter den enkelte elev trenger at læringstrykket plasseres på. Et godt samarbeid med hjemmet vil også kunne være en gode, for å kunne opprette en kontinuitet mellom treningen på skolen og hjem. Støtte og oppmuntring på begge disse frontene vil også kunne hjelpe eleven med å holde motivasjonen oppe til videre arbeid (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011).

For at lærere skal kunne undersøke lese- og skriveatferden til elever i klasserommet uten å kun belage seg på kartleggingsverktøy som fremgangsmåte, tror jeg det er viktig å ha tid og ro til å være sammen med hver og enkelt når de arbeider. Todelinger i fag (at klassen deles i to for å ha forskjellige fag), stasjonsarbeid og å ta inn lekser og arbeid som elevene har gjennomført, kan tenkes å være gode verktøy for å overvåke arbeidet deres. Får å få tid og ro til å observere hver enkelt elev vil organiseringen av undervisningstimene spille en stor rolle. Noe som bekreftes i teorien (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011).

At ansatte i skoler som arbeider tett på elever med dysleksi har kunnskaper om innholdet i logos-testene ser ut til å være et sterkt virkemiddel. Deltakerne opplyste at en logos-test kan være heftig for de yngste elevene, samtidig som vi vet at tidlig innsats er et av de viktigste virkemidlene for elever med dysleksi (Waalder & Waalder, 2018). Å kunne benytte testen inne i klasserommet – både i full klasse og ved spesialundervisning, ser ut til å være en smidig måte å både arbeide med delferdighetene og å få overvåket hva den enkelte elev mestrer.

En logos-test er standardisert først ved 3.trinn (Høien & Lundberg, 2012). Vi vet også at en dysleksidiagnose bør bli satt i løpet av 3.trinn for at kompensatoriske hjelpemidler skal kunne bli introdusert i god tid før forventningene til lese- og skriveferdighetene øker (Waalder & Waalder, 2018). Dette trenger ikke nødvendigvis stå i kontrast til hverandre så lenge en diagnose stilles tidsnok. Likevel tror jeg det kan ha mye godt for seg å hente inspirasjon fra hvordan Nina arbeider med testen.

## Tilpasning, tilrettelegging og differensiering

Deltakerne har mange gode erfaringer når det gjelder tilpasninger, tilrettelegginger, digitale verktøy og differensiering. Som er forsøk på å få med det meste fra intervjuene, vil noen elementer kun bli nevnt i korte trekk.

Ellen forteller at «*det aller viktigste når man har dysleksi, er å vite hvordan man kan kompensere med hjelpemidler og strategier*». Eksempler på kompensierende hjelpemidler som blir nevnt utelukkende av alle er bruken av digitale bøker eller tekstpiloter - både i form av fagbøker og skjønnlitteratur, tale-til-tekst (diktering) og skrivestøtteprogrammer. Alle tre ser ut til å være uunnværlig verktøy for elever med dysleksi.

Isabell har samtidig en teori om at opplesning av tekster digitalt kanskje fungerer best for litt eldre elever og at det fort kan bli litt vanskelig for elever i 3. - 4. klasse og kanskje også i 5. klasse. Samtidig poengterer hun at tekst-til-tale, tale-til-tekst og rettskrivingsprogrammer er kjempegode verktøy for dyslektiske elever, men at elevene må lære seg å nyttiggjøre seg av dem. Noe som er en like stor del av prosessen. Nina har også erfart at elever på mellomtrinnet kanskje er litt for unge og at de opplever det som ukomfortabelt å få tekster opplest, som gjør at hun må tilrettelegge undervisningen på andre måter.

Når det gjelder lærestrategier nevner Heidi at bruk av stikkord og tankekart er gode virkemidler for å organisere innholdet for elevene. Nina pleier å lære elevene bruken av BISON-blikk, å lage lister knyttet til fagstoffet og ikke minst å øve elevene på å spørre om hjelp når de trenger det. Heidi nevner at arbeid på PC eller iPad enkelt kan systemiseres i et program kalt OneNote, hvor elevene kan lage egne mapper for fag og skolearbeid. OneNote er også et godt arbeidsverktøy for lærere i møte med disse elevene. I programmet kan man legge inn informasjon i forkant av timene – som på ulike måter kan støtte elevene i arbeidet sitt.

For å automatisere avkodingsferdighetene, øke lesehastighet og å øke leseforståelsen blir Askiraski, Tempolex, huskesnu fra logometrica og Relemo nevnt av både Heidi, Sofie, Isabell, Ellen og Nina.

Under skriftlig arbeid har Sofie positive erfaringer med bruk av samskriving og skriverammer. Samskriving går ut på at elevene produserer tekst sammen, gjerne på et felles dokument på PC eller iPad. Skriverammene kan gi dyslektiske elever den støtten de trenger til å systemisere teksten sin og akkurat dette tenker jeg er spesielt nyttig for elever med et svakt arbeidsminne. Ved hjelp av begge disse arbeidsformene får elevene muligheten til kreativ utfoldelse, samtidig som de får en viss form for skriftlig støtte.

Sofie har også gode erfaringer med å gi tekster som skal gjennomgås i timene, i lekse i digital versjon dagen før undervisning. Når dette blir gjort trenger ikke eleven å bekymre seg for at fagstoffet skal avkodes og leses på skolen, men kan heller vie oppmerksomheten til arbeidet som kommer i etterkant. Finnes ikke materialet i digitalt format kan man bruke Officelens (en app som gjør det mulig å ta bilde av tekster, for så å få det opplest) eller forhøre seg med foresatte om de kan lese teksten høyt for eleven.



Isabell forteller at «*det er mange andre måter å få inn den teksten, eller det fagstoffet på, enn å bare lese det*». Som eksempel nevner hun faglige diskusjoner i plenum og bruk av læringspartner når fagstoffet skal bearbeides. Hun nevner også kor-lesing og veiledet lesing som gode verktøy, når målet er å trene på lesingen. Hun forteller at når man underviser elever med dysleksi så handler det om å «*tilrettelegge hver en time, hver en dag*» og mye av dette bygger på å finne ut hva som fungerer for den enkelte. Isabell poengterer også at det er viktig å hele tiden vurdere at det man gjør har effekt. Ser man at det man trener på ikke fungerer, er det viktig at man justere opplæringen deretter.

Nina bruker å lage nivådelte oppgaver så ofte hun kan hvor elevene selv kan velge mellom 3-4 valgmuligheter av samme oppgave, med ulik støttegrad. «*Jeg prøver å gjøre det så ofte som mulig, men hele tiden, har ikke sjans*». Samtidig legger hun trykk på at denne formen for tilpasninger er verdt det de gangen hun rekker fordi elevene selv setter stor pris på det. Hun opplever ofte at elever som kanskje ikke hadde trodd at de ville mestre et høyere nivå prøver fordi de vet at de enkelt kan hoppe ned til enklere oppgaver «*da er det flere som opplever at «oi, jeg fikk det faktisk til». For de trodde ikke at de skulle få det til, men så gjorde de det. Sånn sett så er det jo veldig virkningsfullt da. Og det gjør det jo verdt det*».

