

Anna Grytbak

## «De kan faktisk bli Erna Solberg»

### En kvalitativ intervjustudie av tre læreres erfaringer med tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Hanne Kristin Aas

Mai 2022



Anna Grytbak

## **«De kan faktisk bli Erna Solberg»**

**En kvalitativ intervjustudie av tre læreres  
erfaringer med tilpasset opplæring for elever  
med lese- og skrivevansker**

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Hanne Kristin Aas  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Lesing og skriving er to grunnleggende ferdigheter elever må mestre for å innfri skolens forventninger. Elever med lese- og skrivevansker er derfor avhengig av en godt tilrettelagt og tilpasset opplæring. Denne studien retter fokuset mot læreres forståelse av tilpasset opplæring, og har til hensikt å undersøke læreres erfaringer med tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker med fokus på mellomtrinn. Målet med studien har vært å belyse hvilke tiltak og metoder lærere opplever at fungerer i dette arbeidet, og hvilke erfaringer de har gjort seg knyttet til det. Studiens problemstilling har vært:

*Hvordan forstår og praktiserer lærere tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker? Hvordan opplever de tiltaksarbeidet?*

Studien baseres på en kvalitativ intervjustudie, der det er gjennomført dybdeintervjuer med tre lærere. Lærerne har alle erfaring med tiltaksarbeid for elever med lese- og skrivevansker. Intervjuene ble transkribert og analysert gjennom en stegvis-deduktiv induktiv metode. Denne studien gir god innsikt i forskningsdeltakernes erfaringer, tanker og følelser. Resultatene fra intervjuene er presentert gjennom tre kategorier: *forståelse av tilpasset opplæring, tiltak for å utvikle lese- og skrivekompetanse og psykososiale faktorer*. Resultatene viser at lærernes forståelse av tilpasset opplæring baserer seg på en bred tilnærming, der de forstår tilpasset opplæring som et prinsipp for å imøtekomme hver enkeltes behov innenfor fellesskapets rammer. Videre viser resultatene at det er store individuelle forskjeller hos elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet, og at tiltak som fungerer for en elev ikke nødvendigvis fungerer for en annen elev med samme type vanske. Lærerne i studien bruker varierte forskningsbaserte tiltak, hvor de prøver å kombinere lesing med ferdigheter som eleven mestrer, og som tar utgangspunkt i elevens interesser. Lærerne erfarte at motivasjon, klassemiljø og holdninger var særlig viktige faktorer for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet. Jeg håper studien kan bidra med økt kunnskap, og være til inspirasjon for lærere og andre som jobber med barn og unge med lese- og skrivevansker.



## Abstract

Reading and writing are two basic skills that students depend on mastering to satisfy the school's expectations. Pupils with reading and writing difficulties are therefore dependent on a well arranged and adapted education. This study focuses on teachers' understanding of adapted education. The purpose of the study was to investigate teachers' experiences related to adapted education for students with reading and writing difficulties with a focus on the intermediate levels. The aim of the study has been to shed light on what measures and methods that teachers experience are successful in this progress, and what experiences they have gained in connection with it. The study's issue has been:

*How do teachers understand and practice adapted education for students with reading and writing comprehensions? How do they experience the initiative work?*

The study is based on a qualitative interview study, in which in-depth interviews were conducted with three teachers. The teachers all have experience with initiative work for students with reading and writing difficulties. The interviews were transcribed and analyzed through a step-by-step inductive method. This research method was preferred because it is particularly suitable for gaining insight to the research participants' experiences, thoughts and feelings. The results from the interviews are presented in three categories: *understanding of adapted education*, *measures to develop reading and writing skills* and *psychosocial factors*. The results show that teachers' understanding of adapted education is based on a broad approach, where they understand adapted education as a principle to meet each individual's needs within the framework of the community. Furthermore, the results show that there are large individual differences between students with reading and writing difficulties at the intermediate level, and that measures that work for one student do not necessarily work for another student with the same type of difficulty. The teachers in the study use varied research-based measures where they try to combine reading with skills that the student masters, and which are based on the student's interests. The teachers experienced that motivation, classroom environment and attitudes were particularly important factors for students with reading and writing difficulties at the intermediate level. I hope the study can contribute to increased knowledge and be an inspiration for teachers and others that work with children and young people with reading and writing difficulties.





## Forord

Tiden er kommet for å sette et punktum for denne masteroppgaven og min fem år lange lærerutdanning ved NTNU i Trondheim. Masteroppgaven har gitt meg nyttig kunnskap om lese- og skrivevansker og skriveprosessen har vært spennende og lærerik. Selv om det i perioder har vært krevende, har det vært inspirerende og nyttig å få innblikk i erfaringer læreres arbeidsmetoder og tanker. Nå ser jeg fram til å kunne benytte det jeg har lært i yrkeslivet framover.

Det er flere som skal ha takk for at min masteroppgave har blitt virkelighet. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til mine tre forskningsdeltakere som tok seg tid til å delta. Ved å dele sine erfaringer, tanker og kompetanse på feltet, har de gitt studien innhold og mening. Det har vært interessant å få et innblikk i deres arbeid knyttet til elever med lese- og skrivevansker.

Videre vil jeg takke min veileder Hanne Kristin Aas som gjennom hele prosessen har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og god veiledning. Du har mye god faglig kunnskap som jeg har fått dra nytte av. Takk for at du har støttet meg og hatt troen på meg hele veien.

Til slutt vil jeg rette en takk til familie, samboer og venner som har bidratt med støtte, korrekturlesing og gode samtaler i arbeidet med masteroppgaven. Dere har hele veien hatt troen på meg og gitt oppmuntring i perioder der motivasjonen har vært lav.

Trondheim, mai 2022

Anna Grytbak



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	v
Forord .....	ix
Figurliste .....	xiii
<b>Kapittel 1 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for studien .....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Studiens oppbygning .....	2
<b>Kapittel 2 Teoretisk grunnlag .....</b>	<b>4</b>
2.1 Lese- og skrivevansker på mellomtrinnet .....	4
2.1.1 Ordavkodingsvansker og dysleksi .....	6
2.1.2 Leseforståelsesvansker .....	6
2.1.3 Skrivevansker .....	7
2.1.4 Motivasjon, mestring og selvbestemmelse .....	7
2.2 Tilpasset opplæring .....	9
2.2.1 Prinsippet om tilpasset opplæring .....	9
2.2.2 Tilpasset opplæring – et begrep med skiftende innhold .....	10
2.2.3 Ulike forståelser av tilpasset opplæring .....	10
2.3 Forskningsbaserte tiltak .....	11
2.3.1 Tiltak for å utvikle lese- og skriveferdigheter .....	12
2.3.2 Kompensatoriske og pedagogiske hjelpemidler .....	14
2.3.3 Organisering .....	14
2.3.4 Læringsmiljø .....	15
<b>Kapittel 3 Metode .....</b>	<b>16</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	16
3.2 Kvalitativt intervju .....	17
3.2.1 Forskerrollen .....	18
3.2.2 Utvalg .....	18
3.2.3 Utforming av intervjuguide .....	20
3.2.4 Datainnsamling .....	21
3.3 Analyse- og tolkningsprosesser .....	22
3.3.1 Transkribering .....	23
3.3.2 Analyse og tolkning .....	23
3.4 Kvaliteten på studien .....	25
3.5 Etske betraktninger .....	26
<b>Kapittel 5 Analyse og drøfting .....</b>	<b>28</b>
5.1 Forståelse av tilpasset opplæring «Det handler jo egentlig om å legge til rette den her opplæringen da [...]» .....	28
5.1.1 Kompleksiteten ved tilpasset opplæring .....	30
5.1.2 Organisatoriske dilemmaer .....	32
5.2 Tiltak for å utvikle lese- og skrivekompetanse «Det har med hvilken elev, hva strever eleven med og hvor er eleven i lese- og skriveutviklingen» .....	34
5.2.1 Kompensatoriske tiltak .....	35
5.2.2 Individuelle forskjeller .....	37

5.2.3 Manglende ressurser for mellomtrinn .....	38
5.3 Psykososiale faktorer «De kan faktisk bli Erna Solberg, tidligere statsminister, hun også slet med å lese, men hun har jo et kjempeliv».....	39
5.3.1 Motivasjon.....	39
5.3.2 Klassemiljø .....	41
5.3.3 Holdningsarbeid .....	42
5.3.4 Elevmedvirkning.....	43
<b>Kapittel 6 Oppsummering og avslutning .....</b>	<b>44</b>
6.1 Veien videre .....	46
Referanser .....	47
Vedlegg 1 .....	49
Vedlegg 2 .....	52
Vedlegg 3 .....	53

## Figurliste

<i>Figur 1: Firefeltmodell som viser ulike typer lesevaner (Statped, 2021).</i> .....	5
<i>Figur 2: Eksempel på kodingsprosess.</i> .....	25



# Kapittel 1

## Innledning

### 1.1 Bakgrunn for studien

I dagens samfunn er lesing og skriving en viktig ferdighet, ikke bare for å kunne ta en utdanning og få seg jobb, men også for å mestre hverdagen. Lesing og skriving er to av fem grunnleggende ferdigheter, og er derfor nødvendig kompetanse for læring og faglig forståelse i de fleste fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Av ulike grunner har mange vansker med å lære seg lese- og skriveferdigheter. Ifølge Statped (2021) har så mange som 20 prosent av elevene i grunnskolen vansker med å lese og skrive i løpet av skolegangen. På mellomtrinnet øker kompleksiteten på tekster, og vanskene kan derfor komme mer til syne (Lyster, 2019, s. 38). Å ha vansker med lesing og skriving kan for mange bety lite mestring i skolehverdagen, lav selvtillit og lite motivasjon. Dette er faktorer som kan by på store problemer for elevers mentale helse (Deci & Ryan, 1985). Videre kan dette påvirke valg og muligheter senere i livet. Det er derfor viktig at skolen tar dette på alvor og hjelper de elevene som opplever lesing og skriving som utfordrende.

