

Anne Grethe Solem

Tilpasset opplæring i dysleksivennlige skoler

En kvalitativ studie med fokuset rettet mot elever
med dysleksi

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Per Egil Mjaavatn

April 2022

Anne Grethe Solem

Tilpasset opplæring i dysleksivevennlige skoler

En kvalitativ studie med fokuset rettet mot elever med dysleksi

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Per Egil Mjaavatn
April 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

For å kunne fungere godt i et samfunn trengs det gode lese- og skriveferdigheter (Nordahl og Overland, 2015). Mange elever i skolen lærer dette på en uproblematisk måte, men for noen blir denne veien både krevende, lang og fylt med dårlige mestringsopplevelser. Forskning tilsier at om lag 5% av befolkningen har en lese- og skrivevanske, ofte det som på fagspråket kalles dysleksi (Klinkenberg, 2005; Kulbrandstad, 2003; Snowling, 2000). I de senere årene har stadig flere profilerte personer stått fram og fortalt historier fra egen skolegang med dysleksi. Det kan se ut til at dette har vært med på å skape større åpenhet rundt temaet generelt sett (Solem, 2015). Selv om skolen styres etter læreplanen og prinsippet om tilpasset opplæring, er det mye som tyder på at kunnskapen om dysleksi og tilpasninger har vært og er noe mangelfull. Dysleksi Norge har kjempet lenge for dyslektikernes rettigheter i skolen. Som følge av dette startet de satsningen med å sertifisere skoler som dysleksivennlige. Målet var å styrke skolens generelle kompetanse på dysleksi, og gjøre undervisningspraksisen mer tilpasset dyslektikerne (Solem, 2005). Hensikten med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere i dysleksivennlige skoler har med tilpasset opplæring og dysleksi. Med bakgrunn i dette utarbeidet jeg følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan erfarer lærere ved dysleksivennlige skoler at de imøtekommer tilpasset opplæring for elever med dysleksi?

- *Hvilken kunnskap har lærere i dysleksivennlige skoler om diagnosen dysleksi og identifisering av denne vansken?*
- *Hvilke målrettede tiltak i klasserommet iverksetter de dysleksivennlige skolene for elever med dysleksi?*
- *Hvordan arbeider skolene på systemnivå for å imøtekomme og videreføre en tilpasset og dysleksivennlig undervisningspraksis?*

Jeg valgte kvalitativ forskningsmetode med semistrukturert intervju i studien. Dette valget ble gjort på bakgrunn av at jeg ønsket å utvikle større innsikt i informantenes erfaringer og følelser i selvpoplevde situasjoner (Dalen, 2011). Studiens utvalg består av tre lærere som jobber i barne-, ungdoms-, og videregående skole. Alle skolene er sertifiserte som dysleksivennlige. Analysearbeidet har tatt utgangspunkt i «Grounded Theory». Ved å søke mening og forståelse på et dypere nivå, samtidig med å sette menneskets subjektivitet sentralt (Thagaard, 2018; Tjora, 2012), har prinsippene både fra hermeneutikkene og det fenomenologiske perspektivet blitt ivaretatt gjennom analyseprosessen.

Resultater fra studien tyder på at informantene opplevde i stor grad sertifiseringsprosessen som nyttig i lærerjobben. Funnene tyder også på at det er sammenheng mellom dysleksivennligpraksis og evnen til å gjøre målrettet tilpasninger i undervisningen for dyslektikere. Informantene vektla varierte læringsmetoder i undervisningen, og at inkludering og likhetstanken er prinsipper som står høyt i en dysleksivennlig skole. I tillegg kan det se ut til at studiens lærere evner å se etter markører for dysleksi i en tidlig fase på småtrinnet, og at dette er med på å avdekke vansken tidligere, samtidig med at hjelpemidler tas i bruk. Det kan likevel se ut til at informantene opplever det som krevende å opprettholde innovasjonsarbeid over tid, og at dette kan virke truende på praksisen dersom det systemrettede arbeidet med å være dysleksivennlig ikke ivaretas på en rutinemessig og målrettet måte.

Forord

Da var arbeidet med denne masteroppgaven til veis ende, og jeg kan se tilbake på en lærerik, givende og tidkrevende prosess. Jeg bestemte meg tidlig i prosessen for at jeg ville skrive om temaet lese – og skrivevansker, da dette er et emne jeg følte jeg burde lært mer om. I tillegg har ett av mine tre barn dysleksi, noe som også har vært med på å prege mitt valg av tema. Selv arbeider jeg ved en vanlig skole som ikke er sertifisert som dysleksivennlig. Det var gjennom Dysleksi Norge jeg først ble introdusert for begrepet dysleksivennlige skoler, og dette gjorde meg interessert i å lære mer om hva som kjennetegner slik praksis. Gjennom intervjuene med mine informanter fikk jeg detaljerte beskrivelser av hvordan lærerne erfarte sine hverdager ved slike skoler. Jeg har lært mye både om hvordan de tenker med henhold til dysleksi som diagnose, og hvordan de tilrettelegger for best mulig læring, inkludering og trivsel. For meg var det særlig nyttig å lære om hvor avgjørende de anså implementering av hjelpemidler for elever med dysleksi. For denne diagnosen varer livet ut, enten man vil eller ikke. Da blir det spesielt viktig å tilrettelegge for mestring, motivasjon og positive opplevelser.

«Alle barn har gnist i seg. Alt vi trenger er å tenne den».

Roald Dahl

Flere mennesker har bidratt i prosessen for å få skrevet denne masteroppgaven. Først vil jeg takke mine tre informanter «Asbjørg», «Terje» og «Peder» for gode og detaljerte beskrivelser av deres yrkespraksis. I tillegg vil jeg takke min veileder Per Egil Mjaavatn for gode, konstruktive og lærerike tilbakemeldinger gjennom skriveprosessen. Her hjemme har også mine tre barn Henrik, Fredrik og Agnethe vært tålmodige og godtatt at studiene har krevd mye av familietida. Samboer Frode har også vært en god støtte når motbakkene har vært litt tunge.

Soknedal, april 2022

Anne Grethe Solem

Innholdsliste

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og formål for oppgave	1
1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning	2
1.3 Oppgavens oppbygning	3
2. Teoretisk bakgrunn	4
2.1 Lese – og skriveopplæring i skolen	4
2.1.1 Dysleksi	5
2.1.2 Dysleksivennlige skoler	6
2.2 Tilpasset og likeverdig opplæringstilbud	7
2.2.1 Mestring og motivasjon for læring	8
2.2.2 Enkelteleven i fokus	9
2.3 Kartlegging og identifisering av dysleksi	11
2.3.1 Ulike kartleggingsverktøy	12
2.3.2 Læremidler og hjelpemidler i undervisningen	13
2.4 Skoleutvikling og innovasjonsarbeid i skolen	14
2.4.1 Muligheter og motstand i skoleutviklingsarbeid	14
2.4.1.1 Barrierer og psykisk motstand	16
2.4.1.2 Barrierer og praktisk motstand	16
2.4.1.3 Identitetsskapende innovasjonsarbeid	17
3. Forskningsmetode	18
3.1 Valg av forskningsdesign og metode	18
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	18
3.1.2 Gjennomføring av dybdeintervju	18
3.2 Vitenskapsteoriperspektiv	20
3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk	20
3.3 Datainnsamling	20
3.3.1 Utvelging av informanter til studien	20
3.3.2 Intervjuguide	21
3.3.3 Prøveintervju og gjennomføring av intervjuene	21
3.4 Behandling av innsamlede data	22
3.4.1 Transkribering	22
3.4.2 Koding og analyse av data	23
3.5 Kvalitet i undersøkelsen – validitet og reliabilitet i forskning	24
3.6 Etikk i forskningsarbeid	26
4. Presentasjon og drøfting av funn	28
4.1 Kompetanse om og identifisering av dysleksi i dysleksivennlige skoler	28
4.1.1 Kunnskap om dysleksi gjennom lærerutdanningen	29
4.1.2 Kunnskap om dysleksi som fagvanske ved skolene	29
4.1.3 Identifisering og kartlegging av elever som strever	31
4.1.4 Drøfting og oppsummering	33
4.2 Måltrettet tilpasning for elever med dysleksi	35
4.2.1 Dysleksivennlig undervisning	35
4.2.2 Det dysleksivennlige klasserommet	37
4.2.3 Ulike hjelpemidler og læremidler for elever med dysleksi	39
4.2.4 Drøfting og oppsummering	40

4.3 Systemrettet arbeid for å ivareta og videreføre prinsippene for å forbli en dysleksivennlig skole	42
4.3.1 Arbeidet med å videreføre skolens kompetanse om dysleksi	42
4.3.2 Barrierer i arbeidet med å bli en dysleksivennlig skole	43
4.3.3 Drøfting og oppsummering	44
5. Avslutning og oppsummerende ord av studien	46
5.1 Oppsummering	46
5.2 Refleksjoner	47
Litteraturliste	48
Vedlegg	
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	
Vedlegg 2: Intervjuguide	
Vedlegg 3: Svar fra NSD	
Visuelle framstillinger	
Tabell 1: Oversikt over studiens informanter	21
Figur 1: Dysleksiens onde sirkel (Aas, 2021, s. 81)	10
Figur 2: Dysleksiens gode sirkel (Aas, 2021, s. 85)	10

1 Innledning

Å jobbe i skolen byr på et rikt mangfold av muligheter og utfordringer av ulik art. Hvert klasserom rommer elever med ulike forutsetninger for læring, og pedagogene bør ha bred kunnskapsbakgrunn om tilrettelegging og diagnoser for å tilpasse undervisningen. Etter å ha jobbet som kontaktlærer, timelærer og spesialpedagog i 10 år, har jeg kjent på hvordan det er å ha ansvaret for elever med ulike vansker i skolehverdagen. Jeg har følt mye på utilstrekkelighet overfor de elevene som gjerne vil lese fortere og vil kunne rettskriving bedre, men som ikke mestrer dette på grunn av dysleksi. Jeg har også erfart at kunnskapen om dysleksi varierer mye fra skole til skole, og at det kan bli litt tilfeldig hvordan den enkelte lærer imøtekommer elevenes ulike behov. I tillegg er jeg mor til et barn som fikk denne diagnosen for et par år siden, og som går på en skole som ikke er sertifisert som dysleksivennlig. Min erfaringsbakgrunn som pedagog og mor blir derfor å betrakte som tosidig. Med bakgrunn i dette har jeg blitt interessert i å lære mer om hvordan dysleksivennlige skoler arbeider for å imøtekomme prinsippet om tilpasset opplæring for elever med dysleksi, og hvordan dette gir seg til uttrykk i klasserommet.

1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven

Tilpasset opplæring er et lovpålagt prinsipp i den norske skole som sikrer barns muligheter til å lære med ulik progresjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Med tilpasset opplæring menes at skolen skal bidra i størst mulig grad til at det pedagogiske opplæringstilbudet blir differensiert innenfor den ordinære undervisningen (Holmberg & Lyster, 2000). Skolen har mange ulike formål i forhold til opplæring, men lesing og skriving blir å anse som noen av de viktigste oppgavene (Høien & Lundberg, 2012). Uten gode ferdigheter innen lesing og skriving kan veien mot å tilegne seg kunnskap på skolen bli krevende, noe som kan gi ringvirkninger for den generelle fungeringen over tid. For flere som strever med dette vil det etter endt utredning kunne konkluderes med at vansken skyldes en utviklingsforstyrrelse i evnen til å tolke og bruke språket (Helland, 2019). Dette vil i mange tilfeller på fagspråket kunne defineres som dysleksi.

Dysleksi blir i litteraturen brukt som en samlebetegnelse for spesifikke lese- og skrivevansker, og disse vanskene avviker fra de generelle kognitive ferdighetene hos eleven. Utredning som indikerer dysleksi gir en diagnose som varer livet ut, men dersom eleven blir møtt med godt tilpasset undervisning i skoleløpet, kan dette være med på å gjøre vansken mindre fremtredende og noe mildere over tid. Dette innebærer blant annet at tilbudet om kompensatoriske hjelpemidler og støttende veiledning er til stede i læringsssituasjonene (Aas, 2021). Derfor er både skolen sin organisering av ordinær undervisning og lærerens kompetanse på dette fagområdet, svært avgjørende for hvordan det vil gå med disse elevene i skoleløpet.

Dyslektikeren har gjort seg mer synlig gjennom media de senere årene. Mange profilerte personer har stått fram og fortalt åpent om sine utfordringer i egen skolegang, og dyslektikeren har gjennom dette fått vist ansikt. Dette har både vært nyttig og informativt for samfunnet som helhet, og muligens bidratt til større forståelse rundt denne vanskens hyppighet og normalitet. Det har også i de senere årene vært bredere politisk enighet om at det bør satses mer på dette i skolepolitikken. I kjølvannet av debatten rundt lese- og skriveproblematikken startet Dysleksi Norge opp prosjektet «dysleksivennlig skole» i 2005. Dysleksi Norge er å beskrive som en brukerorganisasjon for alle med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker (Solem, 2015). Tanken bak denne satsningen var et ønske om å sette større søkelys på et system i

skolen som man opplevde ikke fungerte godt nok, og organisasjonen arbeider målbevisst for å bistå, hjelpe og veilede brukerne med henhold til rettigheter og støttetiltak. Organisasjonen ble grunnlagt i 1976 av ivrige mødre, men har fram til i dag utviklet seg til å bli en interesseorganisasjon med over 9000 medlemmer (Dysleksi Norge, 2021). Arbeidet i Dysleksi Norge resulterte i en 10 – punkts kriterieliste som de mente skulle sikre dyslektikeren i skolen bedre forutsetning for læring. Kriteriene legger både vekt på målbevisst arbeid på systemnivå, godt læremiddeltilbud, gode rutiner for kartlegging og rutinemessig arbeid rundt det psykososiale læringsmiljøet (Solem, 2015). Min studies problemstilling og forskningsspørsmål har derfor tatt utgangspunkt i deler av Dysleksi Norges 10- punkts kriterieliste for å bli sertifisert som en slik skole.

Formålet med denne oppgaven var å oppnå større forståelse for hvordan et utvalg lærere i dysleksivennlige skoler erfarte å imøtekomme tilpasset opplæring for elever med dysleksidiagnose. Det innebærer omfattende kursing for å få tittelen dysleksivennlig, og det krever vedlikehold for å ivareta de pedagogiske tiltakene over tid. Det var derfor interessant å se nærmere på hvordan dette fungerte i praksis. I studien vil søkelyset bli rettet mot hjelpemidler, arbeid på systemnivå med å videreføre og opprettholde rutiner, kartlegging og motivasjon for mestring i dysleksivennlige skoler.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

Etter å ha lest mye om dysleksivennlige skoler har jeg blitt mer interessert i å finne ut hvordan det pedagogiske tilbudet fungerer i praksis. Kriterier og ideologi er alltid nyttig og nødvendig, men det sier ingen ting om hvordan lærerne opplever å imøtekomme dette selv i sin travle skolehverdag. Problemstillingen og forskningsspørsmålene danner grunnlaget for studiens drøftingsdel, og jeg har kommet fram til denne problemstilling:

- *Hvordan erfarer lærere ved dysleksivennlige skoler at de imøtekommer tilpasset opplæring for elever med dysleksi?*

I tillegg har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som vil være støttende i prosessen for å gi svar på studiens problemstilling. De er følgende:

- *Hvilken kunnskap har lærere i dysleksivennlige skoler om diagnosen dysleksi og identifisering av denne vansken?*
- *Hvilke målrettede tiltak i klasserommet iverksetter de dysleksivennlige skolene for elever med dysleksi?*
- *Hvordan arbeider skolene på systemnivå for å imøtekomme og videreføre en tilpasset og dysleksivennlig undervisningspraksis?*

I denne oppgaven har jeg valgt å forholde meg til begrepet dysleksi. I fagbøkene brukes dysleksi og lese – og skrivevansker om hverandre, og i praksis innebærer det de samme vanskene. Både lesevansker, spesifikke lesevansker, spesifikke lærevansker og lese- og skrivevansker kommer innunder fagtermen dysleksi (Aas, 2021). Det er flere definisjoner av begrepet dysleksi, og noe forenklet kan det forstås som en vedvarende svikt i den prosessen som omkoder skriftspråket, noe som kan være forårsaket av et avvik i det fonologiske systemet (Høien & Lundberg, 2012). Helland (2019) definerer dysleksi som vanske med språk, og denne vansken innebærer både en forstyrrelse i leseevnen og forståelsen av språket. Når denne studien bruker begrepet dysleksivennlige skoler, menes det at dette er skoler som har blitt sertifisert. Denne sertifiseringen gjøres av dyslektikernes egen interesseorganisasjon, Dysleksi Norge (Solem, 2015).

1.3 Oppgavens oppbygning

Videre vil studien i kapittel 2 redegjøre for relevant teori knyttet opp imot problemstilling og forskningsspørsmål. Her har jeg valgt å vektlegge lese- og skriveutvikling i skolen, tilpasset opplæring og likeverdig opplæringstilbud, kartlegging og hjelpemidler og innovasjonsarbeid i skolen. Det vil også bli presentert teori som går mer som underkategorier, da for å belyse og redegjøre for at det er mange forhold i den pedagogiske praksisen som avgjør hvor godt skolen erfarer å imøtekomme tilpasset opplæring. Kapittel 3 presenterer, redegjør og begrunner de metodiske valgene jeg har tatt. En forskningsprosess består av mange ulike ledd og for å kunne vurdere studiens gyldighet blir innsikt i prosessen viktig. I kapittel 4 vil studien presentere og drøfte de funn jeg har gjort ut ifra problemstilling og forskningsspørsmål. Siste og avsluttende del vil «samle trådene» og oppsummere funnene studien har gjort. Det er også vedlagt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 1), intervjuguiden (vedlegg 2) og svar fra NSD (vedlegg 3) i studien.

2 Teoretisk bakgrunn

Alle klasserom rommer et mangfold av elever, og både kultur og etnisiteten kan være variert. I tillegg til dette har alle de ulike elevene forskjellige forutsetninger for læring. I den norske skole regnes det med at hver elev bruker 13 000 timer på skolebenken fra grunnskolen og ut videregående opplæring. Det er viktig at denne tiden blir brukt på en hensiktsmessig og konstruktiv måte, da for å ivareta læring og utviklingsmuligheter for hver enkelt. Både forventninger og trygghet er essensielt i en god skolekultur. Dette er spesielt viktig for elever med særskilte behov, da disse behovene kan forsterkes ytterligere dersom de ikke imøtekommes på en god og realistisk måte (Nordahl & Overland, 2015). Et stort mangfold vil derfor kunne medføre både utfordringer og muligheter i den pedagogiske praksisen (Hølland, 2021). Den generelle delen i LK20 sikrer alle elevers rett til tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen. For å gjennomføre tilpasset og målrettet undervisningen må det jevnlig gjennomføres kartlegging og observasjon av elevgruppa. Dette skal bidra til god progresjon hos enkelteleven og styrke positiv utvikling av den enkelte skole (Kunnskapsdepartementet, 2017). Retten til likeverd er også viktig i den forstand at den bygger på prinsippet om en inkluderende skole (Nordahl & Overland, 2015). Opplæringsloven (1998) § 9a- 2 sikrer elevenes rett til et forsvarlig skolemiljø som stimulerer til lærelyst og trivsel. Selv om dette er et overordnet mål i all undervisning, har lærerne store handlingsrom i valg av undervisningsformer og metoder for læring. Med så betydelig valgfrihet blir det viktig med egenvurdering av undervisningspraksis, da for å oppnå best mulig tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen. Dette handler om å legge til rette for positive mestringserfaringer ved å imøtekomme ulike behov, forutsetninger og kunnskapsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Undervisningen som gjøres i de ulike klasserommene må også vurderes ut ifra et mer helhetlig syn. Både motivasjon, lærelyst og troen på egne evner må inkluderes og ivaretas på en positiv måte. Ord som lærevilje, motivasjon og mestringstro blir å anse som nøkkelord i god tilpasset opplæring (Olsen, 2020). I en tidligere tid var praksisen i skolen mer individuell, da ved at den enkelte lærer samarbeidet mindre med andre om planlegging og organisering. I dag er forventningene annerledes, og den pedagogiske virksomheten har blitt en lærende organisasjon med større profesjonsfellesskap og kollektivt ansvar (Hølland, 2021). I så måte blir både teori om skoleutvikling, tilpasset opplæring og dysleksi viktige fundament i denne studien.

2.1 Lese- og skriveopplæringen i skolen

Lesing som grunnleggende ferdighet er en nødvendig kompetanse for å få utdanning i dagens samfunn. Gode leseferdigheter er å anse som en nøkkelkompetanse og ikke en rent isolert ferdighet. Den omfatter både skriving og lesing, og benyttes til ulike formål i varierte situasjoner (Nordahl & Overland, 2015). Å knekke lesekode vil si å lære å omkode grafemene, eller bokstavene, til talespråk. Denne prosessen er en krevende og komplisert prosess, men de fleste barn mestrer dette på en uproblematisk måte etter mye trening og tilpasset opplæring (Snowling, 2000). For andre elever kan veien mot å mestre det alfabetiske prinsippet bestå av både snublesteiner og utfordringer. Når lesingen oppleves som vanskelig og lite motiverende, kan dette resultere til vegring mot å lese etter en stund. Lite trening kan medføre lav leseflyt, noe som videre vil kunne føre disse elevene inn i en ond selvforsterkende sirkel med lav mestring og leseglede (Klinkenberg, 2005). Det er likevel viktig å være klar over at noen av de elevene som

skårer dårlig på lesing i starten av skoleløpet, vil kunne overvinne disse vanskene over tid. Er opplæringen tilpasset den enkelte elevs nivå, kan dette i mange tilfeller være nok til å hindre en negativ leseutvikling. Det er likevel mange elever som har vedvarende vansker med den tekniske siden ved leseinnlæringen (Lyster, 2019). Det må derfor tas høyde for at elevene befinner seg på ulike steder i leseutviklingen. Uansett hvilke forutsetninger, erfaringer, holdninger og behov elevene måtte ha, sikrer opplæringsloven enhver elevs rettighet for tilpasset opplæring (Jensen & Tonheim, 2004). For å kunne gi god lese- og skriveopplæring kreves det en læringsledelse som bidrar til å styre den pågående aktiviteten inn i en læringsprosess. I praksis vil dette si at pedagogen leder undervisningen i en kollektiv ramme, men likevel med mål om å tilrettelegge ut fra hver enkelt elevs forutsetning (Olsen & Haug, 2020). Elevene bør møtes på en proaktiv måte, både for å gi forebyggende, støttende og effektiv undervisning, og den pedagogiske praksisen bør jevnlig vurderes for å kunne si noe om enkeltelevens progresjon (Nordahl & Overland, 2015). Leseforskning har konkludert med at elever som får god og grundig begynneropplæring, samt systematisk og målrettet leseopplæring videre i skoleløpet, presterer jevnt over bedre i lesing (Olsen & Haug, 2020). Gode kunnskaper rundt tiltak for de med store utfordringer i møtet med skriftspråket, kan virke forebyggende og være betydningsfullt i en lærings situasjon. Målet er å la elevene bruke evnene og mulighetene sine for å tilegne seg kunnskap. Det avgjørende blir da hvilken kompetanse læreren har for å kunne tilpasse undervisningsopplegget slik at elevene opplever mestring, kunnskap og lærelyst (Lyster, 2019). Dette sier noe om viktigheten av tilpasset opplæring, mestring og kartlegging gjennom hele skoleløpet, og ikke bare de første årene av barneskolen.