Nina skiller mellom to ting når hun legger opp undervisningen. Er hensikten å trene på lesing og skriving eller er hensikten å arbeide med fagstoff? Hvis hensikten er innlæringen av fagstoff er hun bevisst på at elever som har utfordringer med lesing ikke blir bedt om å lese side 70-77. Noe som kunne ført til at hun indirekte lager fag-hull for dem. Eleven ville i så fall brukt all energien sin på avkodingen, som videre ville ført til at de ikke får med seg innholdet. Høytlesning med lesestopp blir gjerne brukt isteden, for å sikre at alle elevene er med. I disse tilfellene får ikke de gode leserne øving i å lære seg selvstendige strategier under lesingen, som på mange måter blir en konsekvens av valget.

Både Isabell og Heidi nevner Bookcreator som verktøy når elevene trener på skriving og tekstproduksjon. Appen finnes på iPad og går ut på at elevene lager egne bøker i digitalt format, hvor de kan legge inn bilder, farger, skrive ord eller setninger. Det fine med programmet er at det kan tilpasses til alle temaer, det passer alle aldre og elevene velger selv hvor komplisert innholdet i boken skal være – om de bruker enkeltord eller om de skriver setninger eller avsnitt. Det er i tillegg et kreativt verktøy hvor de kan få vist flere av ferdighetene sine.

Trine forteller at «*man kan organisere veldig mye til å være dysleksi-vennlig, uten at det nødvendigvis trenger å handle om bare én elev*». Et eksempel på en slik tilpasning er å tenke over hvilke bokstavtyper man benytter når elevene arbeider med tekst. Hun forteller at det finnes en dysleksi-vennlig font man kan kjøpe tilgang til og at denne ligner på *Comic Sans* som ligger tilgjengelig i Word. At teksttype har betydning for elever med dysleksi erfarte hun nokså tilfeldig, etter at en av hennes tidligere elever plutselig leste veldig mye bedre når hun endret skrifttype.

Å opparbeide et godt klassemiljø blir av flere av deltakerne løftet frem som svært viktig for elever med dysleksi. Trine forteller at det er viktig at elevene blir vandt til at ting er ulikt «*og at det også er rettferdig at ting er ulikt, sant*». Dyslektiske elever har gjerne behov for mer støtte under lese- og skrivearbeidet – både gjennom tilrettelegging og

ved bruk av digitale hjelpemidler, men også av læreren. Det er svært viktig at det er rom for å behandle elevene ulikt for at alle skal få den hjelpen de trenger.

### Drøfting

Variasjon i arbeidsmetoder er kanskje ett av de sterkeste virkemidlene man har for å innfri retten til tilpasset opplæring. Gjennom å veksle mellom metoder og arbeidsoppgaver får elevene arbeidet på den måten de selv lærer best på, med jevne mellomrom som trolig vil gagne alle elevene. Spesielt viktig tror jeg det vil være for elever med dysleksi. Variasjonen kan gjøre at presset om å prestere gjennom lesing og skriving ikke blir for stort, fordi de vet at de også får vist kunnskapene sine på andre måter.

Et viktig prinsipp som Waaler & Waaler (2018) har presenterer er at lesetrening ikke skal foregå ved lesing av teoretisk fagstoff. I teorikapitlet kom det tydelig fram at elever med dysleksi burde få bruke digitale verktøy både i undervisningssammenheng og ved gjennomføring av prøver og eksamener. Elevene bør også få muligheten til å vise hva de kan gjennom andre presentasjonsformer enn lesing og skriving (Waaler & Waaler, 2018).

De erfarne lærerne forteller at de gir elever fagstoff i lydformat som lekser for å forberede dem til time den påfølgende dagen, at de har et bevisst forhold til hensikten med timene, at de tilrettelegger for ulike former for interaksjon med medelever og at de gir elevene kreative måter å vise frem kunnskapene sine på, som alle er elementer som tyder på en praksis i tråd med teorien.

Dysleksi kjennetegnes ved vedvarende vansker knyttet til lesing og skriving. Fra teorikapitlet har vi også sett at skriving er den ferdigheten det er vanskeligst å avhjelpe (Helland, 2019). Introduksjon av kompenserende hjelpemidler som skrivestøtteprogrammer er derfor avgjørende for elever med dysleksi. Spesielt når krav til å prestere skriftlig blir høyere med klassetrinnene. Å lære å nyttiggjøre seg av dette beskrives av en av lærerne som en stor del av prosessen, og vi har også sett at bruken i stor grad handler om en modningsprosess (Waaler & Waaler, 2018). For å kunne lære bort hvordan programmene fungerer på en hensiktsfull måte, er det viktig at lærere selv har god kjennskap til innholdet i tillegg til jevnlig oppmuntring og introduksjon.

De erfarne lærerne virker bevisst på å skille mellom lese- og skrivetrening og innlæring av fagstoff. På denne måten innfrir de retten til en likeverdig opplæring, hvor både de sterke leserne og elever med dysleksi får lik mulighet til å oppfylle egne faglige mål. Innfrir man i tillegg retten elevene har til å medvirke i egen undervisning vil også dette være et godt virkemiddel. Både som et middel for å spille på lag med elevene, med også for å trene elevene på å sette ord på hvordan de selv arbeider og lærer best (Barneombudet, 2017).

### Faktorer som kan stå i veien for en god lese- og skriveopplæring

Når lærerne blir bedt om å peke på hvilke faktorer som kan forhindre en god lese- og skriveopplæring, belyser de et vidt spenn av utfordringer. Trine poengterer er at vi i dag blir stadig mer digitalisert og har en teori om at det å lese på skjerm ikke er det samme som å lese i en bok.

Forfattere er ofte bevisste på hvordan de bygger opp lærebøker og hun tror at mye av dette går tapt når man leser digitalt. Man blir ikke på samme måte og får ikke brukt lesefingeren i like stor grad. Hun tilføyer at digitale verktøy for elever med dysleksi er svært nyttig for å innhente informasjon, men at det aldri vil kunne erstatte lesetreningen de har behov for. Man må være forsiktig med å la overgangen til digitale og kompensatoriske hjelpemidler skje for raskt eller ta overhånd, noe hun mener kan bli en felle.

Hun poengterer videre at når hun startet å jobbe som lærer så leste elevene mye mer enn det de gjør i dag. Hun opplever at aktiviteten også i større grad var lystbetont. I dag ser hun en mer teknisk tilnærming til lesingen, hvor lesing som aktivitet alltid har et mål – elevene skal finne informasjon eller svare på oppgaver knyttet til det de leser og er redd for at mange unge går glipp av å lese av egen vilje, at de på egen hånd oppsøker tekst for lesegleddens skyld.