Elevene som ikke leser og skriver som forventet er avhengige av en god tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som er lovfestet i Opplæringsloven § 1-3, og blir beskrevet slik: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998). Prinsippet om tilpasset opplæring kommer fra kravet i grunnloven § 109 som sier at opplæringen «skal ivareta den enkeltes evner og behov» (Befring et al., 2019, s. 94). I denne studien vil jeg rette fokuset mot lærernes arbeid med å sette inn tilpassede tiltak for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet. Mellomtrinnet er en kritisk fase for elever med lese- og skrivevansker fordi det stilles høyere krav til god leseferdighet (Lyster, 2019, s. 38). Læreres kompetanse om vanskene er derfor viktig. Ved å sette inn effektive tiltak gjør man læring mer tilgjengelig, og kan hindre at elever utvikler flere skolevansker, skolevegring og får begrensede karrierevalg (Snowling, 2013).

Samtidig som at tilpasset opplæring er noe alle lærere er lovpålagt, er det stor variasjon i hvordan og i hvor stor grad det gjennomføres (Nordahl, 2012). Det er viktig at tiltakene er forskningsbasert, samtidig som at tiltakene må justeres med hensyn til den enkelte elevens behov (Lyster et al., 2019). I tillegg får elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet gjerne andre og flere utfordringer, siden leseundervisningen da handler om å lese for å lære, ikke lære å lese (Anmarkrud & Refsahl, 2019). Motivasjon er blant annet en faktor som blir ekstra viktig i arbeidet med de eldre elevene som strever med lesing (Kamil referert i Lyster, 2019). Det er av den grunn viktig å belyse hvordan lærere kan jobbe med tiltak for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet.

Læreres jobb knyttet til elever med lese- og skrivevansker er viktig, og kanskje avgjørende. Elevene vil ha behov for mer veiledning og støtte for å oppdage skriftspråkets struktur, og de vil ha behov for mer hjelp til å kompensere for vanskene de sliter med (Lyster et al., 2019). På bakgrunn av dette ønsket jeg å se hvilke muligheter som finnes i arbeidet med disse elevene. Jeg ønsket å undersøke hvilke erfaringer lærere hadde, og hvordan de forstår og praktiserer prinsippet om tilpasset opplæring. Min motivasjon for denne studien var å fremheve det gode arbeidet lærere gjør. Jeg ville se nærmere på hva lærere med erfaring med lese- og skrivevansker opplever som viktig i arbeidet, og ønsker at dette kan være til inspirasjon for andre lærere i samme situasjon. I tillegg skal jeg selv snart ut i læreryrket, og er veldig interessert og nysgjerrig på hvordan lærere praktiserer tilpasset opplæring i en ellers travel hverdag.

## 1.2 Problemstilling

Målet med denne studien er å belyse læreres erfaringer knyttet til tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker. Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvordan forstår og praktiserer lærere tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker? Hvordan opplever de tiltaksarbeidet?*

For å kunne besvare problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie. De tre lærerne jeg har intervjuet jobber alle på mellomtrinnet og har erfaring med tiltaksarbeid for elever med lese- og skrivevansker. Jeg har i studien valgt å fokusere på mellomtrinnet. Dette var grunnet min nysgjerrighet på hvilke tiltak lærere brukte på litt eldre elever. Jeg opplevde at litteraturen på dette feltet mest omhandlet de yngre elevene, og at det derfor var interessant å stille spørsmål ved dette området. I tillegg har jeg i studien fokusert på tiltak som kan gjøres i ordinær undervisning, og ikke spesialundervisning. Tilpasset opplæring er et prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, og det er derfor viktig at man også legger til rette for de som trenger ekstra behov i klasserommet. Siden lesing og skriving er en sentral del i alle fag, var det interessant å se på hvilke tiltak lærere opplevde som effektive i den hektiske hverdagen.

## 1.3 Studiens oppbygning

Denne studien er delt inn i fem kapitler. I kapittel 2 blir studiens teoretiske grunnlag presentert. Denne delen starter med en presentasjon av hva lese- og skrivevansker er og videre ulike grader og typer lese- og skrivevansker elever kan ha. Deretter presenterer jeg teori og forskning om begrepet tilpasset opplæring. Her blir det gjort rede for hva begrepet går ut på og ulike forståelser man kan ha for begrepet. Til slutt i kapittelet blir det presentert forskningsbaserte tiltak for elever med lese- og skrivevansker.



I kapittel 3 vil studiens metodiske tilnærming bli beskrevet og begrunnet. Kapitlet har til hensikt å synliggjøre mine valg og min forskningsprosess. I denne delen vil jeg beskrive valg jeg tatt knyttet til metode, og presentere min forskningsprosess med kvalitativt intervju. I tillegg vil det bli beskrevet valg av forskningsdeltakere, hvordan jeg har gjennomført studien og valg jeg har tatt knyttet til analyse- og tolkningsarbeidet. Til slutt gjør jeg rede for studiens kvalitet og etiske betraktninger.

I kapittel 4 blir resultatene presentert og drøftet i tre deler. Gjennom analyse og tolkning av studiens resultater, kom jeg fram til tre kategorier. I den første kategorien *Forståelse av tilpasset opplæring* drøftes lærernes forståelse av tilpasset opplæring, og hvordan de praktiserer dette i sin undervisning. I den andre kategorien *Tiltak for å utvikle lese- og skrivekompetanse* ser jeg på tiltakene lærerne har erfaring med og hvordan de opplever dette arbeidet. I den siste kategorien *Psykososiale faktorer* legges det vekt på andre faktorer som er viktig i tiltaksarbeidet for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet, og hvilken betydning dette har for elevenes utvikling av lese- og skriveferdigheter.

I kapittel 5 er studiens siste kapittel der sentrale funn fra studien oppsummeres. Jeg vil i denne delen besvare forskningsspørsmålet, samt en avsluttende kommentar. Til slutt presenteres noen tanker om videre forskning på feltet.

# Kapittel 2

## Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil jeg legge fram relevant teori og forskning fra feltet som danner grunnlaget for studien. Kapitlet starter med en gjennomgang av hva lese- og skrivevansker er, der det vil bli presentert fire kategorier av ulike typer lese- og skrivevansker elever kan ha. Videre vil jeg se på begrepet tilpasset opplæring, hva det kan være og ulike forståelser av prinsippet. Til slutt vil jeg presentere forskningsbaserte tiltak for elever med lese- og skrivevansker.

### 2.1 Lese- og skrivevansker på mellomtrinnet

Lesing og skriving er kommunikasjon, og er ferdigheter som støtter hverandre fordi de bygger på de samme underliggende ferdighetene (Hofslundsengen et al., 2016; Lyster et al., 2019, s. 346). Språklige og kommunikative forutsetninger er derfor viktig både for å kunne lese og skrive godt (Høigård, 2019, s. 227; Lyster, 2019, s. 10). Lyster legger også til at ikke-språklige forhold kan påvirke lese- og skriveutviklingen, som blant annet den visuelle persepsjonen og bearbeiding av trykte bokstaver og ord (Lyster, 2019, s. 11). Lyster skisserer lese- og skriveprosessens dimensjoner, og dersom vi ser på hva lesing og skriving har til felles er blant annet fonembevissthet, ordforråd og generelt språklig bevissthet viktige ferdigheter (2019, s. 51-52). Lyster (2019, s. 51) legger til at selv om leseferdighetene påvirker skriveferdighetene og omvendt, så må man ikke glemme at skriving er formidling, mens lesing er innhenting av informasjon.

Det finnes mange forklaringer på hva lese- og skrivevansker er, og i min studie har jeg valgt Lyster (2019, s. 16) sin definisjon: «Vi sier at et barn har lese- og/eller skrivevansker når det ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått». Lyster skriver videre at barn begynner på skolen med ulike forutsetninger, at variasjonen kan være stor og at man på alle klassesertrinn vil møte elever som ikke leser eller skriver slik det er forventet. Elever med vedvarende vansker må tas på alvor, for når elevene kommer på mellomtrinnet øker kravet om god leseferdighet (Lyster, 2019, s. 38). I den første lese- og skriveopplæringen kan det blant annet være synlig hvem som henger etter i avkodingen (Høien & Lundberg, 2012). Elevers vansker med forståelsen blir vanligvis ikke oppdaget før mellomtrinnet (Lyster, 2019, s. 28). Dette henger sammen med at det på mellomtrinnet blir stilt større krav til elevene. Gjennom læreplanens kompetansemål på 5.trinn er det forventet at elevene skal kunne tilegne seg informasjon og forstå tekster på et stadig mer komplekst nivå (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her må elevene forholde seg til tekster som krever mer språklig kompetanse og et større ordforråd enn det som kreves på småtrinnet (Lyster, 2019). Overgangen fra småtrinnet til mellomtrinnet kan derfor føles ekstra tung og sår for elever med lese- og skrivevansker.