2.1.1 Dysleksi

Det blir sagt at 15 – 20 % av alle elever har en eller annen form for vanske med å lese og skrive. Det er likevel vanskelig å gi eksakte tall på dette, da disse tallene er basert på erfaring. Det er krevende å skissere grensen mellom prestasjoner som er svake og gode nok, men denne elevgruppen inkluderer elever som strever med skriftspråket av forskjellige årsaker (Kulbrandstad, 2003). Elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger, og lese – og skriveproblematikk kan gi ulike symptomer i tillegg til at årsakene kan være mange (Lyster, 2019). Det er likevel en gruppe lesere som presterer lavt på lesing, og denne elevgruppen består av elever med påvist dysleksidiagnose. Det blir sagt at 4 – 5 % av innbyggerne er dyslektikere med påvist diagnose (Kulbrandstad, 2003). I en tidligere tid ble dysleksi omtalt som ordblindhet. På dette tidspunktet trodde folk at vanskene skyldtes svikt i den visuelle bearbeidingen av grafemene. Med økt forskning har også kunnskapen om vansken blitt mer allmenn og årsaksforklaringen har blitt annerledes (Lyster, 2019). Nå er det kjent at vansken oppstår ved spesielle sider av språket, og at dette må ses i klar sammenheng med det helhetlige bildet av språket. Ordet dysleksi har sin opprinnelse fra gresk og betyr direkte oversatt «en vanske med språket». Dysleksi er satt sammen av ordene dys og lexis, som direkte oversatt betyr «dårlig» eller «vanskelig» og «tale» og «ord». Dysleksi blir derfor beskrevet for å være en avgrenset kognitiv svikt i utviklingen av å bruke språket og tilegne seg leseferdigheter (Helland, 2019; Høien & Lundberg, 2012). Selve definisjonen av dysleksi vektlegger at det må være mangel på samsvar mellom elevens avkodingsevner og generelt kognitivt nivå. En dyslektiker kan ha normal IQ skåre på generell intelligens, men samtidig inneha svært svake ferdigheter innen avkoding (Snowling, 2000). Teoretisk sett er dysleksi å anse som en utviklingsmessig vanske som oppstår i alle kulturer, men i kulturer med analfabetisme gir ikke vansken mening (Helland, 2019). Vansken har stor grad av

arvelighet og det blir sagt at det er 50% sjanse for å arve vansken av mor eller far (Aas, 2021). Ifølge nyere forskning vil både genetikk og miljøfaktorer påvirke hjernens utvikling (Høien & Lundberg, 2012), noe som betyr at både miljø og arv spiller en viktig rolle for om den genetiske disposisjonen slår ut som dysleksi eller ikke. Er den språklige – og lesestimulerende opplæringen i skolen god nok, kan dette bidra til å forhindre at en arvelig disposisjon av dysleksi utvikler seg på en alvorlig måte (Aas, 2021).

2.1.2 Dysleksivennlige skoler

Som nevnt innledningsvis er Dysleksi Norge den sentrale aktøren i arbeidet med å sertifisere skoler som dysleksivennlige. I det politiske bildet har det også vært stor oppmerksomheten rundt lese- og skriveproblematikken (Solem, 2015). Det har vært fremmet politiske forslag om å lage konkrete planer for å få alle norske skoler sertifisert som dysleksivennlige. Regjeringen gikk ikke inn for dette forslaget i 2019 (Innst. 41s, 2019-2020). Det var tanken om å gjøre skolehverdagen enklere for dyslektikerne som la grunnlaget for Dysleksi Norges satsing på dysleksivennlige skoler tidlig på 2000 – tallet. Selve ideen og ideologien bak dette kom fra den Britiske Dysleksiforeningens «Dyslexia Friendly Schools» (Solem, 2015). Målet med denne satsingen var å rette søkelyset mot hvilke forhold det bør tas ekstra hensyn til når gjelder elever med dysleksi. Inkludering i et aksepterende miljø, gode kartleggingsrutiner og igangsetting av tiltak er fokusområder det må arbeides godt med for å styrke leseferdighetene (Salen, 2015). Arbeidet med å sette opp gode kriterier for hva den dysleksivennlige skolen skulle arbeide etter ble utarbeidet både av dyslektikere selv, foresatte til dyslektikere og fagpersoner (Solem, 2015). Iverksetting av tiltak og implementering av hjelpemidler var to kriterier som ble ansett for å være essensielle i arbeidet med å styrke vilkårene for elevenes læring (Dysleksi Norge, 2021). Videre har engasjementet til Dysleksi Norge vært positivt for å nå ut til skolene med råd om tilpasset opplæring for elever med denne vansken. Organisasjonen bidrar også med veiledning og nettkurs som gir ny innsikt og kunnskap rundt emnet (Solem, 2015). I tillegg gir Dysleksi Norge konkrete råd om hvordan undervisningen og klasserommene rent praktisk kan gjøres mer dysleksivennlige. I klasserommet legges det vekt på plassering langt fram for elever med diagnosen, da for at læreren skal kunne følge opp beskjeder, passe på at hjelpemidler blir brukt og hjelpe elevene til å få større oversikt over egen situasjon. I et dysleksivennlig læringsmiljø er det også viktig med rammer og struktur, samt at det må legges til rette for utvidet tid på prøver. Det siste begrunnes ut ifra at det å få tekst opplest tar tid og det vil være mer tidkrevende å bruke retteprogrammer i egen tekstskepning (Dysleksivennlig skole, u.å.). Det er også lovfestet i opplæringsloven at elever med dysleksi har rett på tilrettelegging ved eksamen. Denne tilretteleggingen gjelder både utvidet tid, godkjent bruk av retteprogram og tilbud om muntlig eksamen i stedet for skriftlig, for å nevne noe (Statped, 2020).

Det har blitt gjort lite forskning av dysleksivennlige skoler i Norge. Prosjektet med å sertifisere denne typen skoler startet i 2005 (Solem, 2015), og dette arbeidet har gått i positiv retning. Det er i dag 142 sertifiserte skoler i hele Norge (Dysleksi Norge, 2021). Dysleksi Norge har også jevnlig brukerundersøkelser for de skolene som har blitt sertifisert, og gjennom disse har det kommet fram at foresatte er fornøyd med skolens tilrettelegging i forhold til fagvanskene barna deres har. Gjennom disse undersøkelsene sitter man igjen med opplysninger om at disse skolene er gode på å gi informasjon, samt at foreldrene i snitt bruker mindre tid på oppfølging av lekser (Aas, 2021). Det har også blitt gjort forskning på dysleksivennlig undervisning i Amerika. Yale Center for Dyslexia & Creativity arbeider for å veilede og informere om dysleksi, samt at det foregår

vitenskapelig forskning rundt dysleksi her. YCDC ble etablert i 2006 av Sally og Bennett Shaywitz, og begge er kjente for arbeid innen dysleksiforskning (The Yale Center For Dyslexia & Creativity, 2017). Her ble det gjennomført en studie som inneholdt 150 spørsmål, og målet var å kartlegge akademiske og sosiale ferdigheter hos studenter 5 år etter endt utdanning på College. En gruppe på 43 studenter hadde fått påvist dysleksidiagnose, og fikk av den grunnen ekstra tilrettelegging gjennom alle fire studieårene ved skolen. Den andre gruppen studenter var uten diagnose og fikk vanlig oppfølging. Bakgrunnen til denne studien var at det ble registrert stor grad av bekymring hos foreldre som hadde barn med dysleksi. Det var engstelse for framtiden til barna, både gjennom skolegang og veien over i arbeidslivet. Resultatet på studien konkluderte med at det hadde gått bra med de studentene som hadde dysleksi, og de skåret likt med kontrollgruppa i forhold til «arbeidsglede», «vanskelighet», «selvopplevd selvtillit» og «akademisk stress» for å nevne noe. Det man fant av ulikheter mellom de to gruppene var «tid som trengs for å fullføre skolearbeidet», og her trengte de med diagnose mer tid på å fullføre (Shaywitz, S. E. et. al., 2020).

2.2 Tilpasset og likeverdig opplæringstilbud

Skoleverket har beveget seg fra en segregert tankegang med spesialskoler, til et bredere perspektiv med inkludering av alle i den samme skolen. Dette gjelder både grunnskolen og den videregående skolen. Mottoet «en skole for alle» har blitt mer aktuell fra 1975 (Helland, 2019). Salamanca-erklæringen av 1994 vektlegger hensynet som må tas i utdanningssystemene med henhold til alle barns ulike behov, forutsetninger og egenskaper. I praksis betyr dette tilrettelagt opplæring i en inkluderende skole uansett funksjonsnivå (NOU 2009: 18). I tillegg er det i dag opplæringsloven som er det overordnede dokumentet som sikrer retten til tilpasset opplæring. Opplæringsloven § 1-3 sier: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» De som tidligere hadde fått opplæring i en spesialskole på grunn av sine dyslektiske vansker, skulle nå få imøtekommet sine spesielle behov i den «vanlige» skolen, da gjennom prinsippet om tilpasset opplæring (Halland, 2019). Tilpasset opplæring som prinsipp innfris best når det blir brukt som et pedagogisk virkemiddel for å sikre læring for alle (Hølland, 2021). Dette begrepet har også blitt ansett som en viktig visjon for skoleverket. Ved å understreke viktigheten av tilpasset opplæring blir det også enklere å forstå kravet om at forbedring av egen praksis er en kontinuerlig prosess (Skogen, 2004). Til tross for rettigheten om tilpasset opplæring, har Barneombudet påpekt at mye tyder på at barn og ungdom med dysleksi har for varierende tilbud totalt sett. Det som ofte ser ut til å være best for elever med dysleksi, er å legge opp undervisningen slik at både eleven selv, hjemmet og skolen i samarbeid finner de beste løsningene ut ifra behov. Tilpasset opplæring blir i så måte et spesielt viktig prinsipp for elever med lese- og skriveproblematikk (Helland, 2019). Tilrettelegging går i stor grad ut på å danne gode relasjoner til de som behøver ekstra tilpasninger i klasserommet. God samhandling mellom elev og lærer kan virke styrkende på selvfølelsen. Tilrettelegging i klasserommet rommer flere forhold, men riktig stemmebruk, god struktur gjennom skoledagen og tydelige, repeterte beskjeder kan være essensielle faktorer (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tilpasset opplæring må ikke forveksles med begrepet spesialundervisning, da det sistnevnte gis til elever som ikke har godt nok utbytte av ordinær undervisning (Haug, 2017).

Tilpasset opplæring er i vid forstand den undervisningen som gir så store variasjoner at den når ut til alle elevene (Haug, 2017). Mer variasjon vil aktivere flere sanser og multisensorisk læring oppstår (Berg, 2009). Med dette menes læringsaktiviteter som gjerne inneholder interaksjon mellom den taktile, visuelle, auditive og kinestetiske sansen (Høien & Lundberg, 2012). Selv om multimodalitet ikke nevnes i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter i læreplanen, skal elevene lære å kombinere flere måter å uttrykke seg på i skolearbeidet. Tegning, symboler, bilder og verbalt språk bør derfor integreres både i forberedelse, gjennomføring og vurdering av undervisningen (Gilje & Stubdal, 2020). Hjerneforskning har også gjort funn som tilsier at aktiviteter som stimulerer menneskets høyre hjernehalvdel kan bidra til bedre læring av ferdigheter i venstre hjernehalvdel. I et læringsaspekt kan kreativitet og bruk av bilder, form og farge styrke innlæring av både logikk og språk. Bruk av tankekart kan derfor være en styrke i undervisningen (Ringom, 2013).

2.2.1 Mestring og motivasjon for læring

Selv om overføring av fagkunnskap er hovedoppgaven til skolen, vil elevene også lære tilleggsferdigheter som ikke direkte er nevnt i læreplanene. Dette blir kalt «medlæring», og spesielt viktig er den innsikten elevene får om seg selv. Tilrettelegging av undervisning er derfor viktig for å kunne vurdere hvordan hver enkelt elev oppnår faglige utviklingen på best mulig måte. Blir dette gjort riktig kan motivasjon og selvoppfatning styrkes, samt at det kan ha positiv effekt på innsats og videre utdanningsvalg (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

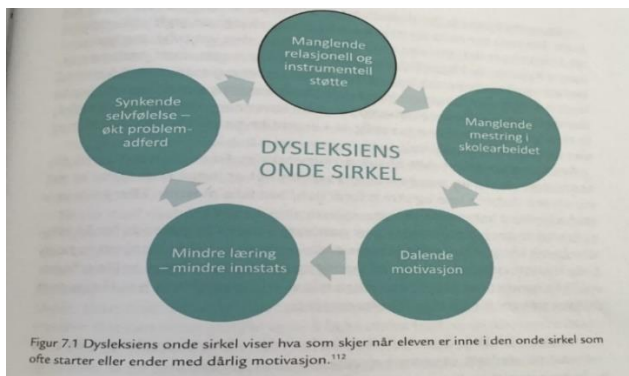
Selve motivasjonen for å ville lære henger nært sammen med våre tidligere erfaringer med å lykkes eller ikke. Mange positive mestringserfaringer kan gi elevene større pågangsmot, enn om det har vært mer fravær av mestring på grunn av lærevansker av ulik art (Lyster, 2019). Tilpasset opplæring og mestringserfaringer henger tett sammen. Er opplæringen godt tilpasset kan det gi bedre vilkår for samhandling mellom elever i samme felleskap, altså klasse (Hølland, 2021). Resultat av flere studier peker i retning av at det er sammenheng mellom lav grad av motivasjon og mestring hos elever med blant annet lese- og språkvansker (Lyster, 2019). I leseopplæringen er «lesehunger» og økt motivasjon for lesing et mål i seg selv. Da må det legges til rette for motivasjon til selvstendig lesing i den fasen hver enkelt befinner seg, noe som kun kan imøtekommes gjennom tilpasset opplæring (Kulbrandstad, 2003). Arbeidet med motivasjon og utvikling av leseferdigheter kan være en kritisk fase i elevenes utvikling. For å vurdere egne ferdigheter trengs innsikt i egen læringsstil, samt egenrefleksjon rundt eget evne- og ferdighetsnivå. Når dette mestres godt vil det betyr at eleven har utviklet en god metakognisjon når det gjelder å vurdere hva som er sterke og svake sider hos seg selv (Mortensen-Buan, 2006). Faglitteraturen skriver også mye om god motivasjon og målet om at motivasjonen bør komme innenfra. Kommer den innenfra opplever elevene selv å ha et ønske om faglig utvikling og framgang (Lyster, 2019). Det motsatte vil være ytre motivasjon, noe som ofte gir et uheldig læringsmiljø med mye konkurranse og belønning i form av ytre stimuli (Mortensen-Buan, 2006). I ordinær undervisning blir opplæringen formidlet ut fra et gjennomsnittlig ferdighetsnivå. Elever uten fagvansker bør oppnå en viss form for overlæring i godt læringsmiljø. Elever med dysleksi kan ha et dårligere utgangspunkt med lavere mestringsnivå og måloppnåelse, noe som igjen kan ha betydning for hvor god den fundamentale forståelsen blir. Læringsmiljø med få tilpasninger kan resultere til unnvikelsesadferd overfor det som oppleves som krevende og vanskelig, noe som videre kan være til hinder for å oppnå gode leseferdigheter. (Høien & Lundberg, 2012). Det blir avgjørende at lærerne som arbeider tett på elever

med dysleksi har et bevisst forhold til sammenhengen mellom lesenivå og motivasjon (Lyster, 2019).

2.2.2 Enkelteleven i fokus

Mange elever er motiverte for å lære ny kunnskap. Elever som strever med å tilegne seg nye ferdigheter kan oppleve lavere motivasjon, og det kan oppleves mer krevende for lærerne å få disse elevene til å arbeide målrettet. Et mål i ordinær undervisning må derfor være å gi elever med slike utfordringer en godt tilpasset undervisning. I praksis vil dette bety gode rutiner for kartlegging av enkelteleven for å kunne vite noe om lese- og skrivenivået (Lyster, 2019). Med mål om å sette enkelteleven i fokus må sammenhengen mellom prestasjoner, motivasjon og mestring vurderes. I skolen snakkes det ofte om at elevene uttrykker mangel på motivasjon for skolearbeid. Det foreligger ingen fast grense for når elever opplever undervisningen motiverende eller ikke, og alle elevene har ulike måter å uttrykke sin manglende motivasjon på. For noen elever kan fravær av motivasjon og mestring oppleves som et vedvarende traume dersom det oppleves som noe negativt. Over tid kan dette utvikle seg til å bli påkjenninger som gjør en elev skadelidende med tanke på egen psykisk helse (Aas, 2021). Når lærerne viser at de forstår holdningene og kjenner til forutsetningene hos hver enkelt elev i klasserommet, blir det generelt enklere å styrke elevenes læring på en mer positiv og meningsfull måte (Hattie, 2013). Ved å vurdere enkeltindividets behov og forutsetninger vil det bli enklere å sette realistiske krav og forventninger til hver elev. Får elevene en opplevelse av å innfri de forventningene andre har om en, styrkes selvfølelsen. I motsatt tilfelle vil situasjon kunne oppleves som en trussel mot sin egen selvfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I miljø der motivasjonen for å mestre blir mye basert på konkurranse, kan følelsen av å mislykkes bli forsterket (Mortensen-Buan, 2006). Det er derfor mer hensiktsmessig å fokusere mindre på prestasjoner, men i større grad benytte resultatene til å tilpasse fagstoffet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevene bør lære seg å oppdage sammenhengen mellom innsats og oppnådd resultat. De bør også forstå at intelligens kan videreutvikles ved å arbeide på en måte som en formålstjenlig for en selv (Mortensen-Buan, 2006).

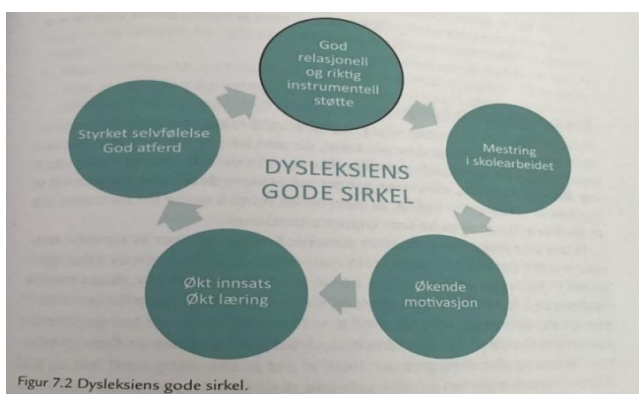
I boka *Dysleksihåndboka – for lærere* av Aas (2021) kommer det en introduksjon av dysleksiens onde og gode sirkel. Dette er teori som har hentet inspirasjon fra Sidsel og Einar Skaalvik, som begge er anerkjente norske forskere innen teori om motivasjon og læring. I dysleksiens onde sirkel vil elevene både starte og ende en undervisningssituasjon med lav grad av motivasjon. Dette kan være en følge av tidligere erfaringer i forhold til egen mestring, og dette vil kunne medføre en rekke følelsesdrevne utmeldingshandlinger (Aas, 2021). Denne prosessen kan sammenlignes med lav selvfølelse, noe som i seg selv kan oppleves som en personlig trussel. Selvhandikapping kommer også innunder dette, da det er en strategi som brukes for å finne hindringer å skylde på når egen kompetansen ikke strekker til (Hattie, 2013).



Figur 1: Dysleksiens onde sirkel (Aas, 2021, s. 81)

For å snu den onde sirkelen trenger elevene det som heter relasjonell og instrumentell støtte. Relasjonell støtte er den hjelpen elevene mottar som gir signaler om hvor verdifulle de er, hvor aksepterte de er og hvor respekterte de er. Dette har nær sammenheng med grad av oppmuntring de får i undervisningssituasjonen. Den instrumentelle støtten omhandler konkrete råd og praktisk veiledning elevene får gjennom skolearbeidet. Dette innebærer blant annet kompensering, god støtte og struktur i skolearbeidet, samt tilrettelegging i vurderingsarbeidet. I praksis vil disse to måtene gli mer over i hverandre, men det er viktig at lærere som arbeider med elever som har dysleksi er dette bevisst. God relasjonell støtte i seg selv er ikke nok dersom man ikke mottar noen god form for instrumentell støtte. Det samme gjelder omvendt. Dette handler derfor mer om elevenes egne opplevelser av den støtten de får av lærerne i klasserommet generelt sett (Aas, 2021).

I motsatt tilfelle, i et læringsmiljø som har større grad av tilpasset opplæring med instrumentell støtte og en god lærer – elev relasjon, kan den onde sirkelen brytes (Aas, 2021). Den gode sirkelen vil kunne gi bedre forutsetninger for høy selveffektivitet og lavere grad av selvhandikapping. Reduksjon av selvhandikapping kan øke sannsynligheten for mestring, noe som videre kan føre til mindre usikkerhet rundt egne læringsresultater (Hattie, 2013). Faktorer som ser ut til å være virkningsfulle i arbeide med å snu dette er god veiledning, da både i form av instrumentell og relasjonell støtte. God kollektiv kompetanse er også med på å gjøre opplæringen mindre læreravhengig (Aas, 2021).



Figur 2: Dysleksiens gode sirkel (Aas, 2021, s. 85)

Enklere forklart går dette ut på at lærerne er gode på å gi omsorg og har god kunnskap innen relasjonsbygging. I tillegg bør de kunne gi elevene konkret veiledning i skoletimene (Aas, 2021).

2.3 Kartlegging og identifisering av dysleksi

Utvikling av lese- og skriveferdigheter skjer i første omgang gjennom barns muntlige språkutvikling, og for at et barn skal kunne lære seg å lese og skrive må det være «lesemoment» (Helland, 2019). Forskning tilsier at undervisning har blitt mer en sosial prosess der lærer og elev går inn i et kommunikasjonsforhold for så å konstruere kunnskap. Elevsynet har derfor endret seg over tid, og nå betraktes eleven som en aktiv medskaper (Høien & Lundberg, 2012). Er det elever som av ulike årsaker blir hengende etter i bokstavinnlæringen, vil dette forstyrre stave- og avkodingsprosessen og den videre progresjonene i leseopplæringen. I slike situasjoner må det innhentes opplysninger om hva som ser ut til å være hovedutfordringene for enkelteleven. Kartlegging er med på å fortelle hva som bør vektlegges mer i undervisningen, og hvordan opplæringen bør organiseres. Dette bidrar til at lærerne blir i bedre stand til å gjøre didaktiske overveielser for økt læringsutbytte (Lyster, 2019). Kartlegging er et verktøy som benyttes til å finne ut hvilke strategier i avkodingen som ikke fungerer for eleven, samtidig som fokuset rettes mot hvilke strategier som mestres (Høien & Lundberg, 2012). Kartlegging blir som å kvalitetssikre skrive- og leseopplæringa. Når kartlegging brukes på en hensiktsmessig måte kan det avklares hvor en elev befinner seg i sin utvikling, hva som hindrer læring og man kan planlegge videre opplæring på en slik måte at det blir formålstjenlig for eleven (Lyster, 2019).

En lærer skal ikke sette dysleksidiagnose på elever som strever uten at det er påvist ved utredning, men det er viktig å se etter markørene på diagnosen (Aas, 2021). Er det grunnlag for å mistenke dysleksi, blir det viktig å få diagnostisert dette tidlig i skoleløpet (Snowling, 2000). Det tradisjonelle synet i forhold til diagnostisering er å kartlegge en vanske med ulike testinstrumenter. Her er det testlederen som instruerer og eleven som innretter seg etter instruksjonen. Slik testing gir resultat i form av en testprofil som skal gi lærerne veiledning i forhold til de funn som gjøres. Kartlegging kan også gjøres på en mer kommunikativ måte ved at eleven forteller hvordan vansken oppleves i ulike situasjoner. En slik samtale kan gi grunnlag for å vurdere passende tester slik at eventuelle hypoteser kan kontrolleres (Høien & Lundberg, 2012).