Trine mener det er mange ting man kunne gjort på systemnivå for å øke kvaliteten i norsk grunnskole generelt, men også for dyslektiske elever spesielt. Antallet elever per lærer i begynneropplæringen er én av dem. Hun mener man må erkjenne at skolene må sette i gang tiltak tidlig, for å sikre at opplæringen for elever med dysleksi ikke blir ulik og personavhengig. Har man systemer innad i skolene og har fastsatt en viss standard elever med dysleksi skal motta, kan det også tenkes at utgiftene blir lavere senere i skolegangen, om det er dette man i hovedsak er opptatt av. *«Det å jobbe på systemnivå er jo, det skolen har behov for».*

Isabell mener også at å ha færre elever per lærer på småtrinnet er positivt for lese- og skriveopplæringen. Selv opplever hun å ha god kontroll og oversikt over elevenes lese- og skriveferdigheter, i stor grad fordi hun arbeider i en liten klasse. Hun har muligheten til å lese med elevene en-til-en nesten daglig om hun legger opp til dette. Samtidig mener hun det er mulig å få til en god lese- og skriveopplæring i større klasser, men at dette helt klart krever mer av læreren.

Sofie peker på at egen evne til å være konsekvent i gjennomføringen av undervisning kan være en utfordring, i tett samspill med atferd hos elever. Hun opplever å måtte gå vekk fra opprinnelige planer, fordi det kan være både *«Texas og jungel»* og at mye av dette bunner i mangel på ressurser i klassene.

For Ellen blir det faglige spriket mellom elever nevnt som en stor utfordring. *«Jeg synes det er vanskelig at i samme rommet så sitter det noen som har over gjennomsnittet leseferdighet, og så sitter det noen som ikke leser, men som staver istedenfor å lese ordet som helhet, og det at begge – eller alle har like mye rett på tilpasset opplæring og like bra opplegg, og det samme opplegget hvor de skal føle at de er en del av fellesskapet».* Både Ellen og Sofie ytrer et ønske om å ha fastsatte lese-kurs for de elevene som sliter mest med lese- og skriveferdighetene. Både for å minske det faglige spriket i klassene og for å forsikre seg om at elevene som har lese- og skrivevansker får den hjelpen de trenger.

Heidi deler tanken om å få systematisert opplæringen for dyslektiske elever. I denne sammenheng bruker hun ordene *sjekk-punkt* og *kontroll-punkt*, med et mål om at lese- og skriveopplæring for elever med dysleksi ikke skal være avhengig av den enkelte lærer. Hun mener den tilfeldigheten som rår i skolesystemet i dag er noe vi burde bli

bedre på. I denne sammenheng ønsker hun seg at skoler tenker over «*Hva gjør skolen vår?*» «*Hva er det vi skal være gode på?*» «*Hva er det vi skal tilby dyslektikere?*». Hun ønsker seg en oversikt over når ulike kartlegginger bør gjennomføres, når digitale hjelpemidler skal introduseres og ikke minst bedre tilgang på undervisningsmaterieell som er tilpasset lese- og skriveopplæringen for elever med dysleksi.

Akkurat dette med tilgangen på undervisningsmaterieell ser ut til å være en stor utfordring, spesielt for litt eldre elever. Lærerne som arbeider på småtrinnet forteller at de har mye å ta av både når det gjelder skriveoppgaver og lesing, men Heidi forteller at «*det slutter jo plutselig, lenger opp. Akkurat som at når de kommer til 6.klasse, ja nei, da har de ikke bruk for nivådelte tekster lengre, og det er jo litt rart.*» Heidi er helt overbevist om at å undervise elever med dysleksi blir betydelig vanskeligere jo eldre de blir, og at dette er nok et element som taler for at man må sette inn støtet når de er små. Sofie forteller om en lese- og skriveopplæring som raskt blir barnslig og demotiverende og Ellen forteller at «*akkurat det med lesebøker, enkle lesebøker med mer (alders) tilpasset tema, hadde vært fint*».

## Drøfting

Dyslektiske elever leser ofte dårlig og unngår gjerne aktiviteter som krever lesing (Høien & Lundberg, 2012). At skoler i dag blir mer og mer digitalisert, samtidig som at aktiviteter knyttet til lesingen primært har en teknisk tilnærming – at de skal lese for å trekke ut informasjon, ikke som et middel for mengdetrening, tror jeg kan være en skummel utvikling for elever med dysleksi. Når leseutvikling omtales er det gjerne fem dimensjoner det snakkes om, som alle opptrer i et tett samspill til hverandre. Fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse (Lundberg & Herrlin, 2008). For at alle disse ferdighetene skal få lov til å utvikle seg tror jeg mengdetrening og det å la elevene få møte tekst på en måte som vekker lyst og interesse, er viktig.

Motivasjon og opplevelser av mestring er i denne sammenheng helt avgjørende. Som er nok et eksempel på at man er nødt til å forsikre seg om at *alle* elevene har opparbeidet en fonologisk bevissthet i begynneropplæringen, før man går videre i lese- og skriveopplæringen (Lyster, 2012). Å finne motiverende lese- og skriveoppgaver ser ut til å bli betydelig vanskeligere jo eldre elevene blir, som også bekrefter behovet for tidlig innsats. Selv har jeg et ønske om tilgang til et nasjonalt oppslagsverk eller en metodebank på nett, hvor lærere og spesialpedagoger kan utvekslet ideer, råd og undervisningsopplegg for elever med dysleksi. Kanskje kunne hjemmesiden til Dysleksi Norge fungert som et slikt verk? På denne måten kan man unngå at lærere som arbeider med lese- og skriveopplæring for disse elevene blir nødt til å finne opp kruttet selv.

Handlingsrommet for et godt læringsutbytte har vist seg å være større i spesialundervisning enn i ordinær undervisning. For at dette skal gjelde i praksis er man avhengig av at lærere har riktig kompetanse og at det metodiske innholdet er tilpasset behovet og forutsetningene til den enkelte. Dette setter igjen krav til at man har klart å innhente nok informasjon om vansken til elevene, for at man skal mestre å plassere læringstrykket riktig (Barneombudet, 2017).

De erfarne lærerne nevner at antall elever per lærer og mangel på voksenressurser i en klasse alle er faktorer som kan hindre en god lese- og skriveopplæring. Begge disse utfordringene vil kreve økt økonomisk innvilgning til skoler, men det er ikke sikkert at

begge deler er nødvendig. Hadde alle skoleklasser hatt større lærertetthet året rundt, kan det tenkes at behovet for individuelle opplæringsplaner og spesialundervisning hadde minket.

I denne sammenhengen vil det uansett være avgjørende at fylkeskommuner, skoleeiere og skoleledere tar en evaluering av hvordan de har tenkt å møte presiseringen til Utdanningsforbudet, som tydeliggjør ansvaret de har til å opprette systemer som trygt avdekker elevers vansker. Både innenfor tilpasset opplæring så vel som spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014).

### Lærernes kompetanse og tanker om hvor kunnskapstyngden bør være plassert

De erfarne lærerne jeg intervjuet tok selv kontakt for å delta i forskningsprosjektet, noe som forteller meg at dette er et tema de både er interessert i og som de kan noe om. Likevel valgte jeg å spørre deltakerne om de selv føler at de har *tilstrekkelig* kunnskap om hva diagnosen innebærer og hvordan man kan arbeide for å tilrettelegge for elever med dysleksi.