Hvorfor lese- og skrivevansker utvikler seg, tar ofte utgangspunkt i tre nivåer: et genetisk, et kognitivt og et adferdsnivå (Lyster et al., 2019, s. 338). I tillegg kan miljøet påvirke utviklingen, og at bestemte gener blir aktivert eller deaktivert i løpet av utviklingen, kan miljøpåvirkningen bestemme (Lyster et al., 2019, s. 338). Hvilken type undervisning elevene får kan derfor ha mye å si for barnas lese- og skriveferdigheter. Årsaker til at barn utvikler lese- og skrivevansker kan derfor være ulike og satt sammen av flere faktorer. Lyster skisserer to typer vansker innenfor lesing og skriving som læreren først og fremst kommer til å møte. Den ene er vansker med ordavkodingen, en vanske som betegnes som dysleksi (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2019). Den andre er vansker med leseforståelse (Lyster, 2019). Flere forskere støtter seg på denne inndelingen, og bygges på teorien om «det enkle synet på lesing» av Philip B. Gough og William E. Tunmer (Hulme & Snowling, 2016; Lervåg et al., 2018).

Statlig pedagogisk tjeneste (2021) har utformet en tabell med utgangspunkt i Gough og Tunmers formel, som skiller mellom ulike typer lese- og skrivevansker. Denne ligner Lyster sin inndeling av vanskene, men har i tillegg med en gruppe som både har vansker med avkoding og språkforståelse. Modellen bygger på leseformelen hvor ferdighetene avkoding og språkforståelse kreves for å kunne lese og forstå tekst. Modellen er en firefeltmodell hvor den horisontale aksene representerer avkoding, og den vertikale aksene representerer språkforståelse. Dette gjør at det dannes fire hovedgrupper med ulike vansker, eller ingen vansker. Elever med dysleksi blir plassert til venstre på den horisontale aksene, fordi disse har vansker med ordavkodingen. Disse blir igjen delt inn i to, ettersom hvor de plasseres seg på den vertikale aksene. Noen elever med dysleksi har god språkforståelse og plasseres høyt opp på aksene, mens andre har svak språkforståelse og plasseres langt nede. Elever med svak leseforståelse plasseres til høyre på den horisontale linjen, da disse har normal avkoding og leseflyt. Disse elevene har vansker med å forstå det de leser, noe som kan henge sammen med svakheter i den muntlige språkforståelsen (Statped, 2021). Den siste gruppen blir omtalt som gode lesere, og har god avkoding og god språkforståelse.



FIGUR 1: FIREFELTSMODELL SOM VISER ULIKE TYPER LESEVANSKER (STATPED, 2021).

### 2.1.1 Ordavkodingsvansker og dysleksi

Vansker med ordavkodning, å kunne omkode bokstavsekvenser til lydsekvenser, er en av de vanligste årsakene til lese- og skrivevansker (Lyster et al., 2019, s. 338). Det er brukt flere termer for denne type vansker, men når disse vanskene blir alvorlige betegnes de ofte som dysleksi (Høien & Lundberg, 2012; Lyster et al., 2019). Selv om det ikke er helt klart hvor skillett mellom dysleksi og det normale variasjonsbildet for lese- og skriveferdighet går (Lyster, 2019, s. 17), benytter flere forskere dysleksi og avkodingsvansker om hverandre (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2019). Forskere er enige om at vansker med ordavkodning og rettskriving på grunn av svikt i det fonologiske systemet, er hovedkjennetegnene på dysleksi (Høien & Lundberg, 2012, s. 29).

Torleiv Høien og Ingvar Lundberg (2012) har utarbeidet en definisjon som forsøker å si hva dysleksi er, og jeg har i denne studien valgt å bruke deres definisjon: «Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet» (Høien & Lundberg, 2012, s. 29). Ifølge Høien og Lundberg (2012, s. 48) er ett av hovedsymptomene ved dysleksi vansker med å lese ord hurtig og korrekt, som henger sammen med ferdighetene som trengs for ordavkodningen. For elever med dysleksi vil derfor avkodingsprosessen være ressurs- og tidkrevende. Med disse vanskene vil ikke avkodningen være automatisert, noe som fører til dårlig leseflyt og mangelfull prosodi (Høien & Lundberg, 2012, s. 48). Forskning viser at årsaken til dysleksi kan være nevro-biologisk (Hulme & Snowling, 2016). Det vil si at det er en vanske som er genetisk betinget og arvelig. Barn med dysleksi i nær familie har derfor større risiko for å utvikle dysleksi. I tillegg vil sosiale og kulturelle forhold kunne påvirke leseutviklingen (Lyster, 2019, s. 19). Kvaliteten på det pedagogiske arbeidet rundt en elev med lese- og skrivevansker eller risiko for dysleksi, kan være avgjørende for hvor alvorlig dysleksien blir (Lyster, 2019, s. 19).

Selv om det er stor enighet blant forskere at dysleksi kjennetegnes av fonologisk svikt, er det studier som viser til at barn med dysleksi eller risiko for dysleksi også har vansker med andre aspekter ved språket (Snowling & Melby-Lervåg, 2016).

### 2.1.2 Leseforståelsesvansker

Leseforståelsesvansker handler om vansker med å forstå det man leser, samtidig som ordavkodningen er adekvat og på høyde med hva som forventes for alderstrinnet (Lyster, 2019, s. 27). Leseforståelsesvanske kan være den primære vansken, men også en sekundærvanske (Lyster, 2019). Dette kan ha sammenheng med barns språkferdigheter, som for eksempel lite ordforråd eller dårlig utviklet språk (Lyster, 2019, s. 27).

Leseforståesssvikt er relativt vanlig, selv om det ikke blir gjenkjent i klasserommet (Hulme & Snowling, 2011). I motsetning til barn med dysleksi kan disse barna lese nøyaktig og med god flyt, noe som fører til at de høres ut som gode lesere. Til tross for dette får de ikke med seg innholdet i det de leser (Hulme & Snowling, 2011).

Leseforståelsesvanske kan også være en sekundærvanske som følge av dysleksi, at ordavkodingsvansker fører til vansker med forståelse (Lyster, 2019, s. 27). Videre kan det å ha vansker med forståelse av tekst dreie seg om utfordringer med å sette

informasjon i teksten sammen til en overordnet mening, eller det kan dreie seg om manglende bakgrunnsinformasjon om tema man leser (Lyster et al., 2019, s. 344). Det kan være at eleven har språkvansker og ikke skjønner ordene som blir avkodet, eller setninger de inngår i (Lyster et al., 2019, s. 344).

Lyster (2019, s. 29) viser at etter hvert som tekstene stiller større språklige krav til lesere, f.eks. bruk av akademiske ord, spiller de språklige ferdighetene hos eleven en stadig større rolle for leseforståelsen. Barn med leseforståelsesvansker sliter ikke nødvendigvis med å knekke lesekoden, noe som fører til at vanskene ikke blir like synlige tidlig i utviklingen (Lyster, 2019, s. 28). Vansken vil derimot komme mer til syne på mellom- og ungdomstrinn når eleven møter mer kompliserte tekster som krever høyere språklig kompetanse og et større ordforråd (Lyster, 2019, s. 28).

### 2.1.3 Skrivevansker

Skrivevansker handler om å ha utfordringer med å formidle noe skriftlig (Lyster, 2019, s. 31). Johnson & Blalock referert i Lyster (2019, s. 31) skriver at skrivevansker er mer motstandsdyktige enn lesevansker, slik at skrivevansker vedvarer ofte selv om de muntlige språkferdighetene og leseferdighetene har en positiv utvikling. Vansker med å stave og automatisere ord påvirker skriveutviklingen, og det er derfor sammenheng mellom leseforståelsen og skriveferdighetene (Lyster, 2019). Staving består av flere delferdigheter; fonologiske, morfologiske, semantiske og ortografiske (Read referert i Høien & Lundberg, 2012, s. 86). Som tidligere nevnt er et av kjennetegnene på dysleksi svikt på det fonologiske området, og på den måten kan de få problemer med å stave ord riktig (Høien & Lundberg, 2012). Skrivning stiller krav til fonologiske ferdigheter fordi ord bygges opp av fonemer, noe man må være bevisst både for å lære å lese og stave (Høien & Lundberg, 2012).

Høien og Lundberg (2012) skriver også at barn med dysleksi i tillegg kan ha dårligere håndskrift, som kan skyldes forsinket finmotorisk utvikling. I tillegg kan dårlig rettskriving komme av at eleven prøver å skjule sin usikre staving ved å skrive utydelig med vilje (Høien & Lundberg, 2012). Skrivevansker kan også være forårsaket av dyspraksi, som er motoriske vansker eller koordineringsvansker (Lyster, 2019, s. 34). Skrivevanskene blir her knyttet til tekstforming, som tegnsetting, organisering av avsnitt og dårlig håndskrift (Lyster, 2019). Vanskene kan også vise seg i mildere former, og kan være knyttet til håndtering av skriveredskap og håndskrift (Lyster, 2019).