Når det gjelder fordeling av kjønn og dysleksi, er det en generell trend at det blir oppdaget flest gutter med vansken i barneskolen. Forskning som har blitt gjort internasjonalt har også konkludert med de samme funnene. Som en følge av dette kan det se ut til jenters dysleksi blir oppdaget noe senere i skoleløpet (Aas, 2021). Kartlegging og indentifisering av fagvansker henger nøye sammen med to av opplæringsprinsippene den norske skole har; tilpasset- og likeverdig opplæring for alle. For å mestre tilpasset opplæring må både læringsfremmende- og læringshindrende forhold hos eleven avdekkes. Både lav motivasjon, dårlig arbeidsinnsats og redusert læringsutbytte kan endres dersom kartlegging greier å identifisere eventuelt underliggende årsaker til dette (Nordahl & Overland, 2015).

Høien & Lundberg (2012) nevner også viktigheten av en god teori i diagnostisk arbeid. Årsaksfaktorer og symptomer på dysleksi bør fungere som et generelt teoretisk styringssystem i diagnosearbeidet. Dermed blir vurdering av ordavkoding og rettskriving

det kartleggingsarbeidet oftest starter med. Videre kan en del relaterte symptomer som impulsivitet, sekvensering og oppmerksomhetsspenn være noe en velger å studere nærmere. Det samme med syn- og hørsel. En eventuell dysleksidiagnose kan samlet sett gi utfordringer med både lav leseforståelse, dårlig ordavkodning og negativt selvbilde. Kartleggingsarbeidet består av mange aspekter, og i prinsippet vil det ikke være mulig å svare på et diagnostisk skjema som er universelt nok til å passe for alle elever med dysleksi (Høien & Lundberg, 2012).

2.3.1 Ulike kartleggingsverktøy

Mange skoler har i dag gode og velorganiserte kartleggingsrutiner. I dette ligger det at pedagogene har god erfaring med ulike kartleggingsverktøy og vet når og hvordan de skal brukes. (Lyster, 2019). Utdanningsdirektoratet har også laget obligatoriske kartleggingsprøver som brukes til å identifisere de elevene som har behov for mer oppfølging. Resultatene på disse prøvene innrapporteres ikke for å kvalitetssikre opplæringen, slik som de nasjonale prøvene, men brukes kun til å avdekke vansker og vurdere tiltak i samråd med foreldre og foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det er viktig å være oppmerksom på at det står i Opplæringsloven at det er PP – tjeneste som er den sakkyndige instansen, og de må alltid involveres dersom skolen har mistanke om spesifikke vansker. Skole og PP- tjenesten må selv gjøre avtaler om arbeidsfordeling dersom skolen selv besitter bred fagkompetanse innen kartlegging (Solem, 2015). Ved mistanke om dysleksi må kartleggingen inneholde både et kognitivt og språklig perspektiv. Kun observasjon vil ikke gi nok informasjon om vansken (Lyster, 2019). Nå vil jeg skrive mer utdypende om noen av kartleggingsverktøyene som benyttes for å identifisere og tilpasse undervisningen bedre for elever som strever med å tilegne seg skriftspråket.

«Kartlegging av leseferdighet» fra Læringscenteret er kartleggingsverktøy som ofte blir brukt for å vurdere elevenes ferdigheter innen avkodning. (Lyster, 2019). Carlstenprøvene er også mye brukt i den norske skole, og den gir informasjon om leseforståelse og avkodningsferdigheter (Cappelen Damm, 2016). Carlstens lese – og skriveprøve kartlegger også elevenes ferdigheter innen rettskriving gjennom diktat, og det finnes prøver for mange klassetrinn. Disse, sammen med de mer uformelle kartleggingssituasjonene i skolehverdagen, er med på å gi lærerne større oversikt over hver enkelt elevs lese – og skriveferdigheter (Lyster, 2019). Ordkjedetesten er en annen type test som kartlegger elevenes ordavkodningsevne fra 3.- 10.trinn (Logometrica, 2022). I tillegg finnes Arbeidsprøven som er et kartleggingsmaterieell som er utarbeidet av Statped. Arbeidsprøven er en velegnet test å bruke på elever som strever, og denne testen er et godt verktøy for å gjøre tilpasningene hensiktsmessige i undervisningen (Statped, 2021). Det finnes også mer utvidede tester, og noen av disse kartlegger samsvare mellom det kognitive og språklige aspektet hos eleven (Lyster, 2019). For å finne de mest velegnede kartleggingsverktøyene må både alder, modning og det generelle funksjonsnivået tas i betraktning (Helland, 2019). Språk 6-16 er en screeningtest som kartlegger mer spesifikt hvilke aspekter innenfor språket en elev strever med. Testen er utviklet for elever mellom 6 og 16 år, og ble utviklet av Ernst Ottem og Jørgen Frost i 2005 (Statped, 2022). Standardisert test i avkodning og staving – STAS, kan brukes fra 2. trinn og ut ungdomsskolen, og denne kan både avdekke lesevansker, vurdere leseprosessen hos elevene og veilede for bedre tilpasning (Pp-tjenestens materielle service, 2021). Logos blir ansett for å være den standardiserte kartleggingstesten som er hyppigst brukt og den er basert på nåtidens leseforskning. For

å benytte den kreves sertifisering (Solem, 2015). Målet med testen er å iverksette tiltak som skal forbedre de ferdighetene som er mindre sterke hos eleven, samtidig med å utnytte elevens sterke sider (Høyen & Lundberg, 2012). Literate er også en forskningsbasert test som fanger opp markør for dysleksi hos barn, unge og voksne. Norges arktiske universitet eier teknologien og den er utarbeidet av Trude Nergard Nilsen. Den kan gjennomføres i hel klasse og krever sertifiseringskompetanse fra en testleder (Literate, 2020).

2.3.2 Læremidler og hjelpemidler i undervisningen

Et hjelpemiddel blir i folketrygdloven definert til å være et verktøy som skal kompensere for en svikt i en funksjon. Et hjelpemiddel vil en person med funksjonsnedsettelse alltid være avhengig av. Det blir derfor viktig at det skilles mellom hjelpemiddel og læremiddel, da læremiddel ofte brukes kun i en kort periode for å oppøve ferdigheter (Aas, 2021).

Det finnes ulike hjelpemidler som kan bidra til å gjøre skolehverdagen bedre for elever med dysleksi. Disse hjelpemidlene har til hensikt å kompensere for det som er krevende. For elever med dysleksi vil kompensatoriske verktøy både til lesing og skriving være nyttig (Solem, 2015). Tilgangen på hjelpemidler for elever med dysleksi har blitt mye bedre de siste årene. Det har kommet mange teknologiske muligheter, og både e- bøker, nettbrett, talesyntese og lydbøker har gitt mange elever bedre forutsetning for læring. Det er mange fordeler med at disse hjelpemidlene er digitale, da med tanke på tilpasninger ut ifra de behovene elevene har. Mye tilsier at elevene også får økt motivasjon av å bruke slike hjelpemidler, samt at differensieringen blir mindre synlig (Lyster et al., 2019). Når utvalget av kompensatoriske hjelpemidler er så stort, blir det viktig at hver enkelt skole vurderer enkeltelevens behov kontinuerlig (Lyster, 2019).

Ved dysleksidiagnose kan det søkes om tilskudd til kjøp av pc eller nettbrett (NAV, 2022). Datateknologien er nyttig ved at den gir elevene muligheter til å øve mer spesifikt, og den erstatter i mange situasjoner læreren på en tidsbesparende og effektiv måte (Lyster, 2019). Ved å ta i bruk skriveprogrammer på pc og nettbrett kan skriveoppgaver gjøres mer hensiktsmessig, og for en elev med dysleksi vil bruk av slike hjelpemidler være helt avgjørende for å kunne tilegne seg grunnleggende ferdigheter i skriving (Solem, 2015). Lingdys er et skriveprogram som er utviklet for å gi visuell- og auditiv støtte til elever med dysleksi. Programmet inneholder funksjoner som stavekontroll, ordbøker, skjermleser, ordfullføring og talesyntese. Alle disse funksjonene gjør at programmet gir omfattende bistand både til lesing og skriving. Lingdys er også godkjent som hjelpemiddel på tentamen og eksamen (Lyster, 2019; Statped, 2021).

I tillegg til målbevisst bruk av hjelpemidler har mange skoler rikelig tilgang på læremidler i undervisningen. Fordelen med å ha nettbrett/smarttelefon tilgjengelig er at det gir elevene mulighet til å velge mellom ulike apper. «Prizmo go» er blant annet en applikasjon som kan benyttes til å få avbildet tekst opplest på flere språk (Appbiblioteket, 2021). Ved å benytte ulike apper og programmer over tid, kan automatiseringen av spesifikke ferdigheter bedres (Lyster et al., 2019). Det blir viktig at pedagogene har tilstrekkelig kunnskap innen digital kompetanse, og både vet hva som skal til for å gi elevene motivasjon og ny kunnskap (Romstad, 2018).

Implementering av hjelpemidler er tidkrevende, og det er nødvendig at både elever og pedagoger får avsatt tilstrekkelig med tid for å sette seg inn i hvordan de fungerer. Samtaler med andre lærere rundt egen praksis er også nyttig i arbeidet med å lære og

bruke digitale hjelpemidler (Lyster et al., 2019). Tidligere var det vanlig at opplæringen var forbeholdt spesialpedagogene på skolene. Nå ser man derimot viktigheten av at alle i personalet kan å bruke disse verktøyene. Lykkes skolen i dette er det større sannsynlighet for at elever med dysleksi blir mer selvgående både i egen tekstproduksjon og innhenting av informasjon (Aas, 2021).

2.4 Skoleutvikling og innovasjonsarbeid i skolen

Skoler har tradisjoner langt tilbake i tid når det gjelder måten de har vært organisert på og hvilke arbeidsmetoder som har blitt mest benyttet i kunnskapsformidling. Kompetanse om skolevirksomhetsutvikling kan spores tilbake til 1800- tallet og interessen for dette oppsto først i USA (Ekholm et al., 2010). Det er mange faktorer som er med på å avgjøre hvordan et samfunn utvikler seg over tid. Barn og unge trenger en god skolegang for å kunne tre inn i arbeidslivet. Befolkningen er i sin helhet avhengig av utdannede og kompetente fagfolk for å kunne bidra i samfunnsutviklingen. For å mestre og imøtekomme dette trengs både klare holdepunkter, faste formål og en velbegrunnet praksis (Fullan & Quinn, 2017). Alle skoler har sin egen måte å drive virksomheten sin på, og denne praksisen danner grunnlaget i hver enkelt kultur (Hølland, 2021). Det blir også sagt at i enhver sosiokulturell læringskontekst må det tas høyde for å både se på de individuelle og de kollektive erfaringene som har blitt opparbeidet i et arbeidsfellesskap. Endringer lar seg også lettere gjennomføre når et større antall mennesker forstår hvorfor det er hensiktsmessig med en forandring, og i tillegg er i stand til å vurdere hvordan de i sin egen rolle og posisjon kan bidra til utvikling. Å nyttiggjøre seg av kollektive refleksjoner kan være en stor styrke når målet er å endre et system (Fullan & Quinn, 2017). Når de involverte partene i et fellesskap har opparbeidet seg tilstrekkelig med erfaringsgrunnlag innenfor ny praksis, er det på tide å gjøre opp status og refleksjon for veien videre i innovasjonsarbeidet. Denne måten å arbeide på gir både rom for individuelle initiativ og kollektiv utvikling. Det sistnevnte styrker muligheten for å «løfte» den pedagogiske praksisen dersom det gjøres på en målbevisst måte (Fullan & Quinn, 2017). Gjennom forskning gjort internasjonalt mener Robinson (2011) også at det er de skolene som mestrer å gjøre endringer og forbedringer i egen praksis som får de beste resultatene. Dette er skoler som greier å definere tydelige og konkrete mål, behersker å gi elevene god undervisning, fordeler ressursene på en gjennomtenkt og målrettet måte og evner å ivareta et trygt læringsmiljø for elevene. Utprøving og refleksjon blir dermed viktige stikkord i arbeidet med å utvikle en skoles praksis over tid, og dette krever intenst jobbing fra alle de involverte partene for å lykkes. Slik tenking kan for de fleste involverte bidra til en lærende prosess på veien mot en ny kollektiv utvikling.

2.4.1 Muligheter og motstand i skoleutviklingsarbeid

Alle former for innovasjonsarbeid vil kunne resultere i motstandsmekanismer. Dette gjelder også i utviklingsarbeid som har som mål å endre skolens virksomhet. All erfaring tilsier at så og si alle organisasjoner opplever en eller annen form for motstand når det kommer til å forsøke å gjøre en endring av noe kjent. Disse motstandsmekanismene kan framstå som åpne og tydelige i måten de blir gjennomført på, eller de kan foregå på en mer skjult måte (Skogen, 2004). I slike tilfeller vil betingelsene for å gjøre en endring være liten, og samarbeidskulturen kan bære preg av lav tillit til at endring vil resultere i noe positivt. En kombinasjon av påtrengende krav og høye forventninger til å måtte endre en kjent praksis, kan medføre ytterligere økt motstand og opposisjon. Dette kan

videre føre til et resultat som blir det motsatte av det man egentlig ønsker (Fullan & Quinn, 2017). Forandringsprosesser vil generelt sett by på en gjensidighet i både utvikling og tilpasning, noe som vil kunne medføre både motstand og utfordringer i varierende grad (Dalin & Rolff, 1991).

Å drive kollektiv kunnskapsutvikling kan også styrke, forbedre og utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet innenfor en virksomhet. Sett i lys av skolefellesskapet betyr dette at alle målsettinger og hensikter er vurdert dit hen at de skal opprettholde en virksomhet som fungerer til det beste for elevenes læring. Erfaringsutveksling av kjøreregler, normer og mål er også sentralt i et fellesskap, og det bør legges vekt på læringsbetingelser gjennom reflekterte samtaler og videre samarbeid (Ottesen & Møller, 2011). Alle typer utviklingsarbeid krever iverksetting av en rekke tiltak for å kunne endre nåværende praksis. Som et ledd før iverksetting kreves det selvrefleksjon med henhold til hva skolen kan definere som sine sterke og svake sider. Erfaringsutveksling gjennom å besøke andre virksomheter kan også bidra positivt i en forandringsprosess (Ekholm et. al., 2010). En god samarbeidskultur har ofte felles verdigrunnlag og målsetting for å ville gjøre endring, alle involverte parter har fått tildelt ansvar, det gjøres refleksjon og læring gjennom å samarbeide med andre. I tillegg har både delt tillit, gjensidig respekt og støtte hos hverandre en positiv effekt på et profesjonelt læringsfellesskap (Ottesen & Møller, 2011). For å oppnå kompetanseheving og endring kreves det både refleksjon og diskusjon. Faglige diskusjoner er nødvendig, og forutsetningen for å lykkes er størst når den individualistiske skolekulturen fjernes og det «løftes i flokk» (Skogen, 2004). Rektor har det overordnede ansvaret med å styre skolens virksomhet i en slik retning at både faglige resultater blir bedre og læringsmiljøet oppleves positivt. Faglig autoritet blir derfor vesentlig for at rektor skal ha muligheten til å lede arbeidet gitt i kraft av sin posisjon (Ottesen & Møller, 2011).

Det å være nytenkende kan resultere i mye motstand, men det også viktig å være oppmerksom på at endringsprosesser kan virke styrkende på fellesskapet og bidra til positive ansvarskulturer. Ved at ansvarligheten blir fordelt på alle de involverte partene kan det gi gode resultater med henhold til systemendring i skolen. I dette ligger det både en indre – og ytre ansvarlighet. Med indre ansvarlighet menes at det eksisterer betingelser og tydelige mål som medfører ansvarliggjøring for de berørte partene, og individuelle handlinger blir sett på som en del av det totale fellesskapet. Når den indre ansvarligheten ligger til grunn, kan man ramme inn dette med en mer ytre ansvarlighet. Med dette menes hvem som har det overordnede ansvaret, hvilke forventninger og standarder hver enkelt har å arbeide etter. Man kan si at jo bedre den indre ansvarligheten er jo færre inngrep trengs fra den ytre ansvarligheten (Fullan & Quinn, 2017). Dalin & Rolff har i boka «*Organisasjonslæring i skolen*» (1991) skrevet om fire barrierer som kan oppstå i forbindelse med innovasjonsarbeid. Det er barrierer som handler om verdier, makt og praktisk- og psykologisk gjennomføring. I denne oppgaven har jeg valgt å vektlegge kun to av disse, og det er praktiske- og psykologiske barrierer. Begrunnelsen for dette valget er at jeg ser det mest hensiktsmessig å studere hvordan hver enkelt informant selv har opplevd å vurdere sine egne barrierer. Da sett i lys av å være en lærer ved en skole som har vært under nytenkning og i en endringsprosess fra å være en «vanlig» skole til å bli en dysleksivennlig skole. I tillegg har jeg gjort denne vurdering ut ifra hva jeg har valgt å gi plass til i studiens teoridel.

2.4.1.1 Barrierer og psykisk motstand

Psykisk motstand kan frembringes når de involverte partene egentlig er enig i at noe bør endres, men at det likevel framkommer en uvillighet til å ta del i endringsarbeidet. Slike holdninger kan ofte komme til uttrykk hos personer som har opplevd negative erfaringer innen utviklingsarbeid tidligere (Dalin & Rolff, 1991). Når de psykiske barrierene øker, vil dette ha en sammenheng med at personenes psyke avgjør hvordan en persons holdninger stiller seg til forandringene. Psykologiske barrierer både er og har vært essensielle når det forsøkes å tolke hvorfor motstand oppstår i endring av veletablerte systemer. Dimensjonen rundt trygghet og utrygghet, kan være et viktig aspekt for å forstå motstanden i innovasjonsarbeid. Studeres dette gjennom utviklingspsykologien kan det trekkes sammenhenger og paralleller mellom hvor godt en person håndterer forandringer generelt i livet. Jo tryggere et menneske føler seg, jo enklere vil det være å tilpasse seg endringer og nye situasjoner. En person som har mislyktes mye vil på sin side oppleve større vegring mot nye og ukjente situasjoner (Skogen, 2004).

2.4.1.2 Barrierer og praktisk motstand

Dette dreier seg om en type motstand som går mer ut på å være kritisk eller ha litt tilbakeholdende entusiasme for noe nytt og ukjent. Denne motstanden er rettet mot praktiske oppgaver i egen jobbhverdag. Spørsmål i forhold til tidsbruk, økonomi og mangelfulle mål og systemer blir vurdert nærmere ved denne typen barrierer (Dalin & Rolff, 1991). Slike hindringer blir ofte mer konkrete, og de blir ikke så lett beheftet med verken skamfølelse, skyld eller hemmeligholdelse dersom de sammenlignes med den psykiske motstanden. Både tidsressurs, uklare visjoner og spørsmål som berører økonomi er normale forhold som kan være med på å hindre en nytenking i skolesystemet. Innovasjonsarbeid krever tid og mye tyder på at det både er viktig og nødvendig å være raus med tidsressursen, da det ofte oppstår uforutsette utfordringer i arbeidet. Faglige og økonomiske ressurser er også viktige å se nærmere på i en endringsprosess. Dette gjelder spesielt i de situasjonene det skal gjøres omfattende endringer som koster mye penger. Startfasen av et større innovasjonsarbeid krever også ofte behov for hjelp utenfra, da både i form av fagpersoner, nytt utstyr og fagbøker, for å nevne noe (Skogen, 2004). Systemendring og utviklingsarbeid kan også være preget av å måtte ta en del sjanser, og spørsmål som berører videreutdanning for å opprettholde og tilføre kompetanse kan oppstå (Dalin & Rolff, 1991). Når innovasjonsprosesser oftest ikke er tatt med inn i det ordinære økonomibudsjettet, kan økonomiske problemstillinger raskt melde seg. Dersom det er skjer må ledelsen både kartlegge status «her og nå» i tillegg til at det må gjennomføres en vurdering av hva som trengs faglig og økonomisk for å kunne realisere mål. Mål som er utydelige og uklare kan medføre praktisk motstand, noe som i neste ledd kan forhindre at et velfungerende utviklingsarbeid i å bli realisert. Ansvar bør fordeles og det bør være tydelig definert hvem som innehar det overordnede ansvaret og sørger for framdrift. Den fjerde barrieren er definert som systembarrieren, noe som dreier seg om organisasjonsstrukturens håndtering av å imøtekomme nye oppgaver. Organisasjonens møte med nye strukturelle endringer kan medføre at den eksisterende og dominerende innordningen for problemer med å etablere seg i det nye systemet. Organisasjonen må derfor endres og justeres på en slik måte at de involverte partene forstår endringenes mål og mening, samtidig med at kursen er skissert på en formålstjenlig måte (Skogen, 2004).

2.4.1.3 Identitetsskapende innovasjonsarbeid

Samfunnet er både komplisert og i stadig endring. Vi har en økende digitalisering, noe som også er med på å bidra til at endringsprosesser både blir mer flytende og dynamiske. For å gjøre innovasjonsarbeid i skolen bør alle ansatte være involvert, og arbeidet bør baseres på et felles identitetsgrunnlag. Rektor får i denne situasjonen en viktig rolle både som leder og tilrettelegger, slik at endring kan lede til det fremtidige målet (Fullan & Quinn, 2017). Lokale tilpasninger i slike prosesser er også nødvendig for at innovasjonsprosessen både skal kunne gi de involverte partene et eierforhold til prosessen, samtidig med at realisering av satte mål oppnås (Skogen, 2004). Denne prosessen kan være krevende, og partenes kunnskap og mestringstro kan settes på prøve underveis. Det er i faser som dette at forandringsprosessen kan oppleve å bli hindret og påvirket av barrierer. For å lykkes med å innføre nytt innovasjonsarbeid må både selvtillit og kompetanse styrkes (Fullan & Quinn, 2017). Et støttende miljø, og en kultur som involverer alle partene til å ta ansvar, er avgjørende elementer som kan virke støtte i prosessen. Det kan også være formålstjenlig å drive erfaringsutveksling gjennom å besøke andre miljøer som har vært gjennom en lignende endringsprosess. Styrking av selvtillit og nok støtte vil også være nødvendig for å styre arbeidet i riktig retning. God oppmuntring og omsorg fra en målrettet ledelse blir derfor å anse som en forutsetning i denne typen arbeid. Mestres disse momentene er virksomheten på god vei mot å skape en samarbeidskultur, og alle innenfor organisasjonen kan oppmuntres til å satse litt med tanke på å gjøre en forandring (Fullan & Quinn, 2017; Skogen, 2004).

3 Forskningsmetode

I denne delen av studien vil jeg gjøre rede for valgt forskningsmetode. Et forskningsprosjekt går trinnvis og består av planlegging, innhenting av datamateriell og analyse og tolkning. Først vil jeg drøfte og begrunne mine valg av metode, med bakgrunn i aktuell teori. Jeg vil også kort presentere det vitenskapsteoretiske perspektivet i studien. Videre vil jeg beskrive gangen i metodeprosessen og hvordan datainnsamling, transkribering og bearbeidelse av mine data ble gjennomført i studien, samt hvordan etikken har blitt ivaretatt.

I det pedagogiske forskningsfeltet er ofte mennesker forskningsobjektene, og målet er å gjøre fortolkninger av folks tanker, gjerninger og følelser angående et tema. (Kleven et al., 2011). Her kommer forskningsmetoden til anvendelse og den blir selve redskapet. Ordet metode kommer opprinnelig fra gresk, og direkte oversatt betyr det «veien til målet». (Kvale & Brinkmann, 2015). En god metode skal kunne gi gode data slik at den aktuelle problemstillingen blir belyst (Dalland, 2012).