Ellen og Nina er samstemte når de forteller at de har god kunnskap og innsikt i hva en dysleksidiagnose er, men presiserer at å få tilstrekkelig kunnskap trolig ikke er mulig. Nina trekker frem en uttalelse på et kurs hun tidligere deltok på hvor kurslederen fortalte at «*har du møtt én med dysleksi, så har du møtt én med dysleksi*». Nina forteller videre at man alltid må behandle hver case ulikt og tydeliggjør dette ved å legge frem et eksempel. Om man har syv elever med en dysleksidiagnose, så vil man mest sannsynlig trenge syv forskjellige tiltak. Både Ellen og Nina opplever å måtte søke ytterligere kunnskap hver gang de får en ny elev med diagnosen, nettopp fordi innholdet i vansken er så forskjellig fra person til person.

Denne erfaringen viste seg å være en gjenganger hos alle av deltakerne. Til tross for at Isabell har skrevet en master i spesialpedagogikk, følte hun ikke at hun hadde tilstrekkelig med kunnskaper når hun gikk ut av studiene. Hun poengterer at en masteroppgave er nokså begrenset til det man selv velger å fordype seg i, men at hun har vært heldig å få deltatt på mange kurs om dysleksi og at erfaringer i møte med dyslektiske elever har gitt henne mye kunnskap. «*Jeg føler at jo mer jeg jobber med elever (med dysleksi), jo tryggere, jo mer kunnskap får jeg*». Akkurat dette bekreftes av Sofie.

Jeg ønsket videre å undersøke om kunnskapene deltakerne har om dysleksi primært kommer fra utdanning eller arbeidserfaring, eller begge deler. Isabell omtalte i denne sammenheng utdanningen sin som en form for grunnpakke og Heidi beskriver det som en forståelse til grunn - at det er gjennom formell utdanning at man får en forståelse for «*hvorfor du gjør ting*».

Trine bekreftet at også hennes spesialpedagogiske utdanning har gitt henne en overordnet kunnskap om vansken, men at man alltid må tilpasse opplæringen til den enkeltes styrker og svakheter som gjør at praksiserfaringer veier tungt. Når Nina vurderer egen kunnskap om dyslektiske vansker, vekter hun utdanning med 30 prosent og erfaringen med 70 prosent. Flere av lærerne forteller samtidig at de verken lærte eller visste hva dysleksi var før de tok spesialpedagogikk.

Både Ellen, Nina og Trine forteller at de har erfaringer med at kollegaer og andre lærere tar kontakt med dem med en innrømmelse om at de ikke vet hva dysleksi er og at de trenger hjelp. De opplever at andre lærere kanskje forventer at de som spesialpedagoger skal «fikse» problemet, men tydeliggjør at så enkelt er det ikke.

Nina forteller samtidig om egne erfaringer med å ha møtt elever som ikke har den *klassiske* formen for dysleksi som er enklest å oppdage i vanlig klasseromsundervisning, men som etter en logos-test har hatt resultater som «*lyser dysleksi*». At ikke alle lærere vet hvordan en dyslektisk vanske kan se ut eller hva den kan inneholde, synes hun er skummelt.

Jeg spurte deltakerne om hvor de selv mener at kunnskapstyngden om dysleksi bør være plassert i skolesystemer og i samfunnet som helhet. Ved første tanke svarer de fleste av deltakerne «*hos lærerne*». Sofie forteller at det likevel hender at lærere som ikke har kunnskap eller kompetanse om dysleksi, får ansvaret for lese- og skriveopplæringen. I slike tilfeller mener hun det er viktig å sikre kunnskapen gjennom en spesialpedagog eller PPT-rådgiver, som man i så fall kan rådføre seg med.

Trine forteller at «*alle som jobber inn mot skolen må ha denne innsikten og kompetansen*» og begrunner det med at også de som lager kompetansemålene bør ha en viss forståelse. «*Alle barn i Norge har rett til å gå på skole, og det står ingen steder at den skolen bare skal være tilpasset en norm, eller en viss type elever*». Spisskompetansen derimot poengterer hun man kanskje ikke kan forvente at alle ledd i skolesystemet har, men at det er svært viktig at denne blir brukt inn mot elevene.

Spisskompetansen tolker jeg som å vite hva diagnosen innebærer og hvordan man kan arbeide med den i praksis. Trine forteller videre at den ordningen man har med PPT i dag kanskje er litt dum. PPT er det organet som skal sitte på kunnskap og kompetanse som man kanskje ikke kan forvente at skolene har selv, men at tiden brukt til kartlegging og diagnostisering fører til at det blir mindre tid til å dele kompetansen og kunnskapen videre.

Ellen er enig i at kunnskapen bør ligge oppover i systemet, men at det til syvende og sist er lærernes oppgave å både arbeide med en dyslektisk vanske, men også å lære bort hva dysleksi er til de som får diagnosen. Hun synes det er svært synd at ikke alle lærere vet hva dysleksi er for «*elevene har dysleksi i alle fag*».

## Drøfting

Det er gjennomgående at deltakerne viser stor enighet om vanskens individualitet og at arbeid med dyslektiske elever krever at man søker ny kunnskap kontinuerlig for å tilpasse undervisningen til den enkelte. Dysleksi blir i dag i økende grad sett på som en idiosynkratisk vanske som bekrefter egenarten og individualiteten (Strand, 2012). Formell utdanning innenfor temaet og arbeidserfaring blir hos alle av deltakerne ilagt vekt.

Når deltakerne vurderte egen kompetanse og kunnskap om dysleksi oppstår det et skille mellom å tenke *hvorfor* og *hvordan*. Å vite hvorfor de arbeider som de gjør, ser ut til å bunne i kunnskaper de har med seg fra den spesialpedagogiske utdanningen. *Hvordan* de arbeider rent metodisk og praktisk har de i størst grad erfart gjennom praksisarbeid.

Likevel tror jeg at koblingen mellom å vite hvorfor man gjør noe og hvordan man kan trene, er avgjørende for at undervisningen skal ha effekt og en god kvalitet. Spesialpedagogisk kompetanse kan derfor sies å ha stor verdi for lærere som underviser dyslektiske elever. At lærerne ikke ble lært hva dysleksi var før de tok spesialpedagogikk, styrker denne antakelsen.

Studien til Bele (2010) fortalte oss at lærere med formell spesialpedagogisk kompetanse har en større positivt ladet egenvurdering, enn lærere uten. Sammen med uttalelsene til deltakerne mener jeg det er rimelig å anta at spesialpedagogisk utdanning har mye å si for hvor hensiktsfull lese- og skriveopplæringen til elever med dysleksi blir.

Har man ikke fått opplæring i hva en dyslektisk vanske innebærer vil det trolig være vanskelig å tilrettelegge for og overvåke vansken, med bakgrunn i vanskens kompleksitet. For ikke å snakke om å tidlig innsats og avdekking. Vi vet at effekten av tiltakene som settes inn for elever med dysleksi synker drastisk med elevens alder. Dette er en sterk pekepinn på at lærere som arbeider i begynneropplæringen bør ha kunnskaper om vansken, for å kunne stoppe en negativ lese- og skriveutvikling (Dysleksi Norge, 2021). Lesing og skriving er to av fem grunnleggende ferdigheter som inngår i alle fag, som betyr at alle lærere skal gjennomføre lese- og skriveopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Bele (2010) informerer at et høyt antall lærere rapporterer om elever som burde fått spesialundervisning, men som ikke har fått det, og konkludere i samme rapport at spesialpedagogikk bør bakes inn i grunnutdanningen til lærere. Akkurat dette er jeg enig i. Det er svært viktig å sikre god kompetanse og kunnskap om dysleksi inn mot skolene og her kan ett av grepene vært å gi alle nyutdannede lærere formell opplæring i dysleksi som vanske.