### 2.1.4 Motivasjon, mestring og selvbestemmelse

Motivasjon er en avgjørende faktor i lese- og skriveopplæringen. Mange forskere understreker nettopp dette, og flere omtaler motivasjon som en grunnleggende faktor i lese- og skriveutviklingen (Lyster, 2019; Refsahl, 2012). Kunnskap om motivasjon vil være viktig når man skal hjelpe personer som tidligere har opplevd nederlag i forbindelse med lesing, skrivning og læring (Refsahl, 2012, s. 55). Derfor er denne faktoren ekstra viktig på mellomtrinnet. Motivasjonsaspektet er spesielt viktig i arbeidet med de eldre

elevene som strever med lesing (Kamil referert i Lyster, 2019, s. 37). Blant annet vil lesestoff som er for vanskelig for elevens nivå virke demotiverende, og dette kan bli en utfordring når lesesvake elever kommer på mellomtrinnet, der kompleksiteten i tekster øker (Lyster, 2019, s. 38). Selv om barna ønsker å lære å lese, kan de vise sterk vegring mot undervisning og følelsesmessige reaksjoner kan komme på bakgrunn av at de tidligere har opplevd arbeidet som vanskelig (Refsahl, 2012). Dette kan gå ut over barnets læring og noen ganger skape vanskelige relasjoner i skolemiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Psykolog Albert Bandura (1986) knytter motivasjon til forventning om mestring. Ifølge Bandura, vil positive erfaringer være en viktig kilde til god motivasjon. Når det kommer til elever som har lese- og skrivevansker, vil det være spesielt viktig å gi elevene tilpasset opplæring som tar utgangspunkt i elevens nivå og gir mestringsfølelse (Lyster, 2019, s. 35).

Psykologene Edward L. Deci og Richard M. Ryan (1985) med sin mye siterte teori «self-determination theory», legger vekt på at indre motivasjon er avgjørende for et godt læringsutbytte. Denne teorien bygger på at mennesket har et grunnleggende behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Menneskets atferd springer i denne teorien ut av interesse og har sin egen belønning i form av glede over selve aktiviteten (Deci & Ryan, 1985).

I følge Deci og Ryan er behovet for selvbestemmelse den viktigste forutsetningen for indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Dette handler om et ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger, og er derfor en atferd som oppleves som frivillig og som kan springe ut fra egne interesser og verdier. Selvbestemte aktiviteter skyldes med andre ord indre kontroll, og er ikke noe som er bestemt av ytre påvirkning (Deci & Ryan, 1985). Når en elev er indre motivert og ser på lesing som en aktivitet som har verdi, er det høy grad av selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985). Mange vil ha interesse for å lære seg å lese og skrive, siden dette er en kompetanse som er viktig, og mange barn har forstått dette før de kommer på skolen (Refsahl, 2012). Verdien av leseferdigheter kan ligge i den praktiske nytten, men også i det å kunne glede seg over forskjellig litteratur (Refsahl, 2012). Når elever med lese- og skrivevansker kommer på mellomtrinnet, har de kanskje med seg en ryggsekk der lesing ikke er blitt knyttet til positive erfaringer. Det å glede seg over en bok er derfor ikke like enkelt for dem. Å lese en bok som handler om noe man er interessert i vil kanskje øke interessen for lesing, og det vil føles verdifullt for barnet siden det gir mening i dets liv (Lyster, 2019, s. 37).

Videre er følelsen av kompetanse viktig for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet, nettopp for å kunne engasjere seg i utfordrende oppgaver, og for å ha utholdenhet når oppgavene blir krevende. Elever som tidligere har opplevd å feile ulike oppgaver, må få oppgaver de kan mestre og oppleve at de kan. Dette ligger nært Banduras vektlegging av forventning om mestring (Bandura, 1986). Det siste grunnleggende behovet for tilhørighet viser til det å føle nærhet til andre mennesker og være integrert og medregnet i det samfunnet eller gruppen en tilhører (Deci & Ryan, 1985). Tilhørighet og nærhet handler om å gi omsorg, motta omsorg og føle seg akseptert av miljøet. En støttende og omsorgsfull lærer vil blant annet ha stor

innvirkning på elevenes indre motivasjon. Alle disse faktorene Deci og Ryan vektlegger i sin teori er forhold som spiller inn på elevenes motivasjon, følelse av å bli likt, respektert og verdsatt, og har derfor mye å si for elevenes mentale helse og selvfølelse.

## 2.2 Tilpasset opplæring

### 2.2.1 Prinsippet om tilpasset opplæring

Tanken om tilpasset undervisning som tar hensyn til individuelle forutsetninger, er en gammel tanke som det finnes spor av i alle norske læreplaner (Moen, 2021, s. 25). Prinsippet om tilpasset opplæring skal ligge til grunn for all opplæring, og gjelder derfor alle elever i skolen, både innenfor ordinær opplæring og spesialundervisning. Hva som inngår i tilpasset opplæring blir nærmere beskrevet i læreplanverkets overordnede del «prinsipper for skolens praksis», fastsatt av Kunnskapsdepartementet:

[...] Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. [...] Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen. [...] Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning. [...]

(Kunnskapsdepartementet, 2020).

Skolen har med dette prinsippet et ansvar for å imøtekomme alles behov innenfor fellesskapets rammer, og gi alle tilpasset opplæring ut fra individuelle forutsetninger. Nordrum (2019, s. 95) påpeker at tilpasset opplæring er en rettighet som innebærer at skolene skal legge til rette slik at flest mulig kan få nytte av opplæringen, men at den ikke gir rettigheter for den enkelte. Det er en rettighet som gjelder fellesskapet, og henger derfor nært sammen med inkluderingsstanken (Nordrum referert i Hølland, 2021, s. 41). Elever flest forutsetter å få retten til tilpasset opplæring gjennom ordinær opplæring, men hvis eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære tilbudet, har eleven rett på spesialundervisning (Nordrum, 2019, s. 95). Dette blir lovfestet i Opplæringsloven § 5-1.

Videre handler tilpasset opplæring om hvordan skolen arbeider med undervisning. En inkluderende og tilpasset opplæring forutsetter god samhandling for alle i elevfellesskapet, og det kreves at undervisningen er variert og differensiert både når det kommer til innhold og treningsaktiviteter (Michelet referert i Hølland, 2021, s. 41).

Differensiering betyr «å gjøre forskjell» og handler om tiltak skolen setter inn for å sikre elevenes læringsutbytte (Hølland, 2021, s. 16). Man skiller mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering, der man i pedagogisk differensiering tilpasser tempo, aktivitet og lignende innenfor klassens fellesskap, mens man i organisatorisk differensiering kanskje deler klassen inn i grupper, ulike rom og lignende (Hølland, 2021, s. 16). Slik det kommer fram i læreplanens overordnede del, kan tilpasset opplæring gjøres på flere måter. I den norske skolen har lærerne stor metodefrihet, og dette gir lærere et stort ansvar for å praktisere undervisning som møter mangfoldets behov og forutsetninger i elevfellesskapet (Hølland, 2021, s. 13).

### 2.2.2 Tilpasset opplæring – et begrep med skiftende innhold

Prinsippet om tilpasset opplæring har helt siden det ble lovfestet i 1975 blitt fremstilt svært ulikt i de politiske dokumentene (Jenssen & Lillejord, 2009). Jenssen og Lillejord (2009) har i sin artikkel delt inn og gitt navn til ulike epoker for tilpasset opplæring, ut fra sin lesing av politiske dokumenter; Perioden fra 1975-1990 ble kalt integreringsperioden, og gikk ut på at man skulle godta forskjeller og ikke lenger praktisere spesialskoler og segregering. Perioden fra 1990-1996 ble kalt inkluderingsperiode og prinsippet om tilpasset opplæring ble nå gjeldene for alle. I denne perioden ble det lagt vekt på at alle skulle inkluderes i fellesskapet i klassen. Fra inkludering gikk det i perioden 1997-2005 over til individualisering, og nå ble eleven satt i sentrum. Det blir lagt vekt på at tilpasset opplæring skal skje innenfor fellesskapets rammer gjennom differensiering, for å ta vare på elevens læringsutbytte og sosiale tilhørighet. Den siste perioden, som vi også ennå er inne i, begynte fra 2005 og er kalt fellesskap- og kvalitetsepoke. Målet til regjeringen er nå å få flere til å lykkes gjennom en bedre tilrettelagt opplæring. Tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer er fortsatt gjeldene, men hensynet til den enkelte elev er balansert mot hensynet til fellesskapet. Tilpasset opplæring skal ikke være noe ekstra, men kunne nås gjennom god og variert undervisning. Det sosiale fellesskapet blir i stortingsmelding nr. 16 vektlagt som viktig for elevens læring, motivasjon og utholdenhet, og at kompetanseheving nettopp skjer i et sosialt arbeidsfellesskap (Meld.St. nr. 16 (2006-2007)). Det blir videre i denne meldingen vektlagt at kvalitet i skolen kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne jobber sammen mot felles mål. I tidligere perioder har det blitt poengtert at det er opp til hver enkelt lærer å tilpasse undervisningen, mens nå blir det sett på som en stor fordel at lærerne jobber mot felles mål og at ledelsen har innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet.