3.1 Valg av forskningsdesign og metode

En studie som denne kan beskrives med følgende ord: oppdage, beskrive, analysere, dokumentere og forklare (Befring, 1998). Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Den kvalitative metoden, som er metoden for denne studien, er bedre egnet i mindre utvalg der det søkes etter forståelse og innsikt i enkeltindividenes erfaring og følelser (Dalen, 2011). Kvantitativ metode benyttes gjerne på større utvalg og innebærer ofte større avstand mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2018). Kvantitativ og kvalitativ metode har derfor ulikt mål og forskjellig framgangsmåte, og det vil være forskerens interesse og problemstilling som avgjør metodevalg. I forskningsdesignet må forskningsfokus og målgruppe være definert, og det må skrives en plan for hvordan studien tenkes å gjennomføres på (Thagaard, 2018).

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Denne studien har som formål å undersøke hvordan tre lærere erfarer å imøtekomme tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Alle informantene jobber ved ulike dysleksivennlige skoler. I tillegg til en overordnet problemstilling har studien tre forskningsspørsmål. Jeg valgte kvalitativ metode i datainnsamlingen. Dette for å komme i direkte kontakt med informantene ute i praksisfeltet. Både problemstillingen og forskningsspørsmålene har blitt brutt ned til nye kategorier i studiens analysedel. Dette ble gjort for å ha et bevisst forhold til studiens fokus, og i tillegg være sikker på at studiens problemstilling ble besvart. I arbeidet med analysen valgte jeg «Grounded Theory», og i intervjuforskning vil det si at deler av teorien om det fenomenet som studeres tar utgangspunkt i det innsamlede intervjumaterialet (Dalen, 2011). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til senere i studien.

3.1.2 Gjennomføring av dybdeintervju

Flere hensyn må tas når det gjøres datainnsamling, og Kvale & Brinkmann (2015) vektlegger at forskningsintervju ikke skal følge en standardprosedyre. Det antydes at et forskningsintervju bør bestå av sju faser. De to første fasene innebærer valg av emne og planlegging. Dette opplevde jeg som en inspirerende og meningsfull fase, og både teoristoff og egenrefleksjon førte til at jeg som forsker fikk en klarere formening om hva

studien hadde som mål å undersøke. De neste fasene består av intervju, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil studien rette fokus mot fortløpende i de ulike delene av oppgaven.

Et intervju bør gjennomføres på en mest mulig avslappende og fortrolig måte slik at informantene selv velge egnet tidspunkt for når vi skulle gjennomføre intervjuene. På grunn av stor avstand fra mitt hjemsted og ut til mine informanter, samt situasjonen i forhold til Covid på dette tidspunktet, måtte intervjuene gjennomføres over internett. Jeg hadde vurdert flere forhold rundt intervjusituasjonen grundig i forkant, og jeg valgte å være mest mulig fleksibel og tilgjengelig når vi gjorde avtaler. Fordelen med intervju over nett er at informantene blir mer tilgjengelige, og man kan benytte seg av informanter som bor geografisk lang fra intervjueren. Dette forteller også noe om hvor stor digitaliseringen i dagens samfunn har blitt (Thagaard, 2018).

Thagaard (2018) trekker fram flere suksessfaktorer i et intervju. At forskeren er velinformert om temaet vil gi informantene tilbakemelding om både interesse og engasjement hos den som intervjuer. Jeg anså det derfor som en styrke at jeg hadde arbeidet grundig med studiens teoridel i forkant av intervjuene. Thagaard (2018) nevner videre viktigheten av å oppnå god veksling mellom å prate og lytte, noe som vil bidra til en bedre forståelse av essensen i intervjuet. Jeg la opp til at informantene skulle få god tid til å forklare, før det eventuelt ble stilt oppfølgings spørsmål. Dette ga god flyt og veksling i den asymmetriske relasjonen, som er et viktig kjennetegn i rollefordelingen i et intervju (Thagaard, 2018). Ved å foreta intervjuene uforstyrret over nett følte jeg også at lydopptakene med diktafon fikk god kvalitet. Den kvalitative forskningen regnes å være sensitiv overfor situasjonen den gjøres i, og dette stiller krav til fleksibilitet hos forskeren for å legge til rette for åpenhet rundt egen situasjon hos informantene (Tjora, 2012). Semistrukturert dybdeintervju, som ble benyttet i denne studien, er velegnet når hovedtema er bestemt på forhånd (Dalen, 2011), og underkategoriene kan plasseres underveis (Thagaard, 2018). Denne typen intervju legger også til rette for at informantene kan komme med tilleggsopplysninger gjennom hele intervjuprosessen, noe som er med på å frigjøre forskeren mer fra sin intervjuguide (Tjora, 2012). Denne studiens informanter kom velvillig med tilleggsopplysninger der det ble etterspurt. Thagaard (2018) refererer til Silverman (2014) for å tydeliggjøre viktigheten av at forskeren observerer både kroppsspråk og verbal kommunikasjon i intervjusituasjonen. Selv om mine intervju teoretiske sett kunne ha fått noen begrensninger med henhold til å formidle kroppsspråk over skjerm, anser jeg ikke dette som direkte relevant, da jeg i intervjuguiden ikke la opp til at informantene skulle besvare ubehagelige og sensitive spørsmål.

I analysen av denne kvalitative studien har jeg kombinert induktiv og deduktiv tilnærming. Ved å analysere dataene fra intervjuene fikk jeg utviklet mine teoretiske perspektiver innenfor dette fagfeltet. Jeg gjorde da en induktiv tilnærming. I tillegg ble dataene analysert på bakgrunn av de temaene jeg hadde lagt vekt på i intervjuguiden og redegjort for i teoridelen. Dette kalles deduktiv tilnærming. Ved å bruke en kombinasjon av disse tilnærmingene gjøres abduksjon. Abduksjon er en metode der det både forsøkes å bevise og motbevise en teori gjennom samtale (Thagaard, 2018).

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Et dybdeintervju har ofte et fenomenologisk perspektiv, og denne filosofiske tradisjonen har hatt stor betydning innen det pedagogiske fagfeltet (Dalen, 2011; Tjora, 2012). Den forståelsen vi utvikler av innsamlede data, må vurderes i lys av den førforståelsen vi hadde med oss inn i studien (Thagaard 2018). Menneskets subjektive opplevelse og erfaring av et fenomen står derfor sentralt i fenomenologien. Hermeneutikken, som betyr «læren om tolkning», danner også en grunnmur av enighet og forståelse innenfor den kvalitative forskningen (Dalen, 2011). Hermeneutikken kjennetegnes av at en søker å forstå den dypere meningen av menneskers handlinger. Dette vil i praksis bety at det ikke nødvendigvis er den mest umiddelbare fortolkningen som gir det beste og utfyllende svaret. Det vi forsøker å finne svar på kan bare tolkes opp imot den situasjonen fenomenet vi kartlegger er en del av (Thagaard 2018). Dette er en prosess der mindre deler og helhet sameksisterer, og denne prosessen blir omtalt som den hermeneutiske sirkelen (Dalen, 2011).

3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Mine informanter gjorde refleksjoner rundt egne erfaringer, noe som resulterte i betraktninger av informantenes opplevelser. Tjora (2012) henviser til det fenomenologiske vitenskapssynet, og at forskeren har et mål om å forstå et fenomen slik det oppleves av andre. Dette var også mitt fokus da jeg gikk ut i forskningsfeltet og samlet inn data. Ved å bruke min egen erfaringsbakgrunn, både som lærer for elever med dysleksi, samt mor til barn med påvist diagnose, ble jeg inspirert til å lære av informantenes egne erfaringer.

3.3. Datainnsamling

I denne studien ble det søkt etter informanter i dysleksivennlige skoler over hele landet. Intervjuene ble gjennomført over internett, og dette gjorde at geografisk avstand mellom forsker og informant var uvesentlig for datainnsamlingsprosessen.

3.3.1 Utvelging av informanter til studien

Informantene i denne studien ble utvalgt av sine nærmeste ledere etter at de mottok en henvendelse på e-post fra meg. Kriteriet for deltakelse var at informantene måtte jobbe ved en dysleksivennlig skole i Norge, og denne skolen måtte ha vært sertifisert i minimum to år. Dette for å sikre at de aktuelle skolene hadde hatt tilstrekkelig med tid til å innføre velfungerende rutiner. I tillegg ønsket jeg informanter med særlig kompetanse og interesse for systemet rundt den dysleksivennlige skolen. Gode informanter oppleves som engasjerte og taleføre personer som er i besittelse av den kunnskapen det spørres etter (Kvale & Brinkmann, 2015). Utvalgene kan helle ikke være for store når det benyttes kvalitativ metode. Et overordnet mål blir derfor å innhente gode data som gjør det mulig å gjennomføre både fortolkninger og analyse i etterkant. Jeg valgte derfor å bruke tre lærere som informasjonskilde, et antall som virket overkommelig med tanke på etterarbeidet (Thagaard, 2018). Informasjon om studien ble formidlet gjennom en samtykkeerklæring (Vedlegg 1), og på denne måten kunne enhetslederene velge ut den pedagogen de anså som mest kompetent til studien. I kvalitative studier bør utvalget være på en størrelse som gjør at forskeren greier å analysere og forstå essensen av det fenomenet som studeres.

Utvalget i denne studien var tenkt å være forbeholdt lærere på barneskolen, men på grunn av at det ble vanskelig å skaffe nok informanter, måtte dette endres til at utvalget bestod av lærere både i barne-, ungdoms- og videregående skole. Dysleksi Norges liste over de dysleksivennlige skolene ble benyttet i dette arbeidet (Dysleksi Norge, 2021).

Dette utvalget har variasjon både i utdanning, stillingsinstruks, ansiennitet og hvor lenge deres skole har vært sertifisert som dysleksivennlig. Under er det satt inn en tabell som gir en visuell framstilling av informantene.

Tabell 1: Oversikt over studiens informanter

Informant	Arbeidssted	Ansiennitet	Stillingsinstruks	Sertifisert i antall år
Informant «Asbjørg»	Videregående	22 år	Spes.ped. ansvarlig	8
Informant «Terje»	Barneskole	20 år	Kontaktlærer	9
Informant «Peder»	Ungdomsskole	37 år	Spes.ped. ansvarlig	5

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden som ble brukt i denne studien ble skrevet for å legge til rette for at alle intervjuene skulle gjennomføres på en tilnærmet identisk måte (Thagaard, 2018), og for at studiens essensielle spørsmål og røde tråd ville bli forsøkt besvart. I forkant av dette arbeidet måtte min kunnskap om studiens tema styrkes, og dette var med på å økt mine forutsetninger for å utarbeide en solid og dekkende intervjuguide. Et godt og grundig forarbeid kan bidra å øke sannsynligheten for at forskeren får besvart intervjuets «hva» (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden i denne studien er delt inn i fire deler med innledning og avslutning i tillegg. Intervjuguiden er et strukturert manuskript som består av spørsmål uten for definert og fastlåst rekkefølge. Når intervjuet er semistrukturert kan det også stilles supplerende oppfølgingsspørsmål der det føles riktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er også av betydning at spørsmålene i et slikt intervju ikke blir for generelle i måten de formuleres på. Jeg var bevisst på at informantene skulle få mulighet til å komme med konkrete eksempler fra sin egen lærerhverdag. Ved å være dette bevisst kan intervjueren unngå ledende spørsmål, noe som gir større oppmerksomheten mot erfaringsverden til informantene (Befring, 1998; Thagaard, 2018)

I tråd med Dalland (2012) forsøkte jeg å legge opp til en åpen intervjusituasjon med avstikkere underveis. Dette for å imøtekomme muligheten for mer levende og spontane svar fra informantene. Temaer som ble ansett som relevante med henhold til å være dekkende, dannet grunnlaget for oppsett og rekkefølge, og intervjuguiden ble strukturert på en slik måte at det skulle bli enklere å både transkribere og analysere i etterkant.

3.3.3 Prøveintervju og gjennomføring av intervjuene

Det er hensiktsmessig å gjennomføre et prøveintervju i forkant. Dette gir intervjueren erfaring, intervjuguiden blir utprøvd og det tekniske utstyret blir sjekket (Dalen, 2011). Mitt prøveintervju ble gjennomført over Teams med en forhenværende lærer som har litt kunnskap om dysleksivennlige skoler, og som i dag jobber i pp- tjenesten. På denne måten fikk jeg sjekket om intervjuguiden var dekkende nok, noe som resulterte i flere tilleggsspørsmål og endring i spørsmålsformuleringer. I tillegg fikk jeg erfaring som

intervjuer. Jeg opplevde meg selv som mer frigjort fra intervjuguiden etter hvert, og jeg ble i bedre stand til å stille egnede oppfølgingsspørsmål. Jeg fikk også vurdert tidsbruken på hvert tema, slik at jeg visste at rammen på 45 minutter holdt. Den digitale diktafonen fungerte også som forventet, med god lyd kvalitet. Jeg valgte også å transkribere prøveintervjuet. Erfaringene fra prøveintervjuet var med på å styrke mine ferdigheter, og dette kan ha vært med på å øke validiteten i studien sett under ett.

Studiens tre intervju ble gjennomført over Teams. Gjennomføringen av intervjuene ble gjort tilnærmet likt, noe jeg opplevde både som forutsigbart og trygt for meg som intervjuer. Intervjuene startet med en kort presentasjon av meg og studiens formål. Informantene hadde lest og signert samtykkeerklæringen i forkant av intervjuet. Jeg valgte likevel å gjennomgå dette i korte trekk, slik at jeg fikk presisert de etiske retningslinjene og aspektene rundt anonymiteten på nytt. En slik gjennomgang kan ha fått informantene til å føle seg ivaretatt på en seriøs måte, og det blir synlig at de forskningsetiske retningslinjene blir tatt på alvor (Dalland, 2012). Videre oppga jeg studiens innleveringsfrist, og jeg avsluttet intervjuets innledning med å nevne formalitetene angående sletting av innsamlede dataene. Å starte intervjuene på denne måten opplevde jeg som nyttig, da det skapte en trygg, rolig og behagelig stemning. Alle intervjuene ble gjennomført over en tidsperiode på tre uker, og de ble transkribert kort tid etterpå. Jeg erfarte at gjennomføringen av intervjuene over internett ble en god løsning. Alle mine tre informanter var godt kjent med Teams, og de var tydelige i måten de pratet på og brukte vanlig kroppsspråk. De var også genuint opptatt av studiens tema, noe som resulterte i høyt engasjement og god flyt i situasjonen. Som egen støtte i intervjusituasjonen hadde jeg forberedt meg på hvordan jeg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. De mest brukte var «kan du komme med eksempler på dette?» og «kan du utdype dette mer?». Det ble også brukt prober som «mmm», «ja, akkurat» og tydelige nikk. Dette er en teknikk som kan bidra til god flyt og tilbakemelding fra informanten, og gjør forskeren mer til stede i settingen (Thagaard, 2018). Helt avslutningsvis fikk informantene komme med egne tanker rundt sertifiseringen og det arbeidet de gjør for å opprettholde en dysleksivennlig praksis. Her erfarte jeg at de oppsummerte intervjuet, og jeg erfarte også at de kom med noen tilleggsopplysninger som var nyttige for studien. Jeg avsluttet intervjuet med å takke for deres deltakelse og stoppet lydopptaket. Det ble også nedskrevet noen notater underveis, og målet med dette var å ha litt mer stikkord til å benytte i analysearbeidet (Thagaard, 2018). Selve loggføringen ble gjort rett etter intervjuene var avsluttet.

3.4 Behandling av innsamlede data

I etterkant av intervjuene ble det gjort transkribering, koding og analyse av innsamlet data. Målet med denne prosessen er å frambringe essensen i datagrunnlaget (Thagaard, 2018) og omforme opplysningene som har blitt videreformidlet gjennom intervjuet til skriftlig tekst. Dette er en nødvendig prosess i forkant av analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4.1 Transkribering

All transkriberingen ble gjort umiddelbart etter intervjuene var gjennomført, og jeg gjorde alle transkripsjonene selv. Jeg valgte å transkribere på detaljnivå for å være sikker på at jeg fikk ivaretatt all viktig informasjon (Tjora, 2012). Dette kan bidra til å styrke validitet. Gjennom transkriberingsprosessen ble lydopptakene transformert til

skrift og jeg som forsker satt igjen med empirisk datamateriale til videre bruk i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg følte også at mitt eierforhold til prosessen ble sterkere når jeg gjorde transkriberingen selv. (Dalen, 2011). Jeg fikk «gjenopplevd» intervjusituasjonene på nytt da jeg hørte lydopptakene, noe som førte til ytterligere refleksjoner og vurderinger rundt det informantene hadde pratet om (Thagaard, 2018). Denne prosessen erfarte jeg som tidkrevende og intens. Transkriberingen ble gjort på bokmålsform, og dette gjorde det også enklere å ivareta anonymiteten til de tre informantene (Tjora, 2012). En del småord uten særlig betydning for budskapet valgte jeg bevisst å kutte ned på. Utsagn som inneholdt informasjon om områder i Norge, kommuner og stedsnavn ble omskrevet for å ivareta anonymiteten. Jeg har uansett hatt et bevisst forhold til budskapet i disse utsagnene, og anser meningsinnholdet som ivaretatt. Jeg valgte å gjøre transkribering i skriveprogrammet Word, og jeg brukte ulik skriftfarge på transkripsjonene til hver informant. Jeg følte selv de ulike fargene hjalp meg å skille intervjupersonene fra hverandre, og jeg fikk større oversikt i det generelle datamaterialet før videre arbeid med koding og analyse.

3.4.2 Koding og analyse av data

Formålet med koding og analyse er å studere det innsamlede materialet nærmere for å bli bedre kjent med essensen. Denne prosessen vil både utdype, belyse og utvikle den informasjonen som har kommet fram gjennom intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) påpeker hvor viktig det er at intervjueren er klar over at analysearbeidet begynner allerede under datainnsamlingsprosessen. De få notatene som ble gjort underveis i intervjuene, og loggen som ble skrevet i etterkant, anså jeg som nyttige «memos» i analysearbeidet (Thagaard, 2018).

Koding og «Grounded Theory» er nært tilknyttet hverandre, da dette er «den prosessen der man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Det første jeg gjorde i denne prosessen var å se etter likheter mellom empiri og oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette for å sortere relevant og irrelevant informasjon i det videre arbeidet (Dalen, 2011). Ved å gjøre det slik jeg fikk sett etter forbindelser mellom transkripsjonene og kodene i et større perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg benyttet tabell i Word med overordnede kodekategorier, samt egen skriftfarge for hver informant. Kodekategoriene tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. På denne måten fikk jeg sett nærmere på hvordan informantene selv vurderte egen kompetanse rundt dysleksi før og etter sertifisering, hvordan de vurderte dagens kartleggingsrutiner, hva som kjennetegnet i all hovedsak en god dysleksivennlig undervisningspraksis og hvordan de vurderte skolens rutiner for å ivareta og videreføre en læringsfremmende tilpasset opplæring over gjentatte år. Ved å gjøre det slik fikk jeg sortert informasjonen, og det ble lettere å koble kodene sammen med analysen. Uansett om informasjonen ble formidlet tidlig eller sent i intervjuet, ble opplysningene ivaretatt og plassert under det mest passende tema eller koden. Gjennom denne prosessen fant jeg både likheter og ulikheter, da tatt i betraktning at datamaterialet både besto av lærere fra barne-, ungdoms-, og videregående skole. Dalen (2011) omtaler denne kodingsprosessen som åpen, aksial og selektiv, da den rent teoretisk blir gjennomført på flere nivå.

Analysearbeidet i kvalitativ metode kan oppleves som krevende, og teorien angir ingen standardisert måte å gjøre dette på. Det oppgis kun mål om å transformere et empiribasertmateriale til vitenskap (Ringdal, 2013). I denne studien har jeg valgt å kombinere temaanalyse og «Grounded Theory» med kontekstanalyse. I temaanalysen

tok jeg utgangspunkt i intervjuguidens fire temainndelinger. Et arbeid jeg opplevde ga orden og struktur i datamaterialet, og jeg fikk systematisert likheter i datamaterialet på en induktiv måte (Ringdal, 2013). I tillegg valgte jeg å koble hver sekvens i datamaterialet sammen med konteksten de var hentet fra. Dette for å bevare helheten og unngå at informasjonen ble fragmentert. I Thagaard (2018) blir det referert til Mason (2018) og viktigheten av å kombinere tilnærminger for å få et bedre grunnlag til å gjøre fortolkninger. Ved å legge vekt på «Grounded Theory» ble oppmerksomheten rettet mot informantenes fortolkning av studiens tema. Denne metoden er å anse som en godt egnet framgangsmåte i spesialpedagogisk forskning (Dalen, 2011). Opplysningene som ble frambragt via intervjuene dannet grunnlaget for å oppsummere, og denne prosessen heter induksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å kombinere tema – og kontekstanalyse blir studiens tema analysert, samtidig med at det også kan gjøres en vurdering av sammenhengen mellom de ulike temaene. Denne analysemetoden bidro til at jeg fikk vurdert mulige sammenhenger og ulikheter mer på tvers av datamaterialet (Thagaard, 2018). Funnene vil drøftes og settes i sammenheng med studiens vektlagte teori. Studiens analyse – og drøftingsdel har derfor ulik tilnæringsmetode, noe som resulterer i både induktiv og deduktiv metode. Denne måten å kombinere metoder på brukes ofte i dagens forskning (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5 Kvalitet i undersøkelsen - Validitet og reliabilitet i forskning

Både validitet og reliabilitet er viktig for å vurdere kvalitet i forskning (Thagaard, 2018). Validitet handler om å vurdere grad av gyldighet og om studien har drøftet det den skulle. Reliabilitet sier noe om grad av pålitelighet i de funn som har blitt gjort gjennom forskningsprosessen, og om forskningen er gjennomført på en tillitsfull måte (Thagaard, 2018; Tjora, 2012). Kritisk vurdering i forhold til hvilke funn forskningen har medført, samt betraktninger med henhold til forskerrollens plassering i feltet, er viktige forhold som må vurderes i tolkningsprosessen (Thagaard, 2018).

For å gjøre en vurdering av denne studiens validitet har jeg valgt å legge til grunn J. Maxwell sine fem kategorier om vurdering av validitet i kvalitativ forskning. De fem kategoriene er; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet (Dalen, 2011, s. 94).

Deskriptiv validitet handler om hvordan forskeren greier å formidle at det foreligger en bevissthet i forhold til egen posisjon i forskerrollen (Dalen, 2011). Dette går ut på å være i stand til å gjengi detaljer så presist som mulig. Jeg valgte å benytte lydopptak for å ivareta alle intervjuene på en detaljert og nøyaktig måte. Transkribering ble gjort umiddelbart etter at intervjuene var avsluttet, da for å erindre intervjusituasjonen best mulig. Det har vært særlig viktig å ivareta informantenes stemmer uten å formidle min subjektivitet i arbeidet, og i dette ligger prinsippet om intersubjektivitet (Dalen, 2011). Lydopptakene har også blitt repetert gjentatte ganger i analysearbeidet for å unngå mistolkninger. Det var også elementært å finne informanter med tilstrekkelig kompetanse innen studiens tema, i håp om at opplysningene som ble formidlet var velbegrunnet og troverdige. Valg av metode ble gjort på grunnlag av problemformuleringen, og ved å ta utgangspunkt i spørsmålsformuleringens «hvordan» visste jeg at kvalitativ metode var best egnet (Ringdal, 2013). Gjennom prøveintervjuet fikk jeg en ekstern person til å komme med tilbakemeldinger på innhold, og dette ga meg muligheten til å gjøre noen justeringer. Dette førte til at intervjuguiden ble «spisset», og jeg fikk øvd meg på den asymmetriske relasjonen, som er viktig i et

intervju (Thagaard, 2018). Analyse – og kodingsmetodene har det også blitt redegjort for i studien, noe som er med på å styrke den deskriptive validiteten.