I denne sammenheng mener jeg det er viktig å merke seg at kompetansen ikke bør blir hentet inn kun når en skole allerede har avdekket dyslektiske vansker, men at det er like viktig å ha forståelsen i forkant av en dysleksidiagnose. Om lærere, ledere og PPT-rådgivere kan noe om vansken fra før, vil det være mye enklere å både avdekke og avhjelpe vansken, enn om man venter til en diagnose allerede er på plass.

Lærere har et ansvar for å sikre tilpasset opplæring, retten til medbestemmelse og en likeverdig opplæring (Barneombudet, 2017). Ledere og skoleeiere har på sin side et ansvar for å sikre at personalet i skolene har riktig kompetanse og at elever får den opplæringen de har krav på og behov for (Opplæringslova, 2014, §14-1). Jeg tror det er avgjørende at alle ledd i skolesystemet tar ansvaret de har på alvor, i møte med elever med dysleksi. Det kan det tenkes at en tett dialog om elevenes forutsetninger og behov innad i skolene vil være viktig.

### Samarbeid med andre - ledere, kollegaer og andre instanser

Når det gjelder samarbeid med andre, forteller deltakerne om ulike organiseringer og erfaringer. Isabell har et tett og godt samarbeid med sin skoleledelse og forteller at rektor på skolen har spesialpedagogisk bakgrunn og har mye «*gammelt og godt i skapene sine*» som hun drar nytte av i egen undervisning for dyslektiske elever. Hun forteller også at samarbeidet med PPT fungerer svært godt. På skolen har de en egen kontaktperson fra PPT som har besøksdager på skolen faste dager i måneden. Det at

personen har ansvar for å følge opp elevene på skolen gjør at Isabell opplever at det går riktig vei raskt, når hun uttrykker bekymring for en elev.

Avdekking av dyslektiske vansker er også organisert på en effektiv måte på skolen til Ellen og Nina, men på en annen måte. De er begge sertifisert til å gjennomføre logos-tester og der de jobber er det skolen selv som har ansvaret for kartlegging og diagnostisering av lese- og skrivevansker og matematikkvansker. Elevene behøver ikke å vente i lange køer for å få kartlagt vansken sin, siden Ellen eller Nina tar av egne kontortimer til å gjennomføre testene så snart det oppstår et behov. Innad i denne organiseringen utløser ikke dysleksi en sakkyndig vurdering, som gjør at tiltak og tilpasninger løses intern på skolen. Dette betyr også at en dysleksidiagnose ikke utløser ekstra ressurser på skolen.

De forteller at ordningen fungerer godt, men etterspør likevel at flere lærere får kompetanse og forståelse for vansken, for at ordningen skal være optimal. Ellen presiserer at lese- og skrivevansker er svært vanlig og mener dette er noe alle lærere burde klart å hankses med. Nina har ikke kontaktet PPT for råd og veiledning, men Ellen sitter på gode erfaringer med dette.

På skolen til Heidi og Sofie diagnostiseres dysleksi av PPT og de har begge litt blandede erfaringer med instansen. Heidi har tidvis fått veldig godt hjelp, men forteller at det er avhengig av *hvem* som jobber der og hva som er fagområdet til den enkelte. Når hun startet å arbeide som lærer hadde rådgiveren i PPT hovedtyngde i lese- og skrivevansker, mens personen som arbeider der i dag har et helt annet fagområde. «*Så det er veldig sånn personavhengig*». Sofie har ikke erfart å få noe særlig hjelp av PPT når det gjelder dysleksi, men dette kan kanskje ha sammenheng med at de hun har snakket med ikke har lese- og skrivevansker som fagområde. Både Heidi og Sofie har lent seg på kollegaer for råd og veiledning.

På skolen til Trine er det en logoped på skolen, som ofte tar de første kartleggingene og som gjennomfører logos-tester. Denne personen kjenner godt til vanskeområdene til de enkelte elevene. De gangene Trine trenger råd eller veiledning snakker hun med logopeden eller andre kollegaer på skolen. Trine tar sjeldent selvstendig kontakt med PPT og dette tolker jeg som at de rådene og den hjelpen hun eventuelt trenger, allerede finnes på huset.

Heidi forteller at det er viktig at skoleeiere og skoleledelsen har en forståelse og kunnskap om hva dyslektiske elever trenger. I samme refleksjon forteller hun at hun har forståelse for at kommuner har mange økonomiske hensyn og prioriteringer de skal ta, men at de samtidig har et ansvar for at personalet har kunnskapen de trenger. Det kan være vanskelig å tilrettelegge for kompetanseheving – i form av kurs eller annen formell utdanning, om verken kommunen eller skoleledelsen vet hva som kreves for disse elevene.

I prat om samarbeid og forventninger fra ledelse poengterer Isabell viktigheten av at skoleledere plassere lærere i klassene etter elevenes behov. «*Man skal kunne gjøre litt tilpasninger hvis man ser at en klasse har behov for.. at man spiller litt på kompetansen man har og kanskje*». Man skal ikke se seg blind på at «*sånn er det nå*». Dette tolker jeg som at det som er viktigst er å sette elevenes behov først, og at det kan være lurt å ikke



låse seg til at lærere følger klassene sine over tid. Hun poengterer også viktigheten av å bistå hverandre.

### Drøfting

Både det å ha en egen kontaktperson i PPT med faste besøksdager, å gjennomføre logos-tester intern på skolene og å ha en logoped ansatt i skolen ser ut til å være gode virkemidler for å få avdekket og satt inn riktig tiltak på en effektiv og smidig måte. På skolen til Heidi og Sofie er støtten fra PPT litt mer variabel. Dette trenger i utgangspunktet ikke å være et problem, så lenge de ansatte på skolen selv har god nok forståelse og kunnskap om dysleksi som vanske. Likevel er det alvorlig å tenke på at elever med dysleksi blir møtt og ivaretatt, er så personavhengig som det ser ut til å være.

Vi har allerede fått stadfestet at ikke alle lærere har kunnskaper om hva dysleksi innebærer og at PPT heller ikke alltid har god forståelse og god nok kunnskap, til å kunne veilede lærerne. Dette gjør at det kan tenkes at et flertalls elever ikke får den hjelpen og tilretteleggingen de har krav på. Rapporten til Barneombudet (2017) bekrefter at flere elever i norsk grunnskole har svært dårlige erfaringer med egen spesialundervisning, hvor mye er forårsaket av læreres, skolelederes og PPTs manglende forståelse og organisering rundt vanskene.