### 2.2.3 Ulike forståelser av tilpasset opplæring

På bakgrunn av at begrepet tilpasset opplæring blir tolket og forstått på så mange ulike måter, har Bachmann og Haug (2006) valgt å dele begrepet inn i to forståelser; en smal og en vid begrepsforståelse. Den smale forståelsen går på individuelle tilpasninger og retter seg til tiltak som blir rettet mot den enkelte eleven (Bachmann & Haug, 2006). Med den smale forståelsen velger man å fokusere på individet foran fellesskapet, som for eksempel viser seg gjennom spesialundervisning, der elever kan bli tatt ut av klassen. Den brede forståelsen er mer rettet mot hele skolens virksomhet og knytter seg mer til tiltak rettet mot læringsmiljø og undervisningsmetoder (Bachmann & Haug, 2006). Med denne forståelsen ser man på elevene som en helhet og ikke isolert. Denne forståelsen



krever en samarbeidsorientert skolekultur (Bachmann & Haug, 2006). Bachmann og Haug sin forståelse av tilpasset opplæring som smal eller vid, er ikke uttrykk for to motsetningsfulle tilnærminger, men det er naturlig at en av tilnærmingene blir mer vektlagt i undervisning og i forståelsen av tilpasset opplæring.

Som mange andre tanker og prinsipp, kan det i praksis være krevende å gjennomføre selv om det høres enkelt ut på papiret. Dette kommer blant annet fram i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, hvor lærere opplever det krevende å tilpasse opplæringen til elevmangfoldet (Nordahl, 2018). Jenssen og Lillejord (2009, s. 13) poengterer også dette i sin presentasjon av prinsippet. De sier at tilpasset opplæring er et begrep som opp gjennom årene har blitt fylt med ulikt innhold, og er et prinsipp som politikerne henter fram når skolen skal reformeres og rustes til å møte endrede betingelser (2009, s. 13). Dette gjør blant annet at begrepet har vært vanskelig å forholde seg til, og det er forståelig at lærere og skoleledere er usikre på hvordan de skal tilpasse opplæringen. Dersom skolene er usikre på hva tilpasset opplæring innebærer, vil det være en risiko for at de unngår å gjøre noe (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 13). Jenssen og Lillejord påpeker at en slik handlingslammelse er problematisk i en tid der det forventes fra skolene at de skal hjelpe den enkelte elev til optimal ytelse (2009, s. 13). I regjeringens beskrivelse av prinsippet blir det lagt vekt på at det ikke finnes bestemte metoder som kan sikre tilpasset opplæring, men at egenskaper som kreves for å tilpasse undervisningen er kreativitet og fleksibilitet (Jenssen & Lillejord, 2009). I tillegg pekes det på at tilpasset opplæring krever en felles skolekultur der lærerne jobber sammen mot felles mål (Jenssen & Lillejord, 2009). Det er derfor ikke gitt at dette er noe som faller naturlig i læreres arbeidshverdag.

Internasjonal forskning som er gjort på tilpasset undervisning viser til at det gjennomføres svært forskjellig, og at det i stor grad blir rettet tiltak mot enkelteleven heller enn tiltak mot undervisningsmetoden (Corno, 2008; Parsons, 2012). En studie viser at lærernes tilpasning under lærerstyrte aktiviteter var sjeldnere og at de i større grad tilpasset opplæringen når elevene jobbet aktivt med lesing, skriving eller ulike typer samarbeid (Parsons, 2012). En annen studie viser også at lærernes differensiering i stor grad er spontan, og at de tilpasset undervisningen etter responsen hos elevene (Corno, 2008).

## 2.3 Forskningsbaserte tiltak

Det er viktig at det settes inn tiltak tidlig for elever med lese- og skrivevansker. Mellomtrinnet er i tillegg en kritisk fase for disse elevene. Mange av elevene som sliter med lesing og skriving har behov for mer lesetrening før de klarer å automatisere avkodningen og en mer systematisk tilnærming til skriftspråket (Lyster, 2019, s. 67). På mellomtrinnet øker læringstrykket og tekstene elevene møter blir mer og mer komplekse. Elevene vil ha behov for mer veiledning og støtte for å oppdage skriftspråkets struktur, og de vil ha behov for mer hjelp til å kompensere for vanskene de sliter med (Lyster et al., 2019, s. 67). Elever som kommer med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet, har strevd med lesing i mange år og møtt mange nederlag. På mellomtrinnet er derfor mestring og motivasjon en like viktig faktor som andre tiltak. Det

pedagogiske arbeidet med lese- og skrivevansker handler ikke bare om å lette lesingen, men også om å skape meningsfylte lesesituasjoner som elevene opplever er viktige (Høien & Lundberg, 2012, s. 244). Utvalget av tiltak som videre blir presentert, er basert på en sammenfatning av det forskningslitteraturen anbefaler.

### 2.3.1 Tiltak for å utvikle lese- og skriveferdigheter

#### **2.3.1.1 Fonologisk og morfemisk bevissthet**

Det er stor enighet om at fonologiske ferdigheter og alfabetisk bevissthet påvirker lese- og skriveutviklingen, og at dette er noe de med dysleksi trenger hjelp til, siden vansker på dette området er en av hovedforklaringene på dysleksi (Hulme & Snowling, 2016; Lyster, 2019). Viser eleven vansker med avkodingen, kan det være aktuelt å jobbe med fonologisk bevissthet hos eleven. Å være fonologisk bevisst handler blant annet om å vite hvilke ord en setning er bygd opp av, kunne dele inn ord i stavelser og utvikle fonemisk bevissthet (Høien & Lundberg, 2012, s. 257). Å ha fonologisk bevissthet handler derfor om å kunne lytte hvor mange ord en setning har, gjengi enkeltlyder i ord, jobbe med rim, lytte ut første eller siste bokstaven i et ord, sette sammen ord og dele opp ord. Det er i forskning vist at fonologisk-baserte tiltak generelt er effektive for å forbedre ordlesing hos barn med dyslektiske vansker (Duff & Clarke, 2011). Tiltak for fonologisk bevissthet må derfor inneholde oppgaver som fremmer faktorene som er skissert ovenfor.

Når barnet er fonemisk bevisst, er grunnlaget lagt for å lære det alfabetiske prinsippet, som innebærer at språkets lyder kan representeres i skrift ved hjelp av symboler og grafemer (Lyster, 2019, s. 40). Dette er igjen avhengig av god fonemisk bevissthet (Melby-Lervåg et al., 2012). Dette er en viktig ferdighet for å mestre ordavkodingen. I tillegg vil det være viktig å lære det morfematiske prinsippet, som innebærer språkets minste betydningsbærende enheter (Lyster, 2019, s. 45). For eksempel kan ordet baklys deles inn i morfemene *bak* og *lys*. Dersom eleven kan å identifisere grunnmorfemet *lys*, er det bare ett ord som skiller det nye ordet fra det eleven allerede har lært. Når eleven kan gjenkjenne ortografiske mønstre innenfor ordets bokstavsekvens, blir ikke «ukjente» ord like vanskelig å avkode (Høien & Lundberg, 2012, s. 264).

#### **2.3.1.2 Leseflyt**

Leseferdigheten må ikke bare læres, den må også automatiseres (Høien & Lundberg, 2012, s. 267). Leseflyt er antall korrekte leste ord per minutt, med god prosodi (Høien & Lundberg, 2012, s. 52). Ifølge Høien og Lundberg (2012) kjennetegnes gode lesere av at de har lagret en rekke ordbilder som de kan identifisere hurtig og korrekt. Videre sier de at dette gjør at de kognitive ressursene hos leseren brukes til forståelsesprosessen, og ikke på avkodingsprosessen (Høien & Lundberg, 2012). Lesesvake trenger ofte eksplisitt trening for å bli ortografiske lesere, og Høien og Lundberg (2012) skisserer at tiltak som går ut på gjenkjenne ordbilder raskt er gode metoder for dette.

Repetert lesing er en metode som øker leseflyt (Snowling, 2013). I en artikkel skriver Gustavsen (2013) om metoden der det på den ene siden blir det hevdet at repetert lesing er det tiltaket som gir best resultat på å oppnå leseflyt, mens på den andre siden som en metode preget av mengdelesing, repetisjon og et ensidig fokus på leselyst. Metoden vil være effektiv når barna mestrer de første nivåene i leseutviklingen (Gustavsen, 2013). Repetert lesing går ut på at elevene leser en kort meningsfull tekst eller avsnitt gjentatte ganger, helt til et fastsatt flytnivå er nådd. Målet med metoden er å øke lesehastighet og nøyaktighet, for så å øke forståelsen ved hver gjentakelse (Gustavsen, 2013).

### **2.3.1.3 Leseforståelse**

Å forstå det man leser er en forutsetning for å bli en god leser. De fleste elever med dysleksi har vansker med å forstå det de leser, mye på grunn av dårlige avkodingsferdigheter (Høien & Lundberg, 2012, s. 132). Forståelse blir enda mer viktig på mellomtrinnet, der det forventes at elevene skal kunne lese seg til kunnskap. Anmarksrud og Refsahl (2019, s. 9) poengterer at selv om eleven har tilfredsstillende avkodingsferdigheter, trenger de ikke automatisk å bli flinke til å forstå det de leser. Ordforrådet eleven har, spiller en stor rolle for lese- og skriveutviklingen, og har først og fremst betydning for elevens forståelse (Lyster, 2019, s. 57). Mange svake lesere har et dårlig utviklet ordforråd nettopp fordi de leser lite og har dårlige strategier for å utvikle ordforrådet sitt (Høien & Lundberg, 2012, s. 278). Tiltak som viser seg å ha effekt på leseforståelsen er vokabulartrening, der eleven lærer seg definisjonen på ord og samtidig bruker ordene i ulike kontekster (Lyster, 2019, s. 62). Det blir anbefalt å arbeide systematisk med vokabulartreningen over lang tid, både i tilknytningen til den grunnleggende lese og skriveopplæringen, i norskfaget og i andre skolefag (Lyster, 2019, s. 65).