Tolkningsvaliditet går ut på hvor godt jeg som forsker har lyktes med å fortolke informasjon og sett etter sammenhenger i mitt datamateriale. Målet er å frambringe innholdsrike skildringer som gir større forståelse totalt sett (Dalen, 2011). Jeg hadde lagt opp til at studien skulle presentere et fenomenologisk perspektiv, og gjennom intervjuene fikk jeg satt meg inn i informantenes ståsted. Oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden hjalp meg til å få mer utdypende refleksjoner med mer bredde. Dette kan ha bidratt til å forhindre de mer subjektive fortolkningene og misforståelser generelt sett. Jeg hadde også bygd opp intervjuguiden på en hensiktsmessig måte slik at kronologien i spørsmålene skulle virke utfyllende. Dette opplevde jeg som en styrke i forhold til hvordan dataene ble innhentet og senere fortolket.

Teoretisk validitet handler om hvor godt jeg har anvendt begreper og metode for å løfte fram forståelse og fortolkninger gjort i lys av det teoretiske fundamentet i studien. Dette handler om hvordan dataene har blitt vurdert og fortolket, og om denne prosessen har blitt gjort på en valid måte. Jeg har kombinert induktiv og deduktiv tilnærming, og jeg har redegjort både for hvordan koding og analyse har blitt gjennomført (Dalen, 2011). Etter å ha studert forskning som har kartlagt dysleksivennlig undervisning i USA, kan det også trekkes noen paralleller mellom denne forskningen og mine funn. Dette vil bli belyst nærmere i drøftingsdelen. Ved at jeg utarbeidet intervjuguiden tematisk, og fikk brutt ned både problemstillingen og forskningsspørsmålene til gode spørsmål, erfarte jeg at det ble enklere å rette oppmerksomheten mot sakens kjerne. Gjennom arbeidet med teoridelen har jeg også tilegnet meg mer kunnskap om dysleksi, noe som gjorde det enklere å vurdere sammenhengen mellom relevant teori og praksis som gjøres ved de utvalgte skolene.

Generaliseringsvaliditet handler om hvor pålitelig og troverdig resultatene er å anse etter en gjennomført studie, og om funnene er av lokal interesse eller kan gjelde i flere kontekster. Det er også viktig å vurdere om gjentatte undersøkelser ville konkludert med de samme funnene gjennom repliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Med denne studiens utvalgsstørrelse kan jeg ikke generalisere mine funn. Jeg kan heller ikke trekke konklusjoner som tilsier at mine funn er gjeldende for alle elever som går ved en dysleksivennlig skole. Utvalget mitt kan likevel fortelle noe om tendenser, trekk og kjennetegn som kan medregnes å komme til uttrykk ved denne skoletypen.

Evalueringsvaliditet er den validiteten som vurderer hvordan forløpet i forskningen er gjort, da med henhold til objektivitet rundt vurderinger og konklusjoner (Maxwell, 1992). Jeg har hatt et bevisst forhold til at det er stemmene til informantene som skal formidles, og alle tolkninger er gjort på grunnlag av deres erfaring og beretninger. Jeg har valgt å forholde meg til temaet på en nysgjerrig og åpen måte, uten å gjøre fortolkninger basert på mine erfaringer som lærer og mor. Intervjuguidens tema har vært med på å styrke min objektivitet i forskerrollen, og foreldreperspektivet har vært et ikke-eksisterende tema gjennom hele prosessen. Jeg håper også at jeg har mestret å likestille temaene i studien, og at de har blitt belyst fra flere retninger og at alle nyanser har blitt tatt med i konkluderingen.

Reliabilitet kan styrkes ved å vise til en forskningsprosess som blir framstilt på en gjennomiktig og «transparent» måte (Thagaard, 2018). Det var viktig for meg å finne informanter fra et nytt og ukjent faglig miljø, da dette føltes enklere med tanke på å holde et objektivt fokus. Ved at jeg hadde noen kriterier i forhold til utvelging av

informanter, fikk jeg også kvalifiserte informanter som kunne mene noe om problemstillingen. Lydopptakene har også vært med på å minske sannsynligheten for feilkilder, da ved å bevare øyeblikkene slik at de kunne avspilles gjentatte ganger i etterkant. Prøveintervjuet ga også en rettesnor på hvor godt formulert spørsmålene var i forhold til studiens problemstilling. Dalland (2012) nevner viktigheten av et velbegrunnet forarbeid, samt en godt vurdert forskningsprosess. Ivaretas dette på en god og gjennomtenkt måte kan det bidra til at feilkilder blir redusert og påliteligheten av funnene styrket (Dalland, 2012). Transkribering, koding og analyse håper jeg også har blitt gjort på en transparent måte. Ved å gjengi disse prosessene på detaljnivå økes sannsynligheten for en styrket reliabilitet (Thagaard, 2018).

3.6 Etikk i forskningsarbeid

Etiske vurderinger handler i stor grad om hvordan vi bør handle og opptre i ulike situasjoner, og samfunnet i sin helhet har forventninger og krav til hvordan etiske prinsipper skal håndteres. Dette gjelder all vitenskapelig virksomhet (Befring, 1998; Dalen, 2011). Som følge av at personopplysningsloven ble vedtatt i 2001, måtte forskningsprosjektet meldes inn, vurderes og godkjennes av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) i forkant av gjennomføringen av intervjuene (Dalen, 2011). Dette for å sikre at studien ivaretok etikken på en forsvarlig måte, og at samtykkeerklæringen inneholdt den informasjonen som informantene hadde krav på å få opplyst i forkant av et intervju. I tillegg fikk jeg som forsker vist at jeg hadde tilstrekkelig innsikt i de forskningsetiske retningslinjene. Ved å vise at disse formalitetene er ivaretatt kan tilliten mellom partene styrkes, noe som videre kan ha positiv effekt på kommunikasjonen mellom de involverte (Dalland, 2012).

Mitt forskningsprosjekt ble vurdert og godkjent av NSD i god tid før intervjuene ble gjennomført. I søknaden måtte det begrunnes hvordan jeg som forsker skulle oppbevare personopplysninger. Her hadde jeg på forhånd valgt å lage meg en håndskrevet liste som skulle oppbevares innlåst i en safe gjennom hele forskningsprosessen. Alle dokumenter som var lagret på egen datamaskin var til enhver tid anonymisert med fiktive navn. Normer for vitenskapelig redelighet er gjengitt i en innstilling fra «De nasjonale forskningsetiske komiteer. Disse retningslinjene er det referert til i Thagaard (2018) og her presiseres viktigheten av at identifiserbare opplysninger om enkeltpersoner skal oppbevares på en sikker måte.

Jeg opplevde at jeg fikk etablert god kontakt med informantene tidlig, og vi gjorde nødvendige avtaler for å sette av tid til intervjuene. Gjennom samtale fikk jeg god innsikt i informantenes livssituasjon og deres tanker rundt ulike fenomen. Jeg forsøkte å skape en god relasjon til informantene slik at de ble komfortable med situasjonen (Dalland, 2012). Gjennom intervjuene måtte jeg også forholde meg til personopplysninger. Noen av spørsmålene gjaldt utdanningsbakgrunn, tidligere arbeidsforhold og egne betraktninger av yrkesvalg, for å nevne noe. Dette krevde at jeg kontinuerlig gjorde etiske overveielser og vurderinger for å ivareta etikken best mulig gjennom hele forskningsprosessen. Anonymisering og konfidensialitet er også sentrale momenter i behandling av innsamlet data i forskningsprosjekter. Disse forholdene ble det også opplyst om i samtykkeerklæringen, og informantene fikk oppgitt dato med frist for ferdigstilling av prosjektet og endelig sletting av alle oppbevarte data.

Kvale & Brinkmann (2015) redegjør for etiske prosedyrer ved intervju i boka «*Det kvalitative forskningsintervju*», og min forskning har lagt vekt på å følge de samme prinsippene gjennom hele prosessen. Anonymiseringen har blitt ivaretatt ved bruk av fiktive navn, og det har ikke kommet fram fra hvilke deler av landet de ulike informantene kommer fra. Anonymiteten blir derfor ivaretatt selv om stillingsinstruks og type skole blir gjengitt i studien. Det var heller ingen spørsmål i intervjuguiden som kunne spore informasjon på noen måte. I tillegg har det vært viktig for meg at informantene ble med i studien av frivillighet. Lærerhverdagen oppleves som krevende med et mangfold av oppgaver som skal gjennomføres, noe som gjør at deltakelse i en slik studie ikke må føles som et forpliktende merarbeid.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil det gjøres rede for funn som har blitt gjort i studien. Det finnes ingen standardprosedyre for hvordan kvalitative studier presenteres, men jeg har valgt å benytte sitater. Dette for å forsøke å framstille interaksjonene i intervjuene på en mer «levende» og tydelig måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Sitatene er studiens empirigrunnlag, og de er betydningsfulle ved at de blir behandlet på en anonym måte, samtidig med at de blir fortolket i sin rette forstand (Dalen, 2011). Det blir også brukt pseudonymer med fiktive navn på studiens tre informanter (Tjora, 2012). Drøftingen av studiens empiri tar utgangspunkt i det informantene gjorde rede for i intervjuene, og på grunnlag av dette kan det ikke trekkes noe generelle slutninger. Funnene vil kun være basert på studiens tre informanter, som alle er lærere ved tre ulike dysleksivennlige skoler i Norge. Studien viser til tidligere forskning, noe som bidrar til å øke sannsynligheten for at deler av funnene kan antas å gjelde for flere skoler som disse. Intervjuguiden ble benyttet som et arbeidsverktøy i datainnsamlingen, men i denne delen av studien har jeg valgt å presentere og drøfte datamaterialet under nye overskrifter. Disse overskriftene er de samme som studiens forskningsspørsmål, bare noe omformulerte. Ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene synes jeg det ble noe enklere å belyse studiens problemstilling og sette den i sammenheng med innsamlet empiri og valgt teoriperspektiv. Studiens problemstilling er: *Hvordan erfarer lærere ved dysleksivennlige skoler at de imøtekommer tilpasset opplæring for elever med dysleksi?*

Denne delen av studien er delt inn i tre bolker. Hver del har sitt utspring i hvert sitt forskningsspørsmål. De ulike bolkene og forskningsspørsmålene er som følgende:

- Kompetanse om og identifisering av dysleksi i dysleksivennlige skoler
 - *Hvilken kunnskap har lærere i dysleksivennlige skoler om diagnosen dysleksi og identifisering av denne vansken?*
- Målrettet tilpasning for elever med dysleksi
 - *Hvilke målrettede tiltak i klasserommet iverksetter de dysleksivennlige skolene for elever med dysleksi?*
- Systematiske rutiner for å ivareta en dysleksivennlig praksis
 - *Hvordan arbeider skolene på systemnivå for å imøtekomme og videreføre en tilpasset og dysleksivennlig undervisningspraksis?*

4.1 Kompetanse om og indentifisering av dysleksi i dysleksivennlige skoler

Studiens tre informanter har lang yrkeserfaring som lærere i skolen. Det var derfor interessant å finne ut hvordan de selv vurderte sin kompetanse med henhold til dysleksi, og på hvilken måte de hadde tilegnet seg denne kompetansen. Ettersom denne studien forholder seg kun til informanter i dysleksivennlige skoler, var det relevant å se nærmere på forholdet mellom tilegnet kunnskap om dysleksi i lærerutdanningen og gjennom sertifiseringsprosessen informant hadde vært med på. Det var også av interesse å se nærmere på hvordan studiens ulike skoler arbeidet med kartlegging, og hvordan lærerne

vurderte sin generelle kunnskap om fagvansken dysleksi etter å ha fullført sertifiseringsprosessen.

4.1.1 Kunnskap om dysleksi gjennom lærerutdanningen

Alle tre informantene hadde samme grunnutdanning, 4-årig allmennlærerutdanning, men ingen hadde studert ved samme høyskole, eller til samme tid. «Peder», som var den informanten med lengst yrkeserfaring, var tydelig på at han hadde tatt lærerutdanning i en tid der dysleksi ikke hadde noe navn, men ble omtalt som «å streve med lesing og skriving». Han husket selv han ble overrasket over at så mange elever hadde vansker med lesing, og at han opplevde sine egne kunnskaper om tilrettelegging som mangelfull. Han hadde tatt videreutdanning i spesialpedagogikk på et senere tidspunkt, og det var heller ikke da mye pensum om dysleksi. «Asbjørg» syntes også det var lite tyngde på fagvansken dysleksi under sin grunnutdanning, og at hun satt igjen med en følelse av å ikke strekke til for disse elevene da hun var nyutdannet.

Jeg visste ikke nok om dysleksi. Etter å ha fullført mastergraden i spesialpedagogikk i 2019 føler jeg meg mer skolert på diagnose og tiltak. Synd at det ikke er mer vektlagt i grunnutdanningen. Det er jo elever i alle klasserom som har dette, og da blir det ofte veldig tilfeldig da, hvem som blir lærerne til Per og Kari. Og om de får tilrettelegging eller ikke. Mulig det er annerledes for de som utdanner seg i dag, for samfunnet generelt har fokusert mer på dysleksi. Jeg velger å tro de lærer mer om dette nå. (Asbjørg)

Informanten «Terje» hadde kun 4-årig allmennlærerutdanning. Han kunne ikke huske konkret å ha lært noe om dette gjennom sin utdanning. Han sier at hans opplevelse av allmennlærerutdanningen var at den ble for generell. «Terje» sier at han ikke hadde noe faglig tyngde på dette området etter lærerskolen. Han følte seg på «bar bakke» og at hans tilrettelegging ble gjort tilfeldig, uten å vite om det var korrekt for elevene.

4.1.2 Kunnskap om dysleksi som fagvanske ved skolene

Alle informantene forteller om en lang, krevende og lærerik sertifiseringsprosess. Gjennom intervjuene kom det fram flere forhold som det kan være interessant å se nærmere på, da med tanke på å vurdere de bakenforliggende årsakene til å ville bli en dysleksivennlig skole. «Peder» fortalte om at skolen hadde slitt med en litt fragmentert måte å forholde seg til fagvansken dysleksi på. Flere av lærerne ga uttrykk for å ville distansere seg fra elevenes utfordringer med lesing og skriving, og det ble ansett som spesialpedagogens ansvar.

Spesialpedagogen ved skolen den gangen hadde for mye å gjøre. Hun måtte veilede både elever og lærere. Hun drev også med opplæring i digitale hjelpemidler samtidig med at hun skulle imøtekomme mye annet. Hun gikk fra klasserom til klasserom og ble bare halvferdig før hun måtte videre. Hun var vår ildsjel som sparket i gang prosessen med å få skolen vår sertifisert. Dette for å få alle til å bli gode på dysleksi, uansett stillingsinstruks. Et individuelt ønske ble et kollektivt ønske. Det var slik det startet. (Peder)

Sitatet over gir en beskrivelse av at skolen ønsket større kunnskapsbredde for alle ansatte ved skolen. Lesing er en grunnleggende ferdighet (Nordahl & Overland, 2015) som både trenger målrettet øving og tilpasninger for de som strever (Snowling, 2000). En regner med at 4 – 5 % av befolkningen har påvist diagnose (Kulbrandstad, 2003), noe som gjør det enklere å forstå behovet for styrket kompetanse for alle, framfor å tenke på dysleksi som kun en del av det spesialpedagogiske fagfeltet.

«Terje» forteller om at hans skole var inne i et godt driv med å styrke og utvikle skolens kunnskap i forkant av at de ble sertifisert. Han opplyser om at skolen hadde søkt råd og veiledning hos en annen skole som hadde iverksatt og gjennomført lesekurs for alle skolens elever med gode resultater.

Ved at vi dro dit og fikk sett hvordan de gjennomførte lesekurs for alle elevene, begynte vi også å tenke på at vi skulle satse mer på å styrke vår egenkompetanse, bli mer selvforsynte på kunnskap (...). Når de viste til så gode resultater, fikk vi lyst til å bli ekstra gode på noe vi også. Det var tanken om å greie å styrke kompetansen kollektivt innenfor skolen som tente ideen om å ta kontakt med Dysleksi Norge. Kriteriene for en dysleksivennlig praksis så overkommelige og motiverende ut. (Terje)

Både «Peder» og «Terje» fortalte om at skolene deres kjente på en indre motivasjon til å styrke kompetansen. «Terje» fortalte også om at skolen hans begynte å tenke alternativt etter å ha blitt fortalt virkningen av kollektive lesekurs, og at de ble ansett som kompetansehevende for alle elevene. «Asbjørg» beskrev en indre motivasjon for å ville lære mer om dysleksi, og at dette opplevdes som en konsekvens av å ikke kunne nok om vansken etter endt grunnutdanning. Det var mer tilfeldig at hennes skolen ble sertifisert, da dette skjedde som følge av at Dysleksi Norge hadde reklamert for deres tilbud under et kurs.

Når jeg møter disse elevene i klasserommet føler jeg at det ikke nødvendigvis er en lik form for tilpasset opplæring som passer hver og en. De er så forskjellige og trenger ulike tilpasninger. Så for oss var det mer å få tips og råd og hva som kan være god og generell tilrettelegging for elever med slike vansker, for så å skreddersy dette opp imot hver enkelt etter å ha blitt kjent med dem. (Asbjørg)

Så er det jo noe med den skoletypen vi nå har blitt. Det å være dysleksivennlig betyr at vi både har en del elever og foreldre med andre forventinger til oss. Hvert fall de som har søkt seg til oss av fri vilje for at de ønsker bedre tilrettelegging på grunn av diagnosen. Da må vi vise at vi kan dette med tilrettelegging i klasserommet og imøtekomme både forventinger og rettigheter. (Asbjørg)

Sitatene over forteller noe om viktigheten av god læringsledelse i klasserommet. Dette for å ivareta inkludering, tilpasset opplæring og mestring innenfor den samme kollektive rammen (Helland, 2019), noe som utvilsomt krever god planlegging og kunnskap. Det å få en dysleksidiagnose utløser i utgangspunktet heller ingen rett på spesialundervisning, og tilretteleggingen må finne sted innenfor den ordinære undervisningen. Dette gjenspeiler viktigheten og innholdet i Salamanca – erklæringen fra 1994 (NOU 2009: 18), samt opplæringsloven (Hølland, 2021).

«Peder» fortalte at hans team-skole følte seg mer kompetent til å håndtere spørsmål som angikk dysleksi og tilpasninger innad på teamene etter de ble sertifisert. Han opplevde lærerne som mye mer selvstendige og løsningsorienterte i måten de arbeidet på, og de viste større trygghet rundt egen kompetanse. «Terje» og «Asbjørg» beskrev også at skolene deres hadde hevet dysleksikunnskapen betraktelig gjennom kursmodulene til Dysleksi Norge. En styrke i seg selv når lesing er definert som en grunnleggende ferdighet og en nøkkelferdighet som legger fundamentet for å lære annen kunnskap (Nordahl & Overland, 2015). Enkeltelevers tidligere mestringsopplevelser og motivasjon for videre læring kan påvirke det generelle læringsmiljøet. Styrkes forutsetningene for læring kan det generelle læringsmiljøet bedres (Hølland, 2021).

Informantene beskriver prosessen med å bli sertifisert både som krevende, nødvendig og nyttig. De nevner også på ulikt vis at de føler seg mer trygge i egen undervisningspraksis

og mestrer å tilpasse opplæringen på en bedre måte innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Likevel uttrykker de at det kan være utfordrende å alltid imøtekomme den dysleksivennlige praksisen på en gjennomtenkt måte. Forhold som utskifting av ansatte, økonomi og svikt i rutiner blir nevnt som mulige faktorer som kan være med på å svekke kvaliteten, og som de mener det er viktig å være oppmerksomme på i arbeidet med å fortsatt forbli dysleksivennlige.

4.1.3 Identifisering og kartlegging av elever som strever med lesing og skriving

Informantene hadde litt ulike måter å forholde seg til kartlegging og identifisering av dysleksi på. Dette skyldes nok at de arbeider med barn og unge i ulik alder, og at dette naturlig nok medfører ulikt fokus. «Terje» jobber på småtrinnet og fortalte at han først og fremst ser etter markører på diagnosen. Dette betyr at læreren ikke skal sette diagnoser ut ifra antagelser (Aas, 2021). Ellers forteller «Terje» at både Carlstens leseprøve, ordkjedetesten og både de frivillige og obligatoriske kartleggingsprøvene fra Udir er kartlegging som skolen bruker fast gjennom skoleåret. «Terje» opplever at skolen bruker all kartlegging mer målrettet etter de ble sertifiserte, og lærerne har blitt mer bevisste over hva som kartlegges, hvordan ulike ferdigheter kan kartlegges og hvorfor de ulike testene brukes. Han forteller om et kartleggingsystem som både er mer systematisk og til større nytte for elevene, da kartleggingen gir informasjon om hvilke individuelle tilpasninger det bør legges til rette for i undervisningen. «Peder» fortalte om at mange av elevene er ferdig utredet når de kommer på ungdomsskolen han arbeider på, men at det fortsatt er noen som ikke har blitt diagnostiserte på barneskolen. På hans ungdomsskole brukes Carlsten mer som en generell kartlegging, og gjennom den får skolen identifisert de som presterer lavt på lesing og skriving. Både «Peder» og «Terje» angir Språk 6-16 og STAS som mer spesifiserte tester for elever med særlig mistanke om dysleksi. «Asbjørg» forteller hun har erfart at det er få elever som får diagnosen så sent som i videregående skole, men at det er noen. Alle tre informantene er tydelige på at det kun er pp- tjenesten som kan sette dysleksidiagnosen etter endt utredning, og at de er en instans de samarbeider godt med. Gjennom intervjuene blir det vektlagt at skolene erfarer å ha blitt mer trygge på iverksetting av tiltak etter at de ble sertifiserte, og at de erfarer å sette inn formålsrettede tiltak før elevene har fått påvist diagnose. «Terje» sier han opplever skolen som mer selvforsynt og selvstendig på flere måter etter de ble dysleksivennlig, og at dette gir trygghet i eget arbeid.

Informantene er tydelige på at kartlegging skal kunne brukes til noe nyttig i etterkant, og at formålet både kan være tilrettelegging og avdekking av fagvansker (Lyster, 2019). Elevenes alder er også viktig å ta i betraktning når det gjøres kartlegging. «Terje» påpekte at han, i sin jobb med de yngste elevene, ikke kan bruke kartleggingen til å starte en utredningsprosess med mistanke om dysleksi. Kartlegging av elever i denne alderen vil kun si noe om tilrettelegging for å styrke ferdigheter, hindre negativ leseutvikling og at enkeltelever blir hengende mye etter de andre på trinnet. Dette går generelt ut på å finne ut hva det bør fokuseres på i undervisningen og hvilke didaktiske overveielser som er positivt for det totale læringsmiljøet (Lyster, 2019).