For lærere som ikke vet av hva vansken bunner i og hvilke delferdigheter den kan berøre, er det avgjørende at de har noen i kollegiet eller i skolesystemet de kan rådføre seg med. Barneombudet (2017) påpeker i likhet med de erfarne lærerne på at PPT skal være det sakkyndige organet som lærere skal kunne lene seg på for råd og kunnskapsutveksling, men mangler PPT nødvendig kunnskaper om en dyslektisk vanske, blir lærerne sittende alene. I slike sammenhenger tror jeg det vil være svært viktig å aktualisere utfordringen både på skolen, ledelsen og det lokale PPT-kontoret, for å finne en løsning på hvordan de kan gå frem for å sikre en god lese- og skriveopplæring for elever med dysleksi.

At god spesialpedagogisk hjelp skal være avhengig av den enkelte lærere eller enkelte skole, blir stående i en sterk kontrast til elevenes rett til en likeverdig opplæring. Fagrapporten til barneombudet løftet fram at enkelte skoler mestrer å organisere og tilrettelegge for spesialundervisning svært godt. Nettopp dette tydeliggjør at det er mulig å gjennomføre god tilpasset opplæring og spesialundervisning, innenfor rammene av gjeldende regelverk og tilgjengelig kunnskap (Barneombudet, 2017).

### Lærernes viktigste råd

Det siste spørsmålet jeg stilte til alle av de erfarne lærerne, var hvilke råd de ville gitt til en lærer som skal arbeide med dysleksi for første gang. Jeg ønsket å spørre om dette for å få en oppsummering av de viktigste elementene og svarene de ga var svært samstemte.

Ellen forteller at det aller først vil være viktig å bli kjent med elevens vanske, i tillegg til å skape en felles forståelse med eleven om hva som er vanskelig, og hva eleven er god på. Det neste blir å koble på hjelpemidler eleven kan nyttiggjøre.

Nina er enig i dette, og føyer til at det er viktig å finne elevens styrker. Har eleven god hukommelse kan det være lurt å avhjelpe vansken ved å automatisere de høyfrekvente ordene. Har eleven konkurranseinstinkt - gjør øvingene om til en konkurranse hvor eleven skal slå egen tid under lesingen. «*Har du ikke motivasjon eller glede, så har du ingenting*». Hun mener det er viktig å gjøre arbeidet så lystbetont som mulig for elevene det gjelder.

Isabell legger tyngst vekt på å bli kjent med elevens styrker og svakheter - hva mestrer eleven og hva er vanskeområdene. Videre mener hun det er viktig å tenke gjennom hvordan du som lærer kan tilpasse undervisningen og leksene, og ikke minst å koble på kompensierende hjelpemidler.

Trine gjenspeiler dette og forteller at det er viktig å bli kjent med elevens interesser og styrker og å få et innblikk i hva slags områder som er vanskelig. Videre må man tenke over hvordan man kan kompensere for vansken, samtidig som man legger inn trening. Hun poengterer viktigheten av lese- og skrivetrening og at de blir for avhengig av kompensierende hjelpemidler for tidlig.

Heidi og Sofie forteller nesten i kor at det er viktig å skape en god relasjon til eleven - å anerkjenne eleven for den han eller hun er. Om det ligger et vedtak om spesialundervisning vil det være viktig å opparbeide et godt samarbeid mellom faglærer, kontaktlærer og spesialpedagog, i tillegg til å hekte på hjemmet. Heidi runder av ved å si at «*bruk god tid til å bli god kjent. Det er utrolig hva man kan få til sammen*».

## Kapittel 6: Avslutning

Før jeg startet arbeidet med forskningsprosjektet, hadde jeg en nokså smal forståelse av hva dysleksi var. De viktigste lærdommene jeg sitter igjen med i er utvilsomt forståelsen av hvor kompleks og sammensatt vansken faktisk er, hvilke delferdigheter man må og bør undersøke og ikke minst hvor mye arbeid og fordypning som kreves for å oppnå en god forståelse. Erkjennelsen av egen kunnskapsmangel før prosjektet får meg til å tenke på hvor sårbart og personavhengig skolesystemet vårt er, slik det står i dag.

Dette forskningsprosjektet har hatt et sikte på å svare på to problemstillinger:  
*Hvordan mener erfarne lærere man burde arbeide med lese- og skriveopplæringen for elever med dysleksi?*  
*Hva kreves for å oppfylle dette?*

Når den første problemstillingen ble undersøkt ble det tydelig at tidlig innsats og tidlig avdekking er avgjørende for elever med dysleksi. En av de største forutsetningene for å gjennomføre dette er god kompetanse og forståelse hos de voksne som arbeider med dyslektiske elever. I oppgaven har det kommet forslag om å implementere spesialpedagogikk i grunnlærerutdanningen, for å forsikre at alle lærere kan noe om diagnosen. Alle lærere i grunnskolen er lese- og skriveopplærere og med bakgrunn i at vansken er så vanlig som den er, er det naturlig å anta at de fleste lærere kommer til å treffe disse elevene.

Det har også blitt foreslått og ytret et ønske om å systematisere både kartlegging, avdekking og styrking for elever med vansker av dyslektisk karakter. Mestrer skoler å lage oversikter over hva som bør gjøres og når, kan dette fungere som en aktualisering for de ansatte og som en start på å få satt i gang tiltak tidsnok. På denne måten kan man forhindre at opplæringen *er* og *blir* personavhengig.

De erfarne lærerne har presentert flere gode kartleggingsverktøy, strategier og arbeidsformer for å kunne tilrettelegge undervisningen og avhjelpe vansken for elever med dysleksi på en god måte. Det har samtidig blitt tydeliggjort hvor kompleks og individuell vansken er, som gjør at kontinuerlig tilpasninger er nødvendig. Alle av de erfarne lærerne har fortalt at de er avhengig av å innhente nye informasjon om temaet med jevne mellomrom, fordi innholdet i vansken er såpass ulikt fra elev til elev.

«Alt tar lengre tid for meg enn for alle andre». Denne uttalelsen illustrerer godt både frustrasjonen og behovet enkeltelever med dysleksi gjerne har for tidlig innsats, god organisering av lese- og skriveopplæring og for læreres kunnskaper og forståelse om vansken. Jeg har et håp om at dette forskningsprosjektet har klart å tydeliggjøre hvor viktig disse faktorene er. Selv vet jeg med sikkerhet at jeg har fått verktøy som kan hjelpe meg å møte elever med dysleksi på en mye bedre måte, enn jeg ville klart ett år tilbake i tid.

#### **Forslag til videre forskning:**

- Et kvantitativt forskningsprosjekt som undersøker i hvilken grad dyslektiske elever med individuelle opplæringsplaner for lese- og skriveopplæringen, får timene de har krav på innfridd.
- Undersøkelse av undervisningsmetoder og øvingsoppgaver som treffer alle av delferdighetene som er kjent som utfordrende innen en dysleksidiagnose.