### **2.3.1.4 Strategier**

Lesestrategier blir definert som målrettet og bevisst arbeid med å kontrollere og tilpasse leserens forsøk på å avkode tekst, forstå ord og hente ut forståelse og mening fra teksten som leses (Afflerbach mfl. referert i Brevik et al., 2019). Ifølge Høien og Lundberg (2012, s. 279) er den bakgrunnskunnskapen som leseren har med seg når hen møter en tekst, avgjørende for hvordan innholdet av ordene og meningen med teksten vil oppfattes. De påpeker videre at «bokstaver og ord har ikke noe innhold i seg selv. Det er først i møtet med en meningssøkende leser at ordene får innhold» (Høien & Lundberg, 2012). Leseren må derfor kunne knytte opplysninger i teksten med erfaringer og kunnskaper som de allerede har. For elever med lese- og skrivevansker vil forarbeidet før lesing av en tekst der nettopp dette er målet, være verdifull tid som minsker risikoen for at de kommer på feil spor eller blir forvirret i lesingen (Høien & Lundberg, 2012, s. 279). Dette er en lesestrategi elever kan ta i bruk for å få bedre leseforståelse. Ulike strategier kan være ulike noteringsteknikker, ulike sjekklister, skriving eller samtaler med medelever (Høien & Lundberg, 2012, s. 280).

### 2.3.2 Kompensatoriske og pedagogiske hjelpemidler

Bruk av pedagogiske og kompensatoriske dataprogrammer kan være effektivt for å fremme lese- og skriveferdigheten hos elever med lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2012, s. 292). Det finnes i dag mange muligheter for å tilpasse etter individuelle behov gjennom en rekke dataprogrammer og hjelpemidler. Bruk av ulike pedagogiske programmer kan gi elevene den treningen de trenger for å automatisere ulike ferdigheter, og ikke minst kan det være mer motiverende fordi repetisjoner vil oppleves annerledes på grunn av at det er en annen kontekst treningen gjennomføres i (Lyster, 2019, s. 108). Fordelen med slike programmer er at de gir raske tilbakemeldinger og informasjon til eleven om resultatene sine, de kan tilpasses i takt med elevenes progresjon og er utformet på en slik måte at det er motiverende å gjøre oppgaver (Høien & Lundberg, 2012, s. 270). Elever kan også arbeide uten at det blir synlig at de eventuelt strever med oppgaver (Lyster, 2019, s. 106).

Bruk av digitale hjelpemidler kan være god hjelp og helt avgjørende for elever med vansker innenfor lesing og skriving. Myrstad (2020) skriver i en artikkel at bruk av digitale hjelpemidler som kompenserer for vansker, vil kunne føre til at eleven får troen på seg selv og at det meste av oppmerksomheten kan rettes mot innholdet, siden eleven da ikke trenger å fokusere på å overvinne vanskene hen har med lesing og skriving. Bruk av kompensatoriske dataprogrammer kan gi eleven tilgang til læring og erstatte læreren på en effektiv måte, når tiden ikke strekker til (Lyster, 2019, s. 109). Ifølge Lyster (2019, s. 107) er det ikke vist i forskning at lese- og skriveutviklingen har bedre effekt ved bruk av digitale hjelpemidler, men at det heller dreier seg om hvordan man bruker de digitale hjelpemidlene.

Å lære seg å bruke hjelpemidlene på en god måte, blir også lagt vekt på av Caroline Solem (2015), som sier at å bruke datahjelpemidler er en egen ferdighet. Samtidig som at elevene kan å bruke hjelpemidlene på en god måte, sier Solem (2015) videre at det også er viktig at foreldre og lærere har kjennskap til programmene. Dette vil være avgjørende for elevens læring i skolen, men også elevens fungering senere i livet. Solem sammenligner kompenserende hjelpemidler med å bruke briller, og sier at man ikke får et bedre syn, men man får et verktøy slik at man kan fungere bedre (Solem, 2015, s. 80). Elever som lærer seg tidlig å nyttiggjøre seg av IKT opplever mestring og selvstendigjøring (Solem, 2015, s. 81). Dette gir de muligheten til å delta i undervisningen på lik linje med de som ikke har vansker, og de slipper i stor grad å bruke tid og energi på å nå informasjonen som skal læres (Solem, 2015). Gjennom å bruke kompensatoriske hjelpemidler kan eleven lære seg teknikker som er avgjørende for fremtidig arbeidsliv (Solem, 2015).

### 2.3.3 Organisering

Det finnes ikke én metode for hvordan undervisningen skal organiseres for elever med lese- og skrivevansker. Behovene hos hver enkelt klasse vil variere og være svært individuelle. Som en del av den tilpassede opplæringen for elever med lese- og skrivevansker, slår Opplæringsloven (1998 § 1-4) fast at de som står i fare for å henge

etter, skal få en egnet intensiv opplæring som gjør at forventet progresjon blir oppnådd. Dette gjelder først og fremst på 1.-4. trinn, men likevel er det mange på mellomtrinnet som likevel ikke har tilegnet seg de grunnleggende ordavkodingsferdighetene som barn flest har tilegnet seg på begynnertrinnet. Lesekurs er en metode som blir skissert av Hagtvet, Frost og Refsahl (2015, s. 117), og ifølge dem er metoden en god måte å organisere tilpasset opplæring/spesialundervisning på når elever har mer omfattende opplæringsbehov enn det som på en god måte kan imøtekommes innenfor den ordinære undervisningens rammer. Hensikten med en slik type opplæring er at det skal være intensivt, målrettet over en avgrenset tidsperiode og gjøre eleven selvstendig (Hagtvet et al., 2015, s. 120-121). Det må være en viss intensitet og varighet på øktene. Dette er fordi elevene ikke bare er svake lesere, men også kan ha dannet seg uhensiktsmessige lærings- og lesestrategier som må avlæres. Kursene må ha tydelige tilrettelagte mål og formålet burde være at elevene skal kunne fungere bedre i fellesundervisningen i ettertid. Videre anbefaler Hagtvet m.fl. at lesekursene er smågruppebasert. Elevene som har behov for en slik type tilpasset opplæring, vil i utgangspunktet være sårbare, og da vil smågruppebaserte lesekurs gjøre at det blir tryggere rammer og gi rom for samtale og mestring (Hagtvet et al., 2015, s. 121). Det er også vist i forskning at det er mer effektivt med gruppebasert undervisning sammenlignet med en-til-en (Duff & Clarke, 2011).

#### 2.3.4 Læringsmiljø

En av faktorene som blir påpekt som viktig i arbeidet med tiltak for elever med lese- og skrivevansker, er læringsmiljøet (Høien & Lundberg, 2012, s. 255). Læringsmiljøet har stor betydning for elevens motivasjon og selvoppfatning (Refsahl, 2012, s. 61). Dette går ut på at læreren har kunnskaper om lese- og skrivevansker, og vet hva som skal til for å håndtere denne typen problematikk (Høien & Lundberg, 2012, s. 255). Videre må det mer til enn bare kunnskaper, for i et godt læringsmiljø må det også være gode relasjoner og positive forventninger (Moen & Ogden, 2021, s. 178). For å kunne ha en god tilpasset opplæring, legger Moen og Ogden (2021, s. 178) vekt på at god og tydelig klasseledelse er viktig. Hvordan man i undervisningen snakker om læring, formulerer mål og fokus for timen, gir tilbakemeldinger og drøfter innsats og strategier vil påvirke hva elevene betrakter som det å være flink og lykkes på skolen (Refsahl, 2012, s. 62). Dette støtter Høien og Lundberg (2012, s. 256), som understreker viktigheten av at læreren viser at hen har tro på at elevene kan bli bedre lesere, og at elevene må få oppleve å lykkes. For elever med lese- og skrivevansker, og andre elever som er sårbare, er det viktig å bygge et læringsmiljø med tydelig fokus på læringsorientering, og ikke et miljø der fokuset ligger på prestasjoner og resultater (Refsahl, 2012, s. 62). Videre sier Moen og Ogden (2021) at mye ligger i gode relasjoner. Gode relasjoner har vist seg å ha stor betydning for at elevene skal oppleve tilhørighet og respekt i klassen, og for å forebygge bråk og forstyrrelser i timene (Moen & Ogden, 2021, s. 178). I tillegg har dette mye å si for elevens holdninger og motivasjon i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 100).

# Kapittel 3

## Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens metodiske tilnærming. Jeg vil beskrive og begrunne valg som er tatt knyttet til metode, valg av forskningsdeltakere og hvordan jeg har gjennomført studien. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for studiens kvalitet og hvordan jeg har forholdt meg til forskningsetiske retningslinjer.