På vår skole har vi innført ei sjekkliste som vi bruker til å kartlegge elever allerede høsten på 1.trinn. Dette gjør vi for å se etter det som vi nå har lært kan være markører på dysleksi. Hver elev blir da vurdert ut ifra kriterier vi kan observere i skolehverdagen. Dette gjelder om de kan himmelretningene, ukedagene, månedene og mestrer å orientere seg selv for å nevne noe (...). Ser vi at de trenger å øve på noe spesielt setter vi inn tiltak på dette for å hindre at de blir hengende mye etter de andre på trinnet. (Terje)

«Terje» fortalte at denne kartleggingen og hverdagsobservasjonene gir mange opplysninger om hvor «skolemoden» en elev er, noe som gjenspeiles i teorien om «lesemodenhet» og viktigheten av dette for videre leseutvikling (Helland, 2019). Informanten påpeker også viktigheten av å opprette et tett samarbeid med foreldrene i denne kartleggingsprosessen, da målet er å inkludere hjemmet slik at elevene får øvd på det som er krevende både hjemme og på skolen. «Terje» nevnte i tillegg at kartleggingen har en gunstig effekt på de elevene som ofte opplever å få en «klovnerolle» på grunn av manglende mestring i klasserommet. Ved å øve mer på det eleven opplever som vanskelig kan ferdighetene styrkes. Dette kan videre bidra til positiv effekt på elevenes selvfølelse og selvtillit (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

«Asbjørg» fortalte om skjerpede rutiner rundt kartlegging og innføring av ny kartleggingstest etter de ble sertifisert. Hun fortalte også om at prosessen med å bli sertifisert fikk skolen til å sette større søkelys på kartleggingens hva, hvorfor og hvordan. Dette i tråd med det Lyster (2019) beskriver som nødvendig informasjon for å gjøre velbegrunnede vurderinger for alle elevene i undervisningen. De begynte derfor å bruke kartleggingstesten Literate på alle nye elever hver høst, og formålet med dette var å identifisere de elevene som hadde gått grunnskolen uten bekreftet diagnose. Informanten forteller at testen benyttes kollektivt for å spare tid og ressurser.

Med denne testen finner vi dem som har gått under radaren eller vært i gråsonen gjennom alle år. Det er også svært sjelden at de som presterer svakt på denne testen ikke får diagnosen dysleksi. Denne kartleggingstesten blir nesten som en passkontroll inn i videregående hos oss, og vi er godt fornøyde med hvordan den fungerer og er oppbygd. (Asbjørg)

«Asbjørg» fortalte også at hun erfarer at en del elever i videregående viser lettelse over å få påvist dysleksidiagnose. Hun berettet om elever som hadde oppnådd svake prestasjoner over flere år, til tross for iherdig og målrettet jobbing. Hun vektla derfor viktigheten av at elevene må bli møtt med forståelse, slik at ikke det å få en diagnose fører til ytterligere belastning. Dette i tråd med det Aas (2021) refererer til når det gjelder hvordan den relasjonelle støtten må vektlegges for å snu dysleksiens onde sirkel. Empirien kan tyde på at skolen har blitt mer bevisst på enkelteleven og dens behov for tilpasset opplæring, samt viktigheten av å redusere psykiske påkjenninger. God kunnskap om diagnose, kartlegging og tilrettelegging kan muligens bidra til å fremme en pedagogikk som vektlegger å styrke dysleksiens gode sirkel, om den blir gjennomført på en kollektiv måte av alle ansatte ved skolen.

«Peder» fortalte om skjerpede kartleggingsrutiner de to første årene etter sertifiseringen, men at det etter hvert har blitt mindre. Dette som en konsekvens av nye rutiner og forbedret samarbeid med barneskolene i kommunen gjennom et spesialpedagogisk team.

De første årene etter kursing og sertifisering hadde vi jo nesten som et etterslep av elever som vi forsto måtte utredes. Da ble det mye kartlegging, men så har det roet seg mye etter at vi fikk til en dialog med barneskolene. De kartlegger nå tidligere og mer (...). De med diagnose følger vi opp med samtaler. Da får vi høre mer på hva hver enkelt tenker om sin læringsprosess og hvordan de selv erfarer å lære best. Så finner vi ut av det sammen og tilrettelegger deretter. Det har blitt mye større valgfrihet med henhold til læringsmetoder på vår skole nå. (Peder)

Empirien i sitatet over kan tyde på at denne ungdomsskolen legger mye vekt på elevstemmen i læreprosess ved «medlæring», noe Skaalvik & Skaalvik (2018) også anser som et viktig moment innenfor pedagogikken. Informanten forteller om at sertifiseringsprosessen har ført til at lærerne viser større forståelse for at elever trenger ulike tilnæringsmåter i fagene, og at økt bruk av læremidler som film, lydfiler og

tankekart har vist seg å være nyttig for elever med utfordringer innen lesing og skriving. Dette viser til viktigheten av det teorien sier om relasjonell og instrumentell støtte i læringsprosessen. Aas (2021) skriver om at det i dag kan se ut til at jenters dysleksidiagnose blir avdekt noe senere i skoleløpet. Empirien fra intervjuet med «Peder» kan tyde på at dette står i samsvar med hans tidligere erfaringer. Han sier også at mer kartlegging og økt kompetanse om dysleksi, kan ha medført at skolen nå med bredere kompetanse får avdekt dysleksi hos hardtarbeidende jenter noe tidligere i skoleløpet, men at dette kun er en antagelse.

4.1.4 Drøfting og oppsummering

Oppgavens første forskningsspørsmål retter oppmerksomheten mot hvilke erfaringer informantene hadde med henhold til kunnskap om dysleksi gjennom utdanning, kompetanse om dysleksi gjennom sertifiseringsprosessen, samt hvilke kartleggingsrutiner de erfarer har fungert for å identifisere dysleksi.

I skolen er det et rikt mangfold av elever, og disse må bli møtt med tilpasninger for å utvikle seg på en positiv måte. Dette framhever viktigheten av at skolen har bredde i kompetansen og kunnskap om hvordan de imøtekommer elevenes ulike behov. Tilpasset opplæring og likeverd blir derfor å anse som nøkkelord i undervisningssammenheng. (Nordahl & Overland, 2015). Med store utfordringer i både lesing og skriving er det også prinsipielt viktig at skolen ivaretar likeverd for alle, og støtter opp under en pedagogikk som både gir mestring og motivasjon (Lyster, 2019). Empirien fra intervjuene og teori om kartlegging og tilrettelegging for elever med dysleksi er, står muligens ikke helt i samsvar med hvor mye denne fagvansken har blitt vektlagt i allmennlærerutdanninga. Noe som kan tyde på at lærere med denne utdannelsen ikke kan nok om dette, om ikke de ulike skolene velger å styrke egen kompetanse gjennom kurs, fagdager eller andre tiltak. Alle tre informantene beskriver sine opplevelser i møte med lese- og skriveproblematikken i lærerjobben som utfordrende. Drivkreftene bak å ønske en forandring kan enklere forstås når det oppstår et kollektivt ønske om å gjøre en endring (Fullan & Quinn, 2017), noe et «praksissjokk» kan medføre. På mer dyptgående spørsmål om tilpasset opplæring kunne de ikke erkjenne at de imøtekom dette på et tidligere tidspunkt, da som følge selvopplevd manglende kompetanse. «Peder», som er studiens informant med lengst erfaring, reflekterte over at 5 % av det totale elevtallet ved hans skole var elever med påvist dysleksidiagnose. Et tall som står i samsvar med teori og forskning om emnet. Dette gir noen indikatorer på hvor viktig det er med kompetanse om vansken, da dette er en vedvarende vanske som gjør seg synlig på en eller annen måte i alle kulturer og skoleklasser (Kulbrandstad, 2003; Helland, 2019). Alle informantene i denne studien reflekterte over en selvopplevd grunnutdanning som ble gjennomført for godt over 20 år siden, og den inneholdt i stor grad mye overflatekunnskap og få dyptgående temaer som berørte emnet lese- og skrivevansker. Dette medførte i en indre motivasjon om å styrke egen kompetanse rundt emnet etter å ha arbeidet en tid i skolen. Den informanten med lengst erfaring fortalte om at han vokste opp i ei tid med lite aksept for ulikheter, og vanskene hadde ingen spesifikke navn. En mulig konsekvens av dette kan ha vært at utdanningsinstitusjoner, som lærerutdanninger, har vektlagt normaliteten framfor ulikhetene. Det at informantene hadde studert til ulik tid og ved forskjellige høyskoler, kan tyde på at det har vært en gjennomgående trend at den tidligere allmennlærerutdanningen ikke har vektlagt tematikken lese- og skrivevansker tilstrekkelig.

«Asbjørg» som hadde tatt mastergrad i spesialpedagogikk nylig, erfarte studiet som nyttig med henhold til å føle seg mer kompetent i møte med dysleksi. Det kan derfor antas at temaer innen dette fagfeltet har fått større innpass i de mer spesifiserte studieretningene i de senere årene. «Peder» syntes at samfunnet i sin helhet har vist større åpenhet rundt dysleksi over noen år nå, og flere profilerte personer har fortalt historier fra egen skolegang med læringsutfordringer. Dette kan muligens ha vært med på å øke bevisstheten og gitt større aksept for mangfoldet i samfunnet. Noe som også kan være en medvirkende årsak til økt kompetanse innen dette fagfeltet i lærerutdanningen. Arbeidet til Dysleksi Norge som interesseorganisasjon, samt politiske forslag om å sette føringer for å få sertifisert alle norske skoler (Innst. 41s, 2019-2020), kan også ha hatt positiv effekt i prosessen for å gjøre vansken mer allmenn kjent. Dette er uansett kun antagelser på en trend som har blitt synliggjort gjennom media de siste 8-10 årene.

Alle informantene er enige i at sertifiseringsprosessen med kursmodulene har hatt en positiv effekt for å heve kompetansen om dysleksi på skolene. Analysen tilsier at det finnes holdepunkter i studiens empiri som tilsier at skolene hadde et kollektivt ønske om å bli bedre på å tilrettelegge for elever med dysleksi. Dette var også målet og de bakenforliggende årsakene til at Dysleksi Norge begynte arbeidet med å sertifisere skoler som dysleksivennlige (Solem, 2015). «Peder» reflekterte over viktigheten av at spesialpedagogen ved skolen etterspurte et systemskifte ved å bli sertifisert, noe som ga bedre betingelser for et aksepterende og inkluderende miljø, og økt vektlegging av gode kartleggingsrutiner og igangsetting av tiltak (Salen, 2015). Empirien antyder det Fullan & Quinn (2017) beskriver som normale mekanismer i en endringsprosess. Ideer som først medfører motstand kan over tid bli sett på som noe positivt for fellesskapet, og den indre ansvarligheten blir styrket. Det kan dermed antas at «Peder» sin skole har kommet styret ut av sertifiseringsprosessen, og at alle skolens ansatte har fått et større eierforhold til det den dysleksivennlige skolen står for.

«Terje» fortalte også at hans møte med kriteriene for en dysleksivennlig praksis løftet hans forståelse for hvorfor skolen burde bli sertifisert. Mange av årsakene var skolens kollektive ønske om å ville bli bedre på dysleksi, noe som innebar både iverksetting av tiltak og implementering av hjelpemidler (Dysleksi Norge, 2021). Dette står i samsvar med det Fullan & Quinn (2017) anser som positive og nødvendige mekanismer for å gjennomføre en endringsprosess innenfor et fellesskap. «Asbjørg» fortalte at hennes motivasjon for å lære mer om dysleksi var å kunne gi målrettet tilpasset opplæring, noe som er en lovpålagt rett alle elever har innenfor den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hun vektlegger også at det å bli sertifisert innebærer at skolen får mange forventninger de må imøtekomme, og at dette kan være positive drivkrefter i seg selv i møte med pedagogiske utfordringer. Informanten fortalte at hun anser både mastergraden sin og kursmodulene som avgjørende for at hun i dag føler hun mestrer å undervise etter en dysleksivennlig praksis. Uten økt kompetanse hadde ikke opplæringen vært å ansett som god nok i hennes øyne. Analysen synliggjør at informantene i studien erfarer å ha tilegnet seg bedre kunnskap om dysleksi gjennom å bli sertifisert som dysleksivennlig. Dette kan virke litt bekymringsfullt når man vet at antallet sertifiserte skoler er noe lavt, samt at teorien oppgir at mellom 4-5 % av innbyggerne i Norge har dysleksi (Kulbrandstad, 2003).

I teorikapittelet fremheves viktigheten av å kartlegge elever som strever med lesing og skriving for å tilpasse undervisningen bedre. Kartlegging er med på å fortelle hva undervisningen bør fokusere på for den enkelte (Lyster, 2019). Empirien fra studien gir

klare holdepunkter på at alle informantene arbeider etter prinsipper om å kartlegge for å tilpasse. «Terje» er genuint opptatt av å kartlegge for å finne ut hva enkelteleven behøver målrettet øving i, eller se etter det Aas (2021) omtaler som markører på dysleksi. Empirien fra intervjuet med «Terje» antyder at målrettet kartlegging på de minste elevene både kan bidra til at elevene mestrer bedre etter øving på spesifikke ferdigheter, og at det blir enklere å fange opp de med behov for en dysleksiutredning på et tidligere tidspunkt. Informantene «Terje» og «Peder» fortalte også at skolene deres bruker de samme kartleggingstestene som før de ble sertifiserte. Det de opplever som forandret er måten lærerne forholder seg til elevenes utfordringer på, og de har blitt flinkere til å forstå hva kartleggingen forteller, for så å gjøre individuelle tilpasninger. Dette er i tråd med det teorien omtaler som å identifisere de læringsfremmende faktorene og avdekke de forholdene som hindrer en elev i å lære (Nordahl & Overland, 2015).

«Peder» hadde også erfart å få styrket sin kartleggingskompetanse i etterkant av sertifiseringsprosessen. Det var mange lærere på hans skole som erfarte å i større grad «oppdage» elever som de fikk utredet. Dette opplevde de som positivt for skolens fellesskapsfølelse, og at dette medførte til at skolen hadde fått større tro på egen kompetanse etter å ha blitt sertifisert. Det at de i tillegg fikk opprettet et kollektivt samarbeid med barneskolene i kommunen om mer og tidligere kartlegging, resulterte i at ytterligere flere elever fikk diagnose tidligere i skoleløpet. God og målrettet kartlegging kan derfor knyttes tett sammen med begrep som tilpasset opplæring, likeverd og prinsippet om en inkluderende skole (Nordahl & Overland, 2015).

«Asbjørg» var opptatt av at all kartlegging må knyttes opp imot spørreordene hva, hvorfor og hvordan. Skolene må på forhånd vite hva de kartlegger. Dette går ut på å si noe om hva testen måler. Deretter er det av stor betydning å vite hvorfor det kartlegges og hvordan kartleggingen gjøres. Informanten fortalte at hun opplevde dette som bevisstgjøring av hvorfor kartlegging er så nært tilknyttet tilpasset opplæring, og at dette har vært svært avgjørende for hvordan hun som lærer har forholdt seg til identifisering av dysleksi. «Asbjørg» var også opptatt av å påpeke hvor viktig identifisering av dysleksi kan være for den psykiske helsa til elevene. Dette er i tråd med det Hattie (2013) nevner om viktigheten av at læreren både har kjennskap til elevenes holdninger og forutsetninger. Da manglende mestring både kan gå utover motivasjon og psykisk helse (Aas, 2021).

4.2 Målrettet tilpasning for elever med dysleksi

Informantene uttrykte at sertifiseringsprosessen hadde tilegnet dem mye fagkunnskap om dysleksi og gitt økt forståelse for dysleksivennlig undervisning. Som følge av dette var det relevant å se nærmere på hva informantene la i begrepet «dysleksivennlig undervisning» og på hvilken måte dette praktiseres i klasserommet. Informantene brukte også benevnelsen dysleksivennlige klasserom da de fortalte om egen praksis. Ut ifra problemstillingen var det også relevant å se nærmere på hvilke hjelpemidler og læremidler disse skolene hadde valgt å tilby sine elever etter påvist diagnose.

4.2.1 Dysleksivennlig undervisning

Dysleksivennlig undervisning var et uttrykk som ble brukt av alle informantene. Som forsker fikk jeg følelsen av at dette var et begrep som hadde kommet godt innunder

huden på informantene, og de ga uttrykk for god innsikt rundt både hva, hvordan og hvorfor dette er viktig for dyslektikeren. «Terje» fortalte at lærerne på småtrinnet ved hans skole hadde utviklet et mer bevisst forhold til hvorfor de hadde satset mer på stasjonsarbeid.

Etter vi ble sertifisert har vi større forståelse for hvorfor tilpasninger innenfor den ordinære undervisningen er så viktig, og vi vet at dyslektikeren bør ha forutsigbarhet (...). Stasjonsundervisning med varierte læringsmetoder er gull verdt. Vi har sett at økt bruk av multisensoriske læringsmetoder er nyttig for alle elevene, men spesielt de med lese- og skrivevansker. Vi har derfor økt bruken av stasjonsopplegg med vekt på ulike tilnæringsmåter, og det er viktig med forutsigbarhet og gjentatt repetisjon. Dette gir gode muligheter for å lære på ulike måter, samtidig med at elevene er trygge på det de skal gjøre. Elevene liker disse timene. (Terje)

Empirien over nevner noe om viktigheten av både tilpasninger, forutsigbarhet, varierte læringsmetoder og repetert læring innenfor ordinær undervisning. Dette gjenspeiler en undervisning som kan sikre at elevene i større grad får tilpasset sin opplæring innenfor ordinær undervisning, og at variasjonene i sin helhet kan stimulere til læring gjennom flere sanser (Berg, 2009; Haug, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017). Økt bruk av multimodalitet i undervisningen begrunnes ut ifra et teoretisk perspektiv, der varierte uttrykksmåter kan ha positiv effekt på innlæringen (Gilje & Stubdal, 2017). Ved å la alle elevene få delta i de samme aktivitetene blir også likhetstanken og prinsippet om en inkluderende skole mer ivarettatt (Nordahl & Overland, 2015), samtidig med at elevene kan få individuelle tilpasninger for å fremme læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). «Terje» var også opptatt av å fremheve skolens stasjonsundervisning som suksessfulle timer. Lærerne hadde erfaringer med bedre arbeidsro, mer engasjerte elever og færre episoder med elever som meldte seg ut av undervisningen og skapte uro. Hans opplevelse av skolens stasjonsundervisning kan indikere på at skolen har lyktes med å motivere enkelteleven i form av bedre tilpasninger, og at elevene gjennom dette har fått større lærelyst, lærevilje og mestringstro. Dette omtaler Olsen (2020) som nøkkelford i tilpasset opplæring.

«Peder» refererte til en dysleksivennlig undervisning der elevstemmen ble ansett som et viktig verktøy for å gjøre tilpasninger innenfor gitte rammer. Han fortalte at mange av elevene med dysleksi ofte har behov for å velge hvordan de vil gjøre et framlegg selv, og at lærerne viste til økt forståelse for hvorfor dette var så viktig. «Peder» var nøye med å presisere at alle elevene ved hans skole hadde større valgfrihet, og at dette ble gjort for å unngå at de med dysleksi skulle føle seg spesielle. Informanten ga beskrivelse av et læringsmiljø med høy grad av variasjon, noe som ofte resulterte i at elevene brukte skolens areal på en friere måte innenfor gitte rammer. «Peder» ville ikke karakterisere dette som uheldig støy og forstyrrende momenter i undervisningen. Han mente tvert imot at skolen generelt sett oppfattet elevene som mer motiverte, målbevisst og positive som følge av større handlingsrom. Aas (2021) omtaler lærere med kunnskap om god tilpasning som dysleksivennlige lærere. Dette er også i tråd med det Haug (2017) definerer som tilpasset opplæring, da ved å gi elevene større handlingsrom for å finne de metodene som de selv vet de både mestrer og lærer noe av.

Empirien fra intervjuet med «Asbjørg» fremhever at hun anså sertifiseringsprosessen som avgjørende for at skolen skulle lykkes i å endre synet på egen undervisningspraksis. Det var lagt opp slik at alle elevene som trengte det skulle ha rik tilgang til både læremidler og hjelpemidler, samtidig med at de skulle føle seg ivarettatt på en

omsorgsfull måte. Det å styrke elevene med dysleksidiagnose psykisk var noe skolen arbeidet målrettet for å imøtekomme.

For de som opplever å få dysleksidiagnose i videregående (...). Jeg opplever at flere av disse elevene gir uttrykk for at det å få en diagnose nesten blir å karakterisere som en lettelse. De får liksom en forklaring på hvorfor ting har vært som de har vært opp igjennom alle de år, og kanskje spesielt på ungdomsskolen. For jeg vet det kan være tøft psykisk å streve faglig der uten å vite hvorfor. Slik jeg ser det gir det nesten elevene en mestringsfølelse å få et svar. Vi er svært opptatt av å være anerkjennende og vise at vi godtar elevene slik de er. Viser de omsorg gjennom å spørre hvordan det går, om de trenger flere målark i forkant av en prøve, utvidet tid på prøver eller om de ønsker muntlige prøver i stedet. Dette anser jeg som helt essensielle faktorer i en dysleksivennlig undervisning. (Asbjørg)

«Asbjørg» var den informanten som åpenbart hadde mest oppmerksomhet rettet mot de psykiske påkjenningene en mangelfull tilrettelegging kan medføre. Dette kan naturlig nok skyldes at hun var den informanten som i sitt daglige virke jobbet med de eldste elevene. Det kan også antas at det er de eldste elevene som prater mest om nederlag og uttrykker fortvilelse over manglende mestring. I dette ligger også et moment om at det å være lærer innebærer å være god på mellommenneskelige sider. I teoriperspektivet beskriver Aas (2021) at manglende mestring over tid kan oppleves som et traume. Skaalvik & Skaalvik (2018) og Hattie (2013) presiserer viktigheten av at elevene opplever å bli stilt overfor realistiske krav og forventninger, og at mangelfull tilrettelegging kan virke truende for en persons selvfølelse. Videre kan skolemiljø med mye oppmerksomhet rundt prestasjoner og konkurranse forsterke de psykiske påkjenningene (Mortensen-Buan, 2006). «Asbjørg» var opptatt av å formidle at det å ha fått tittelen dysleksivennlig også hadde forpliktet skolen til å bidra mer i arbeidet med å vise aksept for ulikheter. Samtidig var hun opptatt av å styrke elevene psykisk for å gjøre de sterkere for å mestre utfordringer på en mer hensiktsmessig måte. Dette syntes hun skolen hadde lyktes godt med. «Asbjørg» vektla også at undervisningen i sin helhet hadde blitt mer tilpasset dyslektikeren etter sertifiseringen. Hun nevnte spesielt at de hadde erfart å bli bedre på å gi elevene tilpassede lesetekster, og at økt bruk av lydfiler ga elevene med diagnose et mye mer likeverdig opplæringstilbud. Informanten fortalte også at kursmodulene i sertifiseringsprosessen hadde gitt skolen hensiktsmessig kunnskap om bruk av skriverammer, setningstartere og maler til ulike sjangre i undervisningen. Dette for å rette oppmerksomheten mot å gi elevene «dra-hjelp» i læringsprosessen. I tillegg til mer vanlige hjelpemidler og læremidler som pc og læringsbrett.

4.2.2 Det dysleksivennlige klasserommet

Gjennom intervjuene pratet informantene på ulike måter om det de omtale som det dysleksivennlige klasserommet. Det ble derfor i min interesse å bli bedre kjent med hva de la i dette begrepet, og hva som kjennetegner et slikt klasserom. «Terje» fortalte at skolen hadde tatt i bruk dette begrepet etter de hadde blitt sertifisert, og at hans skole hadde en plan på hvordan de skulle ivareta dette mer praktisk i skolehverdagen. Han var tydelig i sitt budskap om at en god skole for dyslektikere forutsetter at det tas målrettede hensyn i læringsrommet. Gjennom intervjuet kom det fram at gjentatte beskjeder var nødvendig. Han begrunnet dette med at elever med dysleksi er kjent for å være lett distraherbare, og da måtte lærerne imøtekomme elevene der de visste de hadde utfordringer. Som følge av dette hadde skolen lagt større vekt på å styrke læringsmiljøet i form av mer ro i klasserommene og med klarere struktur. «Terje» påpekte at det var variasjoner i hvor godt de ulike gruppene lyktes med dette, men at

skolen hadde blitt mer oppmerksom på viktigheten av dette etter de hadde fullført kursmodulene gjennom Dysleksi Norge. «Terje» la vekt på at et dysleksivennlig klasserom krever ryddighet, både i form av lite tekst på veggene og få forstyrrende elementer på pultene til elevene.