## Referanseliste:

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet 28. januar 2021 fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. (Barneombudets fagrapport 2017). Hentet 29. november fra:

<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>

Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2012). (5.utg). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Bele, I., V. (2010). *Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse - og viktige kilder for kompetanseutvikling*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2010, Vol 94. (6), s. 476-491 Hentet 5. april 2021 fra:

[https://www.idunn.no/file/pdf/45888145/npt\\_2010\\_06\\_pdf.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/45888145/npt_2010_06_pdf.pdf)

Bele, I., V. (2008). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Dysleksi Norge. (2021). *Dysleksi*. Hentet 31. januar fra:

<https://dysleksinorge.no/dysleksi/>

Grant, D. (2010). (2<sup>nd</sup>. Edition). *That's the Way I Think. Dyslexia, dyspraxia and ADHD explained*. Routledge.

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

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

Kleven, T., A. & Hjørdemaal, F., R. (2018). (3.utg). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). *Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

Lyster, S., A., H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instructions*. Hentet 10. Mars 2021 fra:

<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Opplæringslova. (2002). Elevane sitt skolemiljø. LOV-2020-06-19-91. Hentet 30. januar 2021 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)

Opplæringslova. (2014). Krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning. Hentet 30. januar 2021 fra: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_17](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_17)

Ringdal, K. (2018). (4.utg). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig metode og kvantitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget

Snowling, M. J., Hulme, C. & Nation, K. (2020). *Defining and understanding dyslexia: past, present and future*. Oxford Review of Education, 46:4, 501-513, DOI: 10.1080/03054985.2020.1765756

Snowling, M. J. & Hulme, C. (2005). *The Science of Reading. A handbook*. Blackwell Publishing Ltd.

Strand, N. (2012). Hentet 23. februar 2021 fra: *Turid Helland. «Ut med språket!» (UMS)*.  
[https://www.alf.dk/images/pdf/Nyborg\\_Strand\\_2403\\_2012\\_TH\\_Ut\\_med\\_spraket.pdf](https://www.alf.dk/images/pdf/Nyborg_Strand_2403_2012_TH_Ut_med_spraket.pdf)

Thagaard, T. (2018). (5.utg). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2018). (3.utg). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk

Tønnesen, F. E., Bru, E. & Heiervang, E. (Red.) (2011). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* -. Stavanger: Hertervig akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 31. januar 2021 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob&curriculum-resources=true>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilpasset opplæring*. Hentet 26. november 2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 28. januar 2021 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/#>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Årsrapport 2017*. Hentet 31. januar 2021 fra: <https://www.udir.no/om-udir/arsrapporter/arsrapport-2017/del-iii-arests-aktiviteter-og-resultater/>

Waler, V., L. & Waler, V. (2018). *Når lesing blir vanskelig. Om Begynneropplæring i lesing. Hvilke elever trenger ekstra støtte? Og hva slags støtte trenger de?* Fagressurs: Dysleksi Norge

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet?**

#### ***Erfarne læreres tanker om tilrettelegging for elever med dysleksi***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å innhente tanker og meninger knyttet til lese- og skriveopplæring for elever med dysleksi. I dette skrivet vil informasjon om målene for prosjektet bli beskrevet, i tillegg til informasjon om hva det vil innebære for deg å delta i prosjektet.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU Trondheim. Opplysningene som kommer fram under deltakelsen vil *ikke* bli brukt til andre formål enn masteroppgaven.

Formålet med prosjektet er å innhente tanker, meninger og ideer fra erfarne lærere for å belyse lese- og skriveopplæringen for elever med dysleksi. Organisering, tilrettelegging, kompensatoriske hjelpemidler og undervisningsmetoder er stikkord som forklarer fokusområdet for oppgaven.

Datainnsamlingen vil være et fokusgruppe-intervju, med 2-3 deltakere. Gjerne på tvers av skoler.

#### Problemstillingen som skal besvares er:

*Hvordan tenker erfarne lærere man burde arbeide med lese- og skriveopplæringen for elever med dysleksi?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Instituttet for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det har blitt sendt ut e-post til rektor ved alle skolene i din kommune, med et ønske om at dette skjemaet videreformidles til dere som kan være aktuelle i forskningsprosjektet. Aktualiteten innebærer at dere er ansatt i norsk grunnskole - som lærere eller spesialpedagoger og at dere sitter på erfaringer om tilrettelegging for elever med dysleksi.

Jeg ønsker å snakke med erfarne lærere. I dette ligger det at du har arbeidet med elever med dysleksi tidligere eller at du gjør det per dags dato. Det er en fordel at du har gjort deg opp noen tanker om hvordan man *burde* møte disse elevene. Alle erfaringer, i liten eller stor grad anses som nyttig.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Masteroppgaven bygger på en kvalitativ forskningsmetode, som betyr at datainnsamling foregår ved personlige intervju. I dette tilfellet et fokusgruppe-intervju med 2-3 deltakere.

Intervjuet vil vare i en times tid og gjennomføres kun én gang. Opplysningene jeg er på utkikk etter er tanker, erfaringer og meninger knyttet til organisering, tilrettelegging og evaluering av lese- og skriveopplæring for elever med dysleksi. Jeg er ikke ute etter personopplysninger verken om dere som deltakere eller om de elevene dere har undervist, men overordnede ideer til hvordan man *burde* tilrettelegge undervisning for disse elevene.

Under intervjuet vil lydopptak bli benyttet. Dette for å effektivisere transkriberingen. Lydopptaket vil bli slettet kort tid etter opptak.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi årsak. Alle dine opplysninger vil da bli fjernet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Samtykke kan trekkes både muntlig og skriftlig (telefon, sms, e-post) når som helst under prosjektet.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet
- Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket
- Lydopptaket kommer ikke til å bli lagret eller lastet opp på andre enheter enn selve båndopptakeren etter intervjuet, og opptaket vil bli slettet rett etter transkribering
- Navnet ditt vil bli erstattet av et alias i transkriberingen
- Kontaktopplysningene dine vil bli lagret adskilt fra øvrige data
- Alle opplysninger vil bli anonymisert og ingen deltakere vil derfor kunne bli gjenkjent i publikasjonen
- De som vil ha tilgang til opplysningen gitt under datainnsamlingen er student Mari Neuenkirchen Jørgensen og veileder Per Egil Mjaavatn

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

De eneste opplysningene som vil kunne knyttes til deg som person under dette forskningsprosjektet er lydopptak ved intervju, samtykkeskjema og eventuelt e-postutveklinger, meldinger eller taleanrop.

Opplysninger oppgitt under intervju (lydopptaket) vil bli slettet rett etter transkribering, som antas å være maks en uke etter at intervjuet er gjennomført. I transkriberingen vil uttalelsene dine anonymiseres, slik at det ikke vil være mulig å knytte dine utsagn til deg.

Samtykkeskjemaet kommer til å bli makulert så snart oppgaven er ferdigstilt. Innlevering for masteroppgaven er satt 15.05.2021. Etter denne datoen vil alt av sport knyttet til din deltakelse være fjernet. Det er viktig for meg å understreke at personopplysninger (som navn, alder, arbeidserfaring etc.) ikke er av interesse i dette forskningsprosjektet og vil derfor ikke bli fremhevet på noe tidspunkt.