### 3.1 Kvalitativ metode

Forskningsspørsmålet «Hvordan forstår og praktiserer lærere tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker? Hvordan opplever de tiltaksarbeidet?», tar utgangspunkt i erfaringer og arbeidsmåter til lærere. Det vil derfor være mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming på studien. Siden målet er å fremheve hvordan lærere arbeider med tiltak og hva de legger i prinsippet om tilpasset opplæring, har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie. Den kvalitative forskningsmetoden preges av nær kontakt mellom forsker og deltaker, og gir derfor et godt grunnlag for å utvikle forståelse av hvordan de arbeider med tiltak og deres tanker rundt det, noe jeg ønsker å undersøke (Thagaard, 2018, s. 11). Metoden er også preget av fleksibilitet, noe som har gjort at studien har kunnet endres underveis i prosessen, og blitt tilpasset erfaringer og utfordringer jeg som forsker ikke har kunnet forutse da jeg startet denne undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 18). Med kvalitativ metode vil jeg som forsker i større grad kunne få en dyp forståelse av informantens tanker og ståsted, fordi metoden har til hensikt å prøve å forstå og løfte fram deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 34). Den kvalitative metoden har gitt gode forutsetninger for å fange opp hver enkelt informant sine intensjoner, engasjement og personlige holdninger til det jeg har som hensikt å studere. I min forskning kommer deltakernes perspektiv fram gjennom at deres stemme blir løftet fram i direkte sitater. På den andre siden er det til slutt jeg som forsker som tolker og omsetter informantens tanker i forskningsprosjektet. Forskerens perspektiv vil derfor være i fokus for kvalitative studier, noe som gjør at kunnskapen som produseres er verdiladet og subjektiv (Postholm, 2010, s. 26-27).

Med bakgrunn i at denne metoden er subjektiv samtidig som at den har til hensikt å løfte fram informantens perspektiv, kan jeg plassere studien innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Forskerens virkelighetsforståelse vil kontinuerlig bli formet av opplevelser, situasjoner og hvem det kommuniseres med. Et slikt perspektiv på kvalitative metoder legger vekt på at interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltaker preger resultatene i forskningen (Thagaard, 2018, s. 40). Mennesket blir betraktet som aktivt handlende og ansvarlig, og kunnskapen er i stadig endring (Postholm, 2010, s. 21). I min studie vil derfor kunnskapen som blir skapt være et resultat av forståelse og mening skapt gjennom sosiale prosesser mellom meg som forsker og de som deltar. Gjennom studiens metode er hensikten å fokusere på deltakernes perspektiv, og dette perspektivet vil, slik Postholm (2010, s. 36) beskriver, avgjøre om forskerens antagelser opprettholdes eller avkreftes. Svarene jeg ønsker å

komme fram til kan ikke måles uavhengig av miljø og kontekst, og det jeg som forsker anser som kunnskap vil bare være én måte å betrakte virkeligheten på (Tjora, 2021, s. 31).

I tillegg til forskerens erfaringer og opplevelse, vil også valg av teori ha betydning for forskningsarbeidet. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene, og har derfor ofte en induktiv tilnærming, som vil si at man utvikler eller antar noen generelle årsakssammenhenger ut fra forskjellige faktorer eller variabler (Tjora, 2021, s. 40). I min studie har jeg brukt teori og kunnskap jeg hadde kjennskap til fra før av til å utarbeide en intervjuguide. Forskningsspørsmålet ble også utarbeidet på bakgrunn av min interesse og nysgjerrighet på feltet. Videre i prosessen prøvde jeg å gå inn i analysearbeidet med et åpent sinn, og søke etter litteratur som tok utgangspunkt i datamaterialet. På denne måten ble teorigrunnet videreutviklet med utgangspunkt i empirien. Ut fra det informantene kommuniserte, prøvde jeg å sammenfatte en felles forståelse hos informantene. Videre leste jeg litteratur som omhandlet det samme, og på den måten fikk jeg et grunnlag for å utvikle de mer generelle kategoriene som blir presentert i kapittel 5. På denne måten har min forskning både en induktiv og deduktiv tilnærming, som Tjora (2021, s. 40) omtaler som *abduktiv* tilnærming.

## 3.2 Kvalitativt intervju

I min forskning har jeg valgt å benytte meg av intervju til datainnsamling. Kvalitative intervjuer er en dominerende form for datainnsamling i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2021, s. 105). Jeg har valgt intervju som metode fordi det er fleksibelt og gir rom for å endre underveis. Jeg har til hensikt å få en forståelse av hvordan lærere tenker og arbeider, og derfor vil metoden være egnet, siden man gjennom intervju får kunnskaper om hva personer har opplevd, hvordan de forstår sine erfaringer, og i hvilke sammenhenger de utvikler forståelsen av sine erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89). Jeg vil derfor kunne få grundig informasjon om de utvalgte lærernes meninger, holdninger og erfaringer (Kvale et al., 2015). I en studie hvor intervju er brukt som metode vil den kunnskapen som produseres være basert på at forskeren og intervjudeltakeren samarbeider om å skape mening hos intervjupersonens erfaringer (Holstein & Gubrium referert i Thagaard, 2018, s. 89). Intervjuet vil i større grad legge opp til at deltakerne kan forstå hverandre og stille spørsmål, noe jeg ser på som en styrke ut ifra studiens formål. I lys av det konstruktivistiske perspektivet vil kunnskapen konstrueres i møtet mellom forsker og intervjudeltaker (Gubrium & Holstein referert i Thagaard, 2018, s. 89).

Det kvalitative intervjuet kan utformes på ulike måter. Med ulike måter å strukturere intervju på, kommer vi inn på relasjonen mellom forsker og informant. Konteksten for interaksjon mellom forsker og intervjuobjekt er preget av asymmetri, fordi det er forskeren som definerer situasjonen og styrer samtaleemnene (Thagaard, 2018, s. 91). Ved å velge en mer åpen form for intervju, kan man lettere oppnå en åpen og fortrolig samtalsituasjon hvor intervjuobjektet åpner seg og kanskje kommer med innspill ut over det som ville kommet fram i et mer strukturert intervju (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Valg av utforming og struktur vil bli utdypet i kapittel 3.2.3.

### 3.2.1 Forskerrollen

Slik Postholm (2010, s. 127) understreker, er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Ut fra det sosialkonstruktivistiske perspektivet vil jeg som forsker spille en stor rolle i studiens utfall. Det er derfor viktig at jeg beskriver min rolle i studien og hvordan den kan påvirke studiens resultater. Min subjektivitet bør komme frem for å synliggjøre teoretisk ståsted, erfaringer og utgangspunkt jeg som forsker har i møte med temaet lese- og skrivevansker (Postholm, 2010, s. 127). Ved å være meg bevisst min egen forforståelse og subjektivitet, kan jeg i større grad kunne legge den til side i møte med forskningsfeltet og opptre så objektivt som mulig.

Som forsker opplevde jeg det som utfordrende å være helt objektiv i intervju- og analyseprosessen. Min forforståelse er preget av interessen for tema og den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom utdanningen. Gjennom undervisning, praksis og lesing av litteratur har jeg opparbeidet meg en forforståelse som vil prege utfallet av studien. Med blant annet fagene norsk og spesialpedagogikk, er det ikke en tilfeldighet at jeg valgte temaet lese- og skrivevansker. Det er et tema jeg har jobbet mye med og ønsker å lære mer om. Gjennom praksis har jeg opparbeidet meg erfaring og kjent på kroppen hvordan det er å jobbe med barn og unge med lese- og skrivevansker. Jeg har selv undervist elever med lese- og skrivevansker, og dette ser jeg som en styrke i forskningsprosessen. I tillegg har kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom forelesninger og lesing av pensumlitteratur gjort at jeg har jobbet noe med teori og er kjent med fagfeltets terminologi. Dette har hjulpet meg i analyseprosessen til å bedre forstå det informantene formidler.

På en annen side har forforståelsen vært en utfordring, siden min erfaring er begrenset i forhold til informantenes erfaringer. Som forsker med kvalitativ metode, vil jeg ikke kunne legge bort hele forforståelsen, men det er derimot viktig å bli bevisst hvordan den kan påvirke arbeidet (Postholm, 2010, s. 127). Jeg har derfor vært nødt til å prøve å gå inn i prosessen med et åpent sinn, for å ha mulighet til å oppnå andre perspektiver og holdninger enn de jeg selv hadde. I analyse- og tolkningsprosessen har jeg gått over datamaterialet flere ganger, for å unngå at min subjektivitet er styrende for tolkningen. Å velge semi-strukturert intervju har gjort at forskningsdeltakernes perspektiver i større grad får rom og muligheter ved at det er åpnet opp for innspill og nye innfallsvinkler. Det blir opp til meg som forsker å gi deltakerne rom i intervjusituasjonen, ved å blant annet finne balansen mellom det å lytte og å ta initiativ til å fortsette videre i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 102). Jeg vil utdype betydningen av intervjusituasjonen mer i kapittel 3.2.4.

### 3.2.2 Utvalg

I denne studien har jeg et utvalg på tre lærere. Utvalget av forskningsdeltakere spiller en stor rolle i kvalitative studier. Kvalitative studier kjennetegnes som regel ved et



begrenset antall informanter (Thagaard, 2018, s. 54). Dette er ifølge Thagaard (2018) fordi målet med forskningen ikke er mengde eller frekvens, men kvalitet og nærhet. Med masteroppgavens omfang og tidsbegrensning som grunnlag, så jeg det derfor som gjennomførbart og ideelt å ha tre informanter for mitt masterprosjekt. Jeg valgte dette utvalget for å få mulighet til å gå dypere inn på få informanter. Dette vil påvirke resultatene på studien, og kan både være negativt og positivt. Om jeg derimot hadde mange informanter, kunne dette gått ut over dybden og kvaliteten på intervjuene. På en annen side ville jeg kunne fått et bredere og større grunnlag hvis jeg hadde inkludert flere informanter i studien. Likevel er ikke målet å få et fasitsvar, men en innsikt i hva et utvalg lærere har erfaring med i arbeidet knyttet til elever med lese- og skrivevansker.