Vi må hjelpe elevene med å holde orden i hodet sitt. Dette gjelder spesielt de med dysleksi, og som vi vet blir lett forstyrret på flere vis. Ukeplanen skal være synlig på veggen i stort format. Da er den lett tilgjengelig. I tillegg skal det være få andre forstyrrende elementer med mye skrift på veggene. Det som blir hengt opp skal gi visuell støtte og ha ulike farger ut ifra hvilken type informasjon det er. Da slipper de å lete så mye etter informasjonen (...). Husker spesielt en elev med dysleksi som fortalte om hvor avgjørende den grønne ruta øverst til venstre på ukeplanen hadde vært for å lære diktatord hver uke. (Terje)

Mye av det «Terje» pratet om rundt egen praksis står i samsvar med de teoretiske holdepunktene Dysleksi Norge henviser til i en dysleksivennlig undervisningspraksis. Informantens mange detaljer rundt egne rutiner kan virke tilfredsstillende med henhold til målsetningen Dysleksi Norge hadde for dysleksivennlige skoler. Empirien vektlegger både plassering i klasserommet, repeterte beskjeder, struktur og bruk av farger for å hjelpe elevene til å sortere og systematisere informasjon. Det sistnevnte kan knyttes opp imot Ringoms (2013) teori om hvordan bevisst bruk av farger kan ha positiv effekt på læring.

«Asbjørg» nevner spesielt at hun vektlegger å gi elever med dysleksi utvidet tid på prøver. Hun referer til at dette er essensielt for flere av elevene som vil prestere, da mange av disse vil ende opp med å ikke få vist det de kan innenfor vanlig tid.

De bruker mye tid på å avkode, og da er det mange som mister innholdet (...), og de blir så opptatt av å skrive riktig. På tentamen og eksamen har de krav på å få utvidet tid. På vanlige prøver får de mer tid også, og da er argumentet både at de skal få vist det de kan, samtidig med at de skal få øvd seg på å arbeide i en presset situasjon. For mange har jo dårlig tro på egne evner som følge av mange tidligere nederlag. (Asbjørg)

Informanten la mye vekt på at hennes skole var opptatt av å gi elevene utvidet tid, og at dette var begrunnet ut ifra en lovpålagt rett, samtidig med at hun påpekte fordelene fra en mer psykisk vinkling. Dette står i samsvar med Statped (2020) sin referering i forhold til det som er nedfelt i opplæringsloven om tilrettelegging på eksamen for elever med dysleksi. Dette er også mer relevant i den videregående skole på grunn av mange prøver og vurderinger. Det at de vektlegger å gi elevene utvidet tid, både på prøver og tentamen generelt sett, viser i tillegg at skolen praktiserer en pedagogikk legger opp til gode mestringsopplevelser. Jeg henviser til teori av Skaalvik & Skaavik (2018) og Hattie (2013) i avsnittet over, for å presisere hvorfor tilrettelegging og mestring er så viktig for enkeltelevens læringsutbytte.

Gjennom intervjuet med «Peder» ble det beskrevet at skolen hadde et bevisst forhold til hvordan de benyttet tekst i klasserommene. Beskjeder og lignende ble gjort tilgjengelig i faste fagmapper med fargekoder i OneNote.

Når vi aktivt går inn for å bli godt kjent med elevene, lærer vi også å kjenne deres behov. De fleste vet jo hvordan de vil ha det og da finner vi fort løsninger som er bra for den enkelte. Mange må vi ta til sides og repetere beskjeder 1:1, men for de fleste fungerer fargemappene på One Note godt, da de er med på å unngå at elevene sitter og ikke vet hva de skal gjøre i for eksempel arbeidstimene (Peder)

Empirien fra intervjuet med «Peder» framhevet skolens målsetting med å vektlegge elevstemmen og dens medvirkning i egen læringsprosess. Dette gir også gode

holdepunkter for å kunne si noe om skolens genuine interesse for enkeltelevens behov. Ved å la elevene få ta større del i egne læringsprosesser kan det gi positive utslag på prestasjoner, motivasjon og mestring. Dette framhever viktigheten av et nærere samarbeid mellom lærer og elev for å sikre tilpasninger på en mer målrettet og hensiktsmessig måte (Aas, 2021; Hattie, 2013).

4.2.3 Ulike hjelpemidler og læremidler for elever med dysleksi

Ulike læremidler og hjelpemidler har blitt en naturlig del av skolehverdagen på alle trinn. Alle informantene var tydelige på at digitale hjelpemidler, som bl.a. Lingdys, har et stort potensial for elever som trenger skrive støtte. Empirien fremhever betydningen av et overordnet system for å drive målrettet opplæring. Etersom fokuset i denne studien er rettet mot elever med dysleksidiagnose og/ eller tydelige markører på vansken, ble det relevant å innhente empiri på hvordan informantene opplever effekten av læringsutbytte og tilpasset opplæring for målgruppen. «Terje» hadde tilegnet seg mye kunnskap om implementering gjennom kursmodulene til Dysleksi Norge. Han var tydelig på at skolen hadde rutiner på dette som var ufravikelige, og dette ivaretok elevenes rettigheter på en systematisk og målrettet måte. «Terje» presiserte at et godt læremiddeltilbud og implementering av hjelpemidler i undervisningen er et sentralt mål i arbeidet med å være dysleksivennlig.

Elevne med dysleksi må få mulighet til å kompensere for de vanskene de har. Gjennom Lingit-lisensen får de skrive støtte, men dette må de lære å bruke for å ha nytte av det. På vår skole får de ukentlig opplæring i å bruke det med en fast voksen. Mellom hver økt må elevene pushes til å bruke Lingdys i skoletimene. Dette for å få mengdetrening. Det har nok vært helt avgjørende at alle ansatte har vært på kurs med Lingit, for da kan alle å bruke det. Vi må jo kunne å bruke det for å hjelpe elevene til å bli gode på å bruke det. (Terje)

Det med hjelpemidler henger jo sammen med kartleggingsrutinene. Jo tidligere, jo bedre (...). Avdekk og kjør på med opplæring. Vi ser at det er de elevene som får diagnosen på 4. – 5. trinn som mestrer dette best. Da er de i godt driv når de kommer til oss. De blir gode på å bruke hjelpemidler de. Verre med de som får diagnosen på 9. trinn. Det er for sent. Hjelper ikke å teste i bøtter og spann og søke om utstyr dersom skolen ikke har et gjennomtenkt system for å drive opplæring. Det er bortkastet tid og penger. (Peder)

Empirien fra «Terje» og «Peder» framhever skolens bevissthet for hvordan hjelpemidler best kan inkluderes inn i skolehverdagen. Empirigrunnet står i samsvar med det Solem (2015) anser som målbevisst opplæring. «Peder» reflekterte over flere forhold som muligens hadde vært utslagsgivende for hvorfor skolen hans hadde mislyktes med å implementere hjelpemidler på en målrettet måte. Essensen i dette var et system med fravær av forståelse rundt hvilken nytte elevene hadde av hjelpemidler, samt et system med manglende rutiner for hvordan de skulle drive opplæring. «Terje» påpekte også at dysleksi er en vedvarende vanske som elevene har med seg gjennom hele i livet, noe som gjenspeiler behovet for relasjonell og instrumentell støtte (Aas, 2021). Empirien forteller også noe om informantenes formål med å drive målrettet opplæring, og at mengdetrening blir en målsetting i seg selv. Med nok mengdetrening kan det antas at elevene blir mer selvgående og at bruk av hjelpemidler gir en tidsbesparende effekt. Dette i samsvar med Lysters (2019) teori i forhold til viktigheten av målrettet og effektiv øving av ulike funksjoner i Lingdys for best mulig støtte i skriving og lesing.

«Asbjørg» fortalte også om sine erfaringer av å innføre digitale hjelpemidler i videregående, og hun hadde erfart at dette var særlig krevende for elever som ble

diagnostisert sent i skoleløpet. Hun hadde likevel mange positive erfaringer å referere til, da en rekke elever med store vansker hadde vist god nytte av å ta i bruk skrivestøtte.

Ja, husker spesielt en elev som strevde mye. Vi skjønnte jo at her var det fokuset på å skrive riktig som ble hindringen. Så fikk eleven prøve dikteringsfunksjonen. Det ble vendepunktet og eleven fikk vist hva h*n kunne. Så det med diktering er veldig bra for de med store vansker. (Asbjørg)

«Asbjørg» ga uttrykk for å verdsette trygghet og forståelse i møtet med elevene, samt relasjonsbygging med mye vekt på mestringsopplevelser i klasserommet. Empirien gir uttrykk for at det å tilby instrumentell støtte kan være utslagsgivende både for motivasjonen og mestringsopplevelsene. Dette i samsvar med Aas (2021) og forståelsen av behovet for å hjelpe elevene med dysleksi inn i «dysleksiens gode sirkel». Det å vise elevene omsorg, både i form av menneskelig støtte og målretta tilpasninger, kan se ut til å være essensielt med tanke på å lykkes med tilpasset opplæring i dysleksivennlige skoler. «Peder» formidlet også at hans skole hadde gjort et bevisst valgt med å gi alle elevene, uavhengig av om de hadde lese – og skrivevansker eller ikke, tilgang til applikasjonen «Prizmo go». Målet var å bidra til at alle elevene fikk sett nytten av å benytte læremidler og hjelpemidler som støtte i egen læreprosess. Informanten fortalte at dette hadde gitt resultater i form av større aksept for ulikheter og forskjellige behov. Dette er også viktige forhold i «dysleksiens gode sirkel» med tanke på å skape en aksepterende og åpen holdning til dysleksidiagnosen (Aas, 2021).

4.2.4 Drøfting og oppsummering

Studiens andre forskningsspørsmål rettet søkelyset mot hvilke konkrete tiltak skolene hadde innført i undervisningen for elever med dysleksi, som neste ledd etter at diagnosen hadde blitt påvist.

Kartlegging og iverksetting av tiltak er pedagogiske forhold som henger sammen. Gjennom empirien kommer det frem at informantene har ulik vektlegging med henhold til tiltak og hva de valgte å fremheve. «Terje» henviste til økt bruk av stasjonsundervisning, og at de hadde fått større forståelse og innsikt i hvorfor dette var så nyttig gjennom sertifiseringsprosessen. Han vektla fellesskapsfølelsen og viktigheten av gruppetilhørighet, noe som også er lovfestet i den generelle delen av Kunnskapsløftet. Retten om tilpasset opplæring gjelder alle i den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringsloven (1998) vektlegger også at skolemiljøet skal bidra til både trivsel og lærelyst. Empirien står også i samsvar med det Nordahl & Overland (2015) anser som viktige forhold for å imøtekomme særskilte behov, og at stasjonsundervisning som metode lar elevene samarbeide i læringsprosessene til tross for ulike forventninger i måloppnåelse og prestasjoner. Empirien antyder også at de dysleksivennlige skolene tilbyr en mangfoldig variasjon i bruk av arbeids – og uttrykksformer. Noe som forsvarer prinsippet om tilpasset opplæring, og at denne retten skal ivaretas uansett hvilke erfaringer, faglige forutsetninger og behov hver enkelt elev har (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er nok naturlig å tenke at elevene på småtrinnet er for unge til å gjøre vurderinger av eget læringsutbytte, men med større variasjon kan det antas at tilpasningene treffer bredere og mer målrettet totalt sett. For de eldre elevene, noe som ble tydelig formidlet gjennom intervjuet med «Peder», kan elevmedvirkning være et virkemiddel med mål om å la elevene selv sette ord på egne læringsprosesser. Økt søkelys på «medlæring», i form av at elevene selv vurderer hvordan de lærer best, og på hvilken måte det er mest hensiktsmessig å gripe an en gitt

oppgave, kan ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) virke styrkende for både selvoppfatning og motivasjon for videre læring.

Empirien ga også holdepunkter som hentyder at det å drive dysleksivennlig undervisning handler om følelser og psykisk helse. Urimelig krav og høye forventninger gjør seg synlig på ulikt vis hos yngre elever, da de fleste mangler verktøyene for å sette ord på følelsene. Manglende mestring kan virke truende på selvfølelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2018), noe som kan resultere i utmeldingshandlinger og at elevene havner i «dysleksiens onde sirkel» (Aas, 2021). «Asbjørg» fortalte om episoder fra egen praksis som er beskrivende på det Aas (2021) omtaler som «dysleksiens gode sirkel» med god relasjonell og instrumentell støtte. Empirien vektlegger derfor en målsetting om at en dysleksivennlig undervisning i større grad kan bidra til å styrke mestringsopplevelsene, selvfølelsen og læringsvilkårene.

Gjennom intervjuene kom det også fram at organiseringen i klasserommet var viktige målsettinger for å drive en dysleksivennlig skole. Mange av de spesifikke målene og tiltakene det blir redegjort for i det empiriske materialet er å gjennomføre undervisning med stor grad av forutsigbarhet, samtidig med at elevene kan forholde seg til tydelige rammer og struktur. Nordahl & Overland (2015) påpeker viktigheten av nettopp dette for elever med særskilte behov og læringsutfordringer, noe som vil være gjeldende for de med påvist dysleksidiagnose. Informantene redegjorde også for at det var flere organisatoriske forhold som de fremhevet som avgjørende i et dysleksivennlig klasserom. Empirien her kan ses i klar sammenheng med Utdanningsdirektoratets (2021) anbefalinger rundt økt bevissthet og tydeliggjøring av organisatoriske forhold i et klasserom. Dette omhandler også forhold som gjelder hvordan læreren selv bør forholde seg i situasjoner det blir gitt beskjeder, for å nevne noe.

Informanten fra videregående var særlig opptatt av å framheve dyslektikernes lovpålagte rettighet til utvidet tid på eksamen. Nordahl & Overland (2015) referer til prinsippet om et likeverdig opplæringstilbud. Et prinsipp som kan være med på å utligne forskjellene mellom elever med og uten diagnose. Dette er også nært tilknyttet mestringstro og lærevilje, da mer tid på å gjennomføre en gitt oppgave kan styrke troen på egne ferdigheter. Det kan også være en læringsfremmende faktor at dyslektikeren erfarer å bli møtt med forståelse for at diagnosen gjør skolearbeidet mer tidkrevende (Dysleksi Norge, 2022; Olsen, 2020). Et overordnet mål i arbeidet med å etablere dysleksivennlige skoler var fra starten av å tilrettelegge for at dyslektikeren skulle få vist sitt potensiale på en bedre måte, noe utvidet tid kan bidra til (Dysleksi Norge, 2021). Brukerundersøkelser gjort av Dysleksi Norge konkluderer med at elever og foreldre er godt fornøyd med tilretteleggingen ved disse skolene, men at det mangler norsk forskning som dokumenter dette. Det kan likevel trekkes en kobling mellom empirien i min studie og forskningen det er referert til i teoridelen. «Asbjørg» omtalte utvidet tid som en mulig suksessfaktor, noe som også står i samsvar med de funnene som ble gjort i studien ved Yale Center for Dyslexia & Creativity. Funnene indikerte at faktoren «tid som trengs for å fullføre skolearbeidet» var av betydning for hvordan det hadde gått med elevene med påvist dysleksidiagnose (Shaywitz, S. E. et. al., 2020). Det kan derfor antas at utvidet tid er av særlig betydning for at elever med dysleksi skal mestre i skolesammenheng.

Empirien frambragte informasjon om at Lingdys var mye brukt i undervisningen, noe som gjenspeiler at elevene med diagnose får innfridd sin rett med henhold til å motta et verktøy for å kompensere en funksjonsnedsettelse (Aas, 2021). Det ble også formidlet at skolene hadde opplevd og blitt mer opplyst om elevenes fordeler med å bruke Lingdys,

og at dette også hadde resultert i målsettinger rundt implementeringsprosesser. Det kom også fram at informantene bevisst skilte mellom hjelpemiddel og læremiddel. «Peder» fortalte om at skolen hadde gått veien om læremiddel for alle, før de etter hvert fikk elevene med dysleksi over på mer målrettet bruk av hjelpemidler. Aas (2021) skriver om fordelene med å gjøre applikasjoner tilgjengelig på smarttelefoner og nettbrett for elevene, og at dette kan bidra til å etablere gode vaner om det brukes målrettet. En slik tilnærming kan også gjøre tilpasningene mindre synlige i klasserommet (Lyster et. al., 2019) for de elevene som ikke vil skille seg ut.

Behovet for målrettet og jevnlig opplæring var også momenter som empirien framhevet som vesentlige i arbeidet med å gi god tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Lingit- pakken inneholder som kjent en rekke funksjoner som skal kunne bistå i lesing og skriving (Lyster, 2019), og Solem (2015) fremhever viktigheten av å drive målrettet opplæring for å lette skolearbeidet for elever med dysleksidiagnose. Alle informantene fortalte også om en endret praksis i opplæring av dette skriveverktøyet etter sertifiseringen, og at det ble mer et kollektivt ansvar. Aas (2021) vektlegger viktigheten av at alle ansatte tar del i implementering av hjelpemidler, noe som også framkommer som en gjeldende regel hos informantenes sertifiserte skoler. Aas (2021) omtaler det sistnevnte som suksessfaktorer i arbeidet med å hjelpe elevene til større selvstendighet i egen tekstproduksjon og innhenting av informasjon.

4.3 Systemrettet arbeid for å ivareta og videreføre prinsippene for å forbli en dysleksivennlig skole

Studiens tre informanter arbeidet ved skoler som hadde vært sertifiserte i flere år. Videreføring av rutiner og praksis må ses i sammenheng med både de individuelle og kollektive erfaringene et fellesskap har erfart (Fullan & Quinn, 2017). Følgelig ble det relevant å se nærmere på hvordan de erfarte det å skulle videreføre prinsippene i det å være dysleksivennlig fra år til år. Endringsprosesser som behøver tilrettelegging og tilpasninger kan oppleves krevende for de involverte partene, og det ble nærliggende å rette oppmerksomheten på hvilke barrierer informantene hadde erfart gjennom å bli dysleksivennlig (Dalin & Rolff, 1991).

4.3.1 Arbeidet med å videreføre skolens kompetanse om dysleksi

Gjennom empirien kom det fram at informantene opplevde det som krevende å videreføre og opprettholde en dysleksivennlig praksis, og at de i ulik grad opplevde at indre motivasjon og gode rutiner holdt «drivet» oppe. Alle informantene framhevet viktigheten av at skolene hadde faste rutiner som ble ivaretatt gjennom et årshjul. Dynamikken i en utviklingsprosess kan lettere gjøre seg synlig når alle involverte parter føler et forpliktende ansvar på en individuell måte. Kollektive visjoner kan også bidra til å forsterke prosessen ytterligere (Fullan & Quinn, 2017). Både «Peder» og «Asbjørg» fortalte om at selvrappotereringen til Dysleksi Norge var en rutine som bidro til at skolene måtte reflektere over eksisterende praksis, og skolens årshjul ble brukt aktivt i dette arbeidet. De uttrykte også at rapportering bidro til at skolene hadde tydelige og definerte mål, og de mer innarbeidede rutineene ble oppfattet som ufravikelige i skolehverdagen. Empirien inneholder få detaljer om hvordan selvrappotereringen til Dysleksi Norge foregår i detalj.

«Terje» uttrykte at han følte på et særlig ansvar med å videreføre rutiner på grunn av hans store engasjement gjennom sertifiseringsprosessen. Han formidlet også at han opplevde dette som krevende etter flere år med mye utskifting i personalet. Skolen hans hadde likevel etablert et fast arrangement hver høst som de kalte for «dysleksiseminar». Et av målene med dette var å sørge for at nytilsatte lærte rutinene gjennom å se den praktiske tilnærmingen i klasserommene. Da lærte både lærere og elever av hverandres praksis. I tillegg hadde «Terje» sin skole dannet et tolærer-system, der hensikten var å koble en lærer med erfaring fra dysleksivennlig undervisning sammen med en som ikke hadde deltatt i sertifiseringsprosessen. Gjennom empirien kom det også fram informasjon om at denne skolen hadde utarbeidet en dysleksihåndbok som la føringer for hvordan deres undervisningspraksis skulle gjennomføres. «Terje» anså dette som et viktig ledd i prosessen med å videreføre den dysleksivennlige praksisen, da ved at spesifikke mål og tiltak hadde blitt nedfelt på en skriftlig måte. I teorien refererer også Fullan & Quinn (2017) til at retningslinjer og klare mål blir å regne som fundamentale drivkrefter i en læringsprosess. Iverksetting av praktiske tiltak, da med målsetting om å gjøre de til en del av skolekulturen, blir også ansett som viktig for å videreføre rutiner (Hølland, 2021). Det kan derfor antas at skoler med gode systemer for videreføring av rutiner, også mestrer å opprettholde en dysleksivennlig praksis på en tilfredsstillende måte.

«Asbjørg» uttrykte også at hun syntes det var krevende å videreføre en dysleksivennlig undervisningspraksis fra år til år. Tid og penger er momenter som blir trukket fram som praktiske barrierer i arbeidet med å drive skoleutvikling (Dalin & Rolff, 1991). Som følge av dette prioriterer ikke hennes skole kursing i dysleksivennlig undervisning verken for nytilsatte eller mer erfarne lærere. Til tross for de mer praktiske barrierene anså «Asbjørg» skolen god på å opprettholde kunnskapen fra sertifiseringskursene, noe som muligens skyldtes lite utskifting av ansatte over flere år. Det hun framhevet som negativt var hennes følelse av å måtte gi jevnlige påminnelser om å opprettholde en dysleksivennlig praksis. I tillegg følte hun på en misnøye over manglende støtte og engasjement hos ledelsen i hverdagen. «Asbjørg» anså derfor hennes rolle som spesialpedagog og pådriver som krevende, men svært viktig. «Peder» var den informanten som arbeidet ved den skolen som hadde vært sertifisert kortest tid. Han fortalte at skolen hadde flere tiltak for å opprettholde gode rutiner. Denne skolen hadde også hatt lite utskifting i personalet, og skolen hadde i stor grad prioritert kursing både med Lingit og Dysleksi Norge. «Peder» påpekte også at de som Team – skole hadde hatt særlig vekt på å la de ulike teamene lære av hverandre. Hans skole var opptatt av vedlikehold og utvikling av lært kunnskap, og at dette ble ansett som suksessfaktorer for å videreføre den dysleksivennlige praksisen.

4.3.2 Barrierer i arbeidet med å bli en dysleksivennlig skole

Barrierer eller motstand kan oppstå når nye systemer innføres, og Skogen (2004) påpeker normaliteten av å vise motstand i det kjente mønstre endres. Gjennom intervjuene ble det ikke avdekket forhold som har vært til særlig hinder i sertifiseringsprosessen for studiens tre skoler. «Peder» antydte likevel at motstanden til forandring var der før skolen hadde vurdert å bli dysleksivennlig.

Vi opplevde motstand til vansken dysleksi, da gjennom at flere av lærerne nærmest hadde et avstandsforhold til elevenes vansker. De ville derfor at spesialpedagogen forholdt seg til det som var utfordrende. Men dette ble jo helt feil. Jeg tror flere kjente på følelsen av å ikke ha nok kunnskap, og at dette førte til en vegring (...). Når vi var i gang med

sertifiseringen var alle positive og kanskje litt lettet over å endelig få kompetanse på et område som de hadde følt på som ekstra krevende å forholde seg til. (Peder)

Empirien fra sitatet over forteller noe om systembarrieren og dens mestring av å håndtere forandringer, samtidig med at den gir holdepunkter for å søke mening i hvorfor skolen lyktes med å satse på kollektiv kompetanseheving. Det kan antas at skolen hadde mestret å dempe den individualistiske skolekulturen, og at dette bidro til at det ble «løftet i flokk» med ønske om å bli bedre på en helhetlig måte. Dette i tråd med Skogen (2004) og hans syn på hvordan lav grad av motstandsmekanismer øker sannsynligheten for at en virksomhet lykkes med å gjøre endringer innen et system.