### **Dine rettigheter**



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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU Trondheim ved Per Egil Mjaavatn (veileder), 73 598 103 / [per.egil.mjaavatn@ntnu.no](mailto:per.egil.mjaavatn@ntnu.no) eller Mari Neuenkirchen Jørgensen (student), 930 42 948 / [marinj@stud.ntnu.no](mailto:marinj@stud.ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, 930 729 038 / [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

(Veileder)  
Per Egil Mjaavatn

(Student)  
Mari Neuenkirchen Jørgensen

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Erfarne læreres tanker om tilrettelegging for elever med dysleksi*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitativ forskningsmetode, fokusgruppe-intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

*Før vi starter ønsker jeg å minne dere på egen taushetsplikt og at arbeidserfaringer må omtales på generelt grunnlag (alder, kjønn, navn, diagnoser, klasse, spesielle hendelser eller andre forhold som gjør det mulig å identifisere personer, må utelates).*

- Føler du at du har tilstrekkelig kunnskaper om hva dysleksi er og hvordan man kan tilrettelegge for god lese- og skriveopplæring?
  - Er dette ervervet gjennom utdanning eller arbeidserfaring?
- Hvem henvender du deg til om du trenger veiledning angående tilrettelegging av undervisning for elever med dysleksi?
- For å avdekke lesevansker så tidlig som mulig, hvordan tenker dere man bør organisere lese- og skrivetreningen på småtrinnet?
- Hvilke erfaringer har dere med faktorer som står i veien for å gjennomføre god lese- og skrivetrening, både som tilpasset opplæring og spesialundervisning?
- Hva kan man som skole (i sin helhet) gjøre for å avdekke spesifikke lese- og skrivevansker tidlig? Har dere erfaringer, tips eller tanker om dette?
- Hva burde man kunne forvente av skoleeier eller skoleleder i dette arbeidet?

### Undervisning:

- Ved undervisning i full klasse, er det noe man kan gjøre som faglærer for å støtte elever med dysleksi når fagstoffet legges frem?
- Hvordan kan man arbeide med lese- og skrivetrening for elever med dysleksi? Har dere gode erfaringer med metoder, arbeidsformer etc.?
- Har dere noen gode erfaringer med kompensatoriske hjelpemidler for elever med dysleksi? *Hvordan fungerer dette i full klasse?*
- Har dere brukt noen verktøy for å kartlegge fremgangen i lesing og skriving for elever med dysleksi? Hvilke?
- Hvordan opplever du tilgjengeligheten av undervisningsmateriell og metoder, for elever med dysleksi?
- Hva tenker du lærere eller spesialpedagoger kan gjøre for å øke motivasjonen for lesing og skriving for elever med dysleksi?

**Overordnet:**

- Hvem mener dere kunnskapstyngden bør ligge hos; myndighetene/skoleeier/PPT/faglærer/kontaktlærer/spesialpedagog?
- Hvilke råd ville dere gitt til en lærer som har arbeide med lese- og skrivetrening for en elev med dysleksi, for første gang?
- Det følger av Opplæringsloven §5-4 at skolen skal utforme spesialundervisning i samarbeid med eleven og foreldrene. Hvilke erfaringer har dere med at dette blir innfridd?

**Ekstra:**

- Av egen erfaring, er det noen skolefag som går igjen som spesielt vanskelig for elever med dysleksi?
- Har dere noen tanker om det er noe dyslektikere er bedre på, enn sine jevnaldrende?
- Hvordan kan og bør lærere på barnetrinnet og ungdomstrinnet samarbeide når en elev med dysleksi skal gjennom overgangen til ungdomstrinnet?
- Om en elev med dysleksi har fått innfridd timer til spesialundervisning – er det noe man bør tenke på når det kommer til de timene eleven går glipp av i ordinær undervisning? Hvordan bør spesialpedagog og faglærer/e samarbeide?
- Har dere noen generelle råd eller tanker knyttet til hvilke timer man bør/kan ta av, når spesialundervisning skal gjennomføres?

## Vedlegg 3: Søknad og godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata)



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Hvordan tenker erfarne lærere man burde arbeide med lese- og skriveopplæringen for elever med dysleksi

#### **Referansenummer**

264770

#### **Registrert**

02.01.2021 av Mari Neuenkirchen Jørgensen - [marinj@stud.ntnu.no](mailto:marinj@stud.ntnu.no)

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Per Egil Mjaavatn, [per.egil.mjaavatn@ntnu.no](mailto:per.egil.mjaavatn@ntnu.no), tlf: 73598103

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Mari Neuenkirchen Jørgensen, [mari.jorgensen@me.com](mailto:mari.jorgensen@me.com), tlf: 93042948

#### **Prosjektperiode**

15.08.2020 - 15.05.2021

## **Status**

25.01.2021 - Vurdert med vilkår

## **Vurdering (2)**

### **25.01.2021 - Vurdert med vilkår**

NSD bekrefter å ha mottatt reviderte informasjonsskriv. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av dokumentene, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

### **07.01.2021 - Vurdert med vilkår**

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

#### **HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?**

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette, kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

#### **HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?**

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjema med vedlegg.

#### **VILKÅR**

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet.
2. At du deler meldeskjemaet med prosjektansvarlig/din veileder.
3. At du følger kravene til informert samtykke. Du må korrigere dato for prosjektslutt i informasjonsskrivet (til 15.05.2021), laste opp revidert versjon av skrivet i meldeskjemaet og sende inn på nytt.
4. At du ikke samler inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller annen taushetsbelagt informasjon.
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved behandlingsansvarlig institusjon (NTNU)

Se mer om dette under.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021. Lyddopptak, koblingsnøkkel og andre personidentifiserende opplysninger skal da slettes.

Ingen deltagere skal kunne gjenkjennes i publikasjon, verken direkte eller indirekte.

## KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

Utvalget skal få informasjon om behandlingen, og de som ønsker å delta samtykker på grunnlag av dette. Informasjonsskrivet du har utformet er i all hovedsak godt utformet, men du må rette dato for prosjektslutt til 15.05.2021.

Når du har oppdatert informasjonsskrivet, laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

## UTVALGET HAR TAUSHETSPLIKT

Utvalget har taushetsplikt, og datainnsamlingen skal gjennomføres slik at det ikke samles inn identifiserende opplysninger om tredjeperson (elever, kollegaer etc.). Vi anbefaler at det ikke fremgår om deltagerne uttaler seg basert på erfaringer fra nåværende eller tidligere elever. De bør være forsiktige med å bruke eksempler, og heller snakke generelt om sine erfaringer. Ved eventuell omtale av enkeltelever ikke bare må utelate navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, klasse/avdeling, diagnoser, spesielle hendelser eller andre forhold som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner.

Vi anbefaler at du minner deltagerne om dette før intervjuene.

## INFORMASJONSSIKKERHET - FØLG NTNUs RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet (f.eks. hvis intervju må gjennomføres digitalt), må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon (NTNU).

Se bl.a. denne siden: <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/datainnsamling>

Ved eventuell utsendelse av transkripsjoner til deltagerne, minner vi om at du bør kryptere forsendelsen.

## NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av

personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha rett til innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