«Terje» refererte til en utelukkende positiv sertifiseringsprosess som hadde resultert i lav grad av barrierer. Gjennom empirien ble det reflektert over hans erfaringer med at prosessen hadde vært motiverende for alle ansatte ved skolen, og at det totale engasjementet hadde sett ut til å være en essensiell drivkraft bak det å ville utvikle skolen. Han reflekterte likevel over at det hadde vært krevende å gjennomføre en del av de pålagte oppgavene mellom hver kursmodul, men at godt samarbeid hadde vært avgjørende for å holde motivasjonen oppe. Han nevnte spesielt at et skolebesøk hadde vært avgjørende for å ville endre praksis. Dette sier noe om nytten og formålet med å oppsøke andre miljøer for å få inspirasjon til å endre sin egen praksis og sette nye mål (Ekholm et. al., 2010; Ottesen & Møller, 2011).

4.3.3 Drøfting og oppsummering

Det tredje forskningsspørsmålet dreide seg om hvordan skolene arbeidet for å imøtekomme og videreføre prinsippet om være dysleksivennlig.

Robinson (2011) har gjennom forskning konkludert med at det er de skolene som evaluerer egne rutiner ut ifra ulike kriterier om faglig kvalitet som oppnår de beste resultatene. Empirien gir flere støttepunkter for å anta at refleksjoner, utprøving og målrettet arbeid i personalet kan ha medført til mål om endring, og videre ført skolene mot en målrettet læringsprosess. Informantene beskriver selvrappotereringen til Dysleksi Norge som en viktig del av evalueringsarbeidet sitt. Fullan & Quinn (2017) referer til viktigheten av å vurdere eget faglig ståsted. Da nettopp gjennom individuell og kollektiv refleksjon. Rapporteringen til Dysleksi Norge kan ut ifra empirien tolkes å være et godt virkemiddel i arbeidet med å foreta kollektive vurderinger. Det framkommer også opplysninger i empirigrunnet som vektlegger viktigheten av å knytte læring og refleksjon sammen i et ansvarliggjort fellesskap (Ottesen & Møller, 2011). Dette ved at en av skolene i studien hadde valgt å benytte teamene som forum for vurderingsarbeid med mål om individuell og kollektiv utvikling. I empirien kom det også fram opplysninger om at en av informantene erfarte at det å være pådriver og spesialpedagog var krevende og ensomt. Dette i samsvar med Skogen sin (2004) teori om at endringsprosesser gir best resultat om det «løftes i flokk», og at kompetanseheving enklest får gjennomslag når den blir ledet av en rektor med tydelig struktur og målsetting (Ottesen & Møller, 2011). Det framkommer også opplysninger om at fravær av støtte og råd fra ledelse kan resultere i at negative følelser får oppblomstring, noe som videre kan medføre til stans i en endringsprosess. Dette i samsvar med Fullan & Quinn (2017) der det refereres til at en god ledelse i særlig grad bidrar til å opprettholde og videreføre målsettingen når et system søker endring.

I tillegg kom det fram i empirien at informantene hadde i liten grad kjent på praktiske og psykiske barrierer på veien mot å bli dysleksivennlige. Det å bryte kjent mønster og

innføre noe nytt kan resultere i motstand, men det er også viktig å være oppmerksom på at en gjennomtenkt og velbegrunnet systemendring kan medføre positivitet (Fullan & Quinn, 2017). Ut ifra dette kan det tenkes at sertifiseringsprosessen for skolene har blitt gjennomført og ledet på en god og målrettet måte, og at dette kan ha resultert i positive holdninger og god progresjon i utviklingsarbeidet. Det som kan tenkes å ha vært en barriere i utviklingsarbeidet er økonomi for å skole nye ansatte. Skogen (2004) betrakter spørsmål om ressurser som mulige utviklingshinder, og at denne typen innovasjonsarbeid ofte ligger utenfor ordinært budsjett. Erfaringsutveksling kan følgelig bli å betrakte som et sentralt ledd i videreføring av rutiner og målsettinger når økonomi vurderes til å være en reell barriere.

5. Avslutning og oppsummerende ord av studien

Studiens problemstilling var: *Hvordan erfarer lærere ved dysleksivennlige skoler at de imøtekommer tilpasset opplæring for elever med dysleksi?*

Gjennom kvalitativ metode og semistrukturert intervju fikk jeg som forsker mulighet til å utvikle en større forståelse for hva det vil si å være dysleksivennlig. Studien endte opp med informanter både fra barneskole, ungdomsskole og videregående. Dette resulterte i at empirien fikk kartlagt litt bredt, noe som også kan ha hatt betydning for den helhetlige forståelsen for hvordan tilpasset opplæring fungerer i praksis for elever med dysleksi.

5. 1 Oppsummering

Underveis i studien har forskningsspørsmålene blitt belyst for å besvare problemstillingen, og empiri har blitt drøftet i lys av viktig og relevant teori. I de følgende avsnittene vil hvert enkelt forskningsspørsmål bli oppsummert ut ifra de funnene som har blitt gjort.

Hvilken kunnskap har lærere i dysleksivennlige skoler om diagnosen dysleksi og identifisering av denne vansken?

Hovedfunnene i empirien ga informasjon om at kunnskap om dysleksi var noe informantene først og fremst hadde tilegnet seg underveis i prosessen mot å bli sertifisert som dysleksivennlig. Alle informantene syntes egen grunnutdanning hadde lagt for lite vekt på dysleksi, og at de opplevde dette som mangelfullt. De var tydelige på at sertifiseringsprosessen hadde gjort en forskjell med henhold til hvor kompetente de selv følte seg i møtet med dyslektikerne. Det ble også trukket fram at skolene brukte mange av de samme kartleggingstestene også etter de ble sertifiserte, men at den totale forståelsen av hvorfor kartlegging var så viktig hadde blitt styrket. Empirien ga også holdepunkter for å anta at styrket kunnskap om diagnose og kartlegging hadde bidratt til å sette større søkelys på å avdekke vanskene tidligere i skoleløpet. Totalt sett var informantene svært fornøyde med hvor god kunnskap de hadde fått gjennom å bli sertifiserte og at dette hadde vært med på å gjøre en vesentlig forskjell i lærerhverdagen.

Hvilke målrettede tiltak i klasserommet iverksetter de dysleksivennlige skolene for elever med dysleksi?

Studien avdekker at det var tydelige forbindelser mellom tilegnet kunnskap om dysleksi og hvordan tiltakene gjennomføres i klasserommet. Gjennom empirien kom det fram at informantene hadde blitt mer sikre på valg av metoder, og at pedagogikken i større grad kunne forsvares ut ifra et velbegrunnet faglig ståsted. De var også tydelige på at likhetstanken og inkludering var viktige prinsipper i undervisningen, og for å imøtekomme dette ble det påpekt at hjelpemidler var essensielt. Utvidet tid på prøver ble også trukket fram som et viktig tiltak for de eldste elevene. Empirien ga god argumentasjon til å kunne antyde at informantenes skoler hadde økt tilretteleggingskompetansen i forbindelse med å bli sertifisert, og at de selv opplevde å lykkes med dette i praksis.

Hvordan arbeider skolene på systemnivå for å imøtekomme og videreføre en dysleksivennlig undervisningspraksis?

Gjennom empirien kom det fram at skolene både hadde erfart sertifiseringsprosessen og videreføringen av det å være dysleksivennlig som positiv. Alle informantene trakk fram viktigheten av å ha gode planer, årshjul og faste rutiner i arbeidet med å imøtekomme, gjennomføre og videreføre virkningsfulle og målrettede tiltak. Det kom likevel fram flere forhold som kunne virke truende for å opprettholde gode rutiner over tid. Forhold som ble nevnt var ressurser, utskifting i personalet og opplevelsen av manglende støtte hos ledelsen. Det kom også fram et følelsesmessig aspekt rundt det å drive dysleksivennlig undervisning, og at dette handlet mye om egne forventninger til egen praksis. Rapporteringen til Dysleksi Norge ble ansett som et godt virkemiddel for å holde det faglige trykket oppe, og at dette var et godt verktøy for å bevare kjernen i det å være dysleksivennlig.

5.2 Refleksjoner

I denne studien ble søkelyset rettet mot dysleksivennlige skoler og hvordan de erfarer å imøtekomme tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Målet med dette var å få større forståelse og innblikk i hva denne typen skoler står for, hvordan de imøtekommer behov og hvilke tiltak som kan ha positiv effekt i et pedagogisk perspektiv.

Dysleksi Norge har gjort og gjør en god jobb med å sette fagvansken dysleksi i høysete og på dagsorden. Det er likevel langt igjen til alle elever med dysleksi får gått sin skolegang ved en dysleksivennlig skole, men stadig flere skoler søker om kursing og sertifisering. Dette kan tyde på at disse skolene gjør mye riktig med tanke på å imøtekomme tilpasset opplæring, og at de blir ansett som gode skoler for alle elever. Med opplæringsloven og retten til tilpasset opplæring som en av bærebjelkene i planverket, kan det spørres om det er behov for en egen skoletype som ivaretar elever med dysleksi på en særegen måte. Det vil nok ikke være noe entydig svar på dette, da alle skoler har sin egen kultur og sine egne måter å drive opplæring på.

Mye tyder på at lærerutdanninga har vært for snever når det gjelder å vektlegge dysleksi som pensum, og at dette har resultert i manglende kompetanse i skolene. Denne studien kan ikke konkludere med noen funn, men det kan se ut til at informantenes skoler har lyktes med å gjøre skolehverdagen mer tilrettelagt for elever med dysleksi. Likevel kan det se ut til at det mangler norsk forskning som dokumenterer hvor godt de dysleksivennlige skolene lykkes med dette.

Litteraturliste

- Aas, Åsne M. (2021). *Dysleksiåndboka for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Appbiblioteket (2021). *Prizmo Og – Instant Text OCR*. Hentet 28.01.2022 fra <https://appbiblioteket.no/prizmo-go-instant-text-ocr/>
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk*. (3. utgave). Oslo: Samlaget.
- Berg, A. (2009). *Å lære med hele kroppen – Multisensorisk læring i barnehage og skole*. Oslo: Sebu Forlag.
- Cappelen Damm. (2016). *Carlstenprøvene*. Hentet fra <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/carlstenpr%C3%B8vene-126517>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P., & Rolff, H.-G. (1991). *Organisasjonslæring i skolen: skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dysleksi Norge (2021). *Dysleksivennlige skoler*. Hentet 25.03.2022 fra <https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole-liste/>
- Dysleksi Norge (2021). *Om oss*. Hentet 25.03.2022 fra <https://dysleksinorge.no/om-oss/>
- Dysleksivennlig skole (u.å). *I klasserommet*. Hentet 05.04. 2022 fra <https://dysleksivennlig.no/for-nyansatte/for-nyansatte-del-1/>
- Ekholm, M., Lund, T., Roald, K., Tislevoll, B., & Kunnskapsløftet - fra ord til handling (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gilje, Ø. & Stubdal, B. I (2020). Vurdering av elevens kompetanse uten blyant og papir – digitalt arbeid med multimodale tekster i alle fag. *Bedre skole* (4). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/vurdering-av-elevens-kompetanse-uten-blyant-og-papir--digitalt-arbeid-med-multimodale-tekster-i-alle-fag/>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmberg, B. J. & Lyster, S.-A. H. (2000). *Spesialpedagogiske Arbeidsmåter* (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis*. (5. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: til alle elevers beste*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Innst. 41 S (2019-2020). *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om representantforslag om at regjeringen må legge fram konkrete forslag og en tidsplan for at alle norsk skoler blir dysleksi- og dyskalkulivennlige*. Utdannings- og forskningskomiteen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2019-2020/inns-201920-041s.pdf>
- Jensen, R. & Tonheim, E. F. (2004). *Å mestre mangfoldet: en bok om læringsstiler*. Oslo: Damm.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klinkenberg, J. (2005). *Å bedre barns leseflyt: 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: Aschehoug.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Literate (2020). *Literate: dysleksitest for barn, ungdom og voksne*. Hentet fra <https://literate.no/>

- Logometrica (2022). *Ordkjedetesten*. Hentet fra <https://logometrica.no/produkt/ordkjedetesten>
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S.-A.H., Melby- Levåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese – og skrivevansker. I R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utgave). Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Mortensen-Buan, A.-B. (2006). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. S. Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag*. (s. 165-189). Oslo: Universitetsforlaget.
- NAV. (2022). *Lese og skrive*. Hentet fra <https://www.nav.no/no/person/hjelpemidler/hjelpemidler-og-tilrettelegging/hjelpemidler/lese-og-skrive>
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring, 2 Aktuelle internasjonale konvensjoner og reguleringer*. Hentet 28.11.2021 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=6>
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Oslo: Pedlex.
- Olsen, M. H., & Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, E., & Møller, J. (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pp- tjenestens materiellservice (2021) *STAS – Standardisert test i avkoding og staving*. Hentet fra <https://www.materiellservice.no/butikk/stas/stas-standardisert-test-i-avkoding-og-staving/>

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringom, B. (2013). *Lær og lære- for bedre konsentrasjon, forståelse og hukommelse*. Oslo: Akademika forlag.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. Hentet fra <https://educationcentral.co.nz/leadership-thats-all-about-the-students-2/>
- Romstad, E. (2018). Å bruke teknologi i undervisningen – smarte valg. *Bedre skole* (4) <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/a-bruke-teknologi-i-undervisningen-smarte-valg/>
- Salen, G (2015). Skolegang og livsmestring – tett på dysleksiens utfordringer. *Bedre Skole* (4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/skolegang-og-livsmestring--tett-pa-dysleksiens-utfordringer/>
- Shaywitz, S.E., Holahan, J.M. & Kenney, B., (2020). The Yale Outcome Study: Outcomes for Graduates with and without dyslexia. *J Pediatr Neuropsychol* 6, 189–197. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s40817-020-00094-3>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, Sidsel. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia* (2. utgave). London: Blackwell.
- Solem, C., & Dysleksi Norge. (2015). *Dysleksivennlig skole: et brukerperspektiv på god skole*. Oslo: Dysleksi Norge.
- Statped. (2021). *Arbeidsprøven*. Hentet fra <https://statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/arbeidsproven/>
- Statped. (2020). *Dysleksi og tilrettelegging ved eksamen*. Hentet fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/dysleksi-og-tilrettelegging-ved-eksamen/>
- Statped. (2021). *Lingdys*. Hentet fra <http://statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/lingdys-/>
- Statped. (2022). *Språk 6–16 screeningtest av språkvansker*. Hentet fra <https://statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprak-616-screeningtest-av-sprakvansker/>

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

The Yale Center for Dyslexia & Creativity (2017). *Our mission*. Hentet 09.10.2021 fra <http://dyslexia.yale.edu/the-center/our-mission/>

Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Inkluderende fellesskap for barn med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/stottemateriell-til-rammeplanen-for-sfo/inkluderende-fellesskap-for-barn-med-behov-for-sarskilt-tilrettelegging/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kva er kartleggingsprøver?* Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet " Tilpasset opplæring i dysleksivennlige skoler"?



Formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere ved ulike dysleksivennlige skoler erfarer å mestre tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Det har blitt gjort lite forskning som setter søkelys på hvor godt dysleksivennlige skoler lykkes med tilpasset opplæring. For å finne svar på min problemstilling retter jeg derfor fokuset mot lærernes erfaringer av egen praksis.

Metoden som har blitt valgt i denne studien er kvalitativ metode og semistrukturert intervju. Intervjuet vil bli gjennomført på Teams eller over telefon med kun intervjuer og informant til stede. Jeg håper å få gjennomført intervju med seks ulike pedagoger over hele landet. Tema som inngår i studien og som det vil bli pratet om i intervjuet er følgende;

- Kartleggingsrutiner
- Målrettede tiltak i klasserommet
- Rutiner på systemnivå

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- * *Hvilke kartleggingsprøver bruker dere for å «fange opp» de elevene som strever i lesing og skriving?*
- * *Hvordan tilpasser du undervisningen i klasserommet for elever med dysleksi?*

Dette forskningsprosjektet er min masteroppgave. Masteroppgaven skal være avsluttet og levert innen 15.05.22, med en sensureringsfrist på 3 måneder.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Jeg heter Anne Grethe Solem, er utdannet allmennlærer og studerer nå erfaringsbasert mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim



Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at nettopp du har fått denne forespørselen er at jeg vet du jobber ved en skole som er sertifisert som dysleksivennlig, og jeg trenger dine svar for å forske på studiens problemstilling. Jeg håper derfor du vil være med!

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på samtykkeskjemaet som du finner nederst i dette informasjonskrivet. Det er bare du som kan samtykke, og det er din formelle godkjenning for å delta i denne studien.

Hva betyr det for deg å delta?

Jeg trenger å prate med deg for å lære mer om hvordan dere arbeider ved en dysleksivennlig skole. Intervjuet vil ha en varighet på 30-40 minutter, og det vil bli gjort et lydopptak som jeg skal bruke til å transkribere intervjuet etterpå med.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig deltakelse i studien og du som informant kan når som helst velge å trekke deg. All informasjon slettes umiddelbart dersom man velger å trekke seg fra studien.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du velger å trekke deg underveis.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

- * Jeg vil kun bruke informasjonen om deg til å finne svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.
- * Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare jeg som forsker som har tilgang til informasjonen.
- * All informasjon vil bli håndtert på en sikker og anonymisert måte.
- * Lydopptak fra intervjuet vil bli slettet etter at intervjuet er transkribert.
- * Jeg vil bruke fiktive navn både underveis i prosessen og i den endelige forskningsoppgaven. Det vil heller ikke komme fram fra hvilken del av landet du bor, eller ved hvilken skole du jobber.
- * Hele prosessen, med intervju og etterarbeid, følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Jeg har innleveringsfrist 15. mai 2022, og etter dette er jeg forpliktet å sørge for at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

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

Hvordan får jeg rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med meg, Anne Grethe Solem på mobil 95 85 31 98 eller e-post til anne_grethesolem@hotmail.com

Veileder for studien er førsteamanuensis (emeritus) Per Egil Mjaavatn v/ NTNU, Trondheim. Ved spørsmål kan også disse sendes på e-post til per.egil.mjaavatn@ntnu.no

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

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Vedlagt under finner du samtykkeerklæringen, og denne må signeres og sendes i retur før intervjuet gjennomføres.

Med vennlig hilsen

Anne Grethe Solem

Samtykke til deltakelse i studie:

Jeg har mottatt/ forstått informasjonen som har blitt gitt om prosjektet «Tilpasset opplæring i dysleksivevennlige skoler».

Deltakelse i intervju

Mine opplysninger gitt i intervju kan behandles i studien fram til innlevering 15.05.22

..... Sted, dato

..... Navn

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

Tilpasset opplæring i dysleksivennlige skoler

Innledning:

Her vil jeg kort informere om mitt formål med denne studien og hvilket tema den tar for seg. Jeg vil ta en gjennomgang av informasjonsskrivet der jeg vektlegger i særlig grad informasjon om anonymitet og taushetsplikt, samt innhente underskrift på denne. I tillegg vil jeg informere om at lydopptaket blir slettet etter at masteroppgaven er innlevert. I innledning vil det også bli nevnt hvilke rettigheter informanter har mht. å trekke seg fra studien om ønskelig. Informanten får mulighet til å spørre dersom noe er uklart. Når alt er gjennomgått vil opptaket starte.

Del 1

Bakgrunnsinformasjon:

Generelle spørsmål om lærerens rolle ved den dysleksivennlige skolen.

- 1) Hvilken utdanning har du?
- 2) Hvor mange års erfaring har du med å jobbe i skole?
- 3) Hvor mange elever går på din skole?
- 4) Hvor lenge har din skole vært sertifisert som dysleksivennlig?
- 5) Har du arbeidet ved flere skoler?
- 6) Hvilken stillingsinstruks har du i dag?
- 7) Har du hatt andre stillingsinstruksjoner ved den skolen du jobber ved i dag?
- 8) Jobber du ved barne-, ungdoms- eller videregående skole?
- 9) Har du spesialisert deg innen fagfeltet lese – og skrivevansker/ dysleksi? Kursing? Annen videreutdanning?

Del 2

kartleggingsrutiner

- 1) Hvordan greier dere å identifisere de elevene som strever med lesing og skriving?
- 2) Hvilke kartleggingsrutiner har dere ved skolen du jobber?
- 3) Hvem gjennomfører kartlegging på din skole?
- 4) Hvilke kartleggingsprøver bruker dere for å «fange opp» de elevene som strever i lesing og skriving?
- 5) Hvilke kartleggingsprøver benyttes for å sette en dysleksidiagnose?
- 6) Har du erfaring med hvilke kartleggingsrutiner usertifiserte skoler har? Hva er eventuelt likt/annerledes?

Del 3

Målrettede tiltak i klasserommet

- 1) Hvordan tilpasser du undervisningen i klasserommet for elever med dysleksi?
- 2) Hvilke digitale hjelpemidler /læremidler har dere å tilby elever med dysleksidiagnose?
- 3) Hvilke erfaringer har du mht. læringsutbytte, mestring og motivasjon for elever med dysleksi i ordinær undervisning når de får tilgang til hjelpemidler, kontra uten?

Del 4

Rutiner på systemnivå

- 1) Har dere utviklet en felles pedagogisk plattform mht. hvordan der underviser «dysleksivennlig» etter dere ble sertifiserte?
- 2) Har dere på systemnivå utarbeidet en plan for hvilke hjelpemidler og læremidler som kan være aktuelt ut ifra alder og modningsnivå?
- 3) Har dere en fast prosedyre (plan) mht. kartlegging når dere har mistanke om at en elev har dysleksi?
- 4) Ofte kan man oppleve psykisk og praktisk motstand når man innfører et nytt system. Føler du at din skole har møtt slike barrierer i innovasjonsarbeidet mot å bli en dysleksivennlig skole?
- 5) Har dere en systematisk plan som sikrer at den pedagogiske virksomheten er i tråd med kriteriene for å være dysleksivennlig og blir fulgt av alle ansatte?
- 6) Hvilke tanker har du rundt det arbeidet dere har gjort for å bli dysleksivennlig? Og hvilke rutiner har der for å sikre godt faglig påfyll for ansatte gjennom hele skoleåret?
- 7) Har alle ansatte ved skolen fått ekstra kursing/utdanning innen dysleksi etter at dere ble sertifisert? I så fall, opplevdes dette som særlig nyttig?
- 8) Opplever du at dere i dag lykkes i arbeidet med å fortsatt være en dysleksivennlig skole som tilpasser undervisningen godt? Hva kan eventuelt gjøres bedre?

Avslutning

- 1) Er det andre forhold du mener er av betydning når det gjelder tilpasset opplæring for elever med dysleksi?
- 2) Eventuelt annen informasjon du vil komme med når det gjelder dysleksivennlige skoler avslutningsvis?
- 3) Tusen takk for deltakelse og at du tok deg tid til å svare grundig på de spørsmålene jeg hadde til deg!

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

947976

Prosjekttittel

Dysleksivennlige skoler

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 Maalvatn, per.egil.mjaalvatn@ntnu.no, tlf: 4792037366

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Grethe Solem, anne_grethesolem@hotmail.com, tlf: 95853198

Prosjektperiode

03.01.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)

13.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 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

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