For å få nødvendige data til å forske på problemstillingen, er det viktig at de informantene man velger ut er hensiktsmessig ovenfor det du ønsker å studere. Thagaard (2018, s. 54) beskriver dette som strategisk utvelging. I denne studien har jeg valgt et strategisk utvalg på tre lærere som passer til formålet med studien. Med grunnlag i at min problemstilling har til hensikt å undersøke hvordan lærere jobber med tiltak og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, ønsket jeg å gjøre et strategisk utvalg. Kriteriene gjør at jeg i større grad får svar på det jeg faktisk vil undersøke, og i min studie er det viktig at informantene har god kjennskap til temaet lese- og skrivevansker. Videre var det et kriterium at lærerne underviste eller hadde undervist i ordinære klasser og at de hadde erfaring med å planlegge undervisning med hensyn til elever med lese- og skrivevansker.

Rekruttering av informanter startet allerede ved at min veileder for prosjektet kjente til en aktuell lærer som kunne passe til mine kriterier. Veilederen min tok kontakt og fikk raskt et positivt svar fra læreren. Den andre informanten hadde jeg tidligere hatt kontakt med gjennom praksis i utdanningen. Jeg var ikke sikker på om læreren egnet seg til mine kriterier, men sendte likevel en e-post med forespørsel om hen kjente til noen som var egnet til å delta. Læreren selv var positiv til å delta, og ga meg også kontaktinformasjonen til en annen lærer ved skolen som var villig til å delta. På grunn av koronapandemien var det dessverre vanskelig for siste informant å delta, noe som gjorde at jeg la ut et innlegg i en gruppe på sosiale medier, for å finne en siste informant. Der fikk jeg raskt svar fra en lærer som ønsket å stille til intervju. Informantene fikk via e-post informasjon om studien og hva det ville innebære å delta (se vedlegg 1). Vi ble sammen enige om når intervjuet skulle gjennomføres. Lærerne som deltar prosjektet skal holdes anonyme, og jeg har derfor gitt alle fiktive navn for at det ikke skal være mulig å gjenkjenne personene.

### **Informant 1 - Johanna**

Johanna er 40 år og jobber som spesialpedagogisk rådgiver på en 1.-7.-skole. Johanna har jobbet 16 år i skolen, og i 14 av disse som spesialpedagog. Johanna har derfor mye erfaring med lese- og skrivevansker, og sier selv at erfaring har kommet fra dag én i yrket. Hun har 3-årig allmennlærerutdanning i bunn, i tillegg til ett år med spesialpedagogikk. Videre har hun en del etterutdanning, slik at hun nå har 120 studiepoeng i spesialpedagogikk. I tillegg har deltakelse på ulike kurs og lesing av

forskning bidratt til å få og oppdatere kunnskapen innenfor feltet, noe hun selv sier er viktig i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker.

### **Informant 2 - Astrid**

Astrid er 27 år og jobber som spesialpedagog og faglærer på en 1.-10.-skole. I tillegg til dette jobber hun også nå som spesialpedagogisk rådgiver i mammafermivikariat. Hun påpeker at det er mye jobb og et stort ansvar, men at erfaringen som spesialpedagogisk rådgiver er fin å ha med seg. Astrid er nokså fersk i yrket og har en 4-årig grunnskolelærerutdanning i tillegg til en master i spesialpedagogikk. Hun sier selv at lese- og skrivevansker er hennes fanesak, og har fått mye erfaringer med dette i jobben som lærer. I arbeidet med lese- og skrivevansker har Astrid deltatt på kurs og lest mye forskning. I tillegg påpeker hun at hun har gode kolleger hun samarbeider med.

### **Informant 3 - Kristine**

Kristine er 40 år og jobber som kontaktlærer for en 7.klasse. Denne klassen har hun fulgt i mange år, og er godt kjent med elevene. Kristine har en 4-årig allmennlærerutdanning fra en gammel reform, slik at hun er utdannet 1.-10.-lærer med alle fag. Hun har ingen etterutdanninger, men vurderer nå å ta utdanning som logoped, siden interessen for å tilpasse for den enkelte har blitt større og større med årene. Kristine har fått mye erfaring med lese- og skrivevansker i læreryrket, og sier at man uansett må tilpasse for hver enkeltes behov. Kristine har i tillegg dysleksi i nær familie, noe hun sier har gitt henne erfaring på feltet. Dette peker hun på som en fordel i arbeidet med elevene og foreldrene.

### **3.2.3 Utforming av intervjuguide**

I denne studien har jeg valgt å benytte det Tjora (2021) omtaler som dybdeintervju. Målet med et dybdeintervju er først og fremst å skape en avslappet, fri og noe åpen samtale rundt tema som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127). Det benyttes derfor i dybdeintervjuer åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å reflektere over sine erfaringer og meninger knyttet til tematikken (Tjora, 2021, s. 128).

Til å begynne med tok jeg utgangspunkt i litteraturen jeg allerede hadde lest i tillegg til tidligere erfaringer, for å utarbeide noen spørsmål som kunne være aktuelle. Jeg opplevde det som en styrke å ha noe kjennskap og kunnskap til tematikken når jeg skulle utforme spørsmål. Videre koblet jeg disse opp mot problemstillingen, noe som er nødvendig for at man skal kunne stille spørsmål i riktig retning i henhold til studien. Jeg fikk god støtte og hjelp fra veileder og medstudenter til å vurdere de spørsmålene jeg hadde skrevet ned. Ut fra tilbakemeldingene jeg fikk, bearbeidet jeg spørsmålene og prøvde å plassere de inn i kategorier, slik at det ble en struktur og en progresjon i spørsmålene. Et dybdeintervju kan formes på ulike måter, og Tjora (2021, s. 159) skisserer at det i grove trekk går gjennom tre faser; oppvarming, refleksjon og avrundning. De første spørsmålene i intervjuguiden min stiller ikke store krav til hen som

blir intervjuet annet enn at det er spørsmål om alder og utdanning personen har. Dette er enkle, konkrete spørsmål som ikke krever mye refleksjon og er «ufarlige» (McCracken i Tjora, 2021, s. 160). På den måten får intervjudeltakeren en oppvarming. Den lengste og viktigste delen i intervjuguiden består derimot av spørsmål som krever refleksjon og dybde (Tjora, 2021, s. 160). I denne delen har jeg prøvd å utforme spørsmål som er åpne, som om deres meninger og arbeidsmåter knyttet til lese- og skrivevansker. Til slutt i intervjuguiden har jeg lagt opp til noen avslutningsspørsmål, som tar informanten bort fra refleksjonsnivået og alvoret i hoveddelen, og lar hen eventuelt legge til noe som ble glemt (se vedlegg 2).

Det var utfordrende å utforme åpne spørsmål, som ikke skulle være for ledende for intervjudeltakeren, og det måtte mange endringer til før jeg kunne si meg tilfreds med spørsmålene til intervjuet. På en annen side åpner et dybdeintervju opp for digresjoner, tema og momenter som jeg ikke hadde sett for meg på forhånd at kunne dukke opp (Tjora, 2021, s. 128). Dette førte til at intervjusituasjonen kunne bli annerledes enn det jeg hadde planlagt, og hvordan jeg som forsker evnet å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen spilte en stor rolle. Gjennom å bruke denne formen for intervju, følte jeg i stor grad at intervjuene ble tilpasset ut fra det informantene snakket om. Ved å stille oppfølgingsspørsmål til det de fortalte, formet intervjuet seg til å handle om det informanten la vekt på.

Tjora (2021) legger vekt på at selv om dybdeintervjuet i utgangspunktet skal ligne en uformell prat over en kopp kaffe, kan det være at det hverken oppleves slik for informanten eller intervjueren. Ofte har intervjudeltaker og intervjuer forventninger til hverandre som vil avgjøre rammer for kommunikasjonen (Tjora, 2021, s. 133). Det er jeg som forsker som styrer samtalen, og den vil derfor ikke bli helt lik en uformell prat. Dette er derimot noe jeg prøvde å strekke meg etter så langt det lot seg gjøre. For at jeg i størst mulig grad skulle stille forberedt til intervjuet, og være forberedt på ulike situasjoner, gjorde jeg noen prøveintervjuer. Under prøveintervjuene prøvde jeg å øve på å stille gode oppfølgingsspørsmål ut ifra det prøveinformanten snakket om. Dette gjorde meg også mer sikker på spørsmålene i intervjuguiden. I tillegg fikk jeg prøvd ut diktafonen og hvordan denne fungerte, slik at det tekniske ikke skulle påvirke situasjonen i noen grad.

### 3.2.4 Datainnsamling

En prosess som har betydning for forskningens resultater, er hvordan jeg som forsker gikk fram for å samle inn data. For å skape forutsigbarhet og en trygg situasjon, valgte jeg å sende intervjuguiden til informantene på forhånd. Dette gjorde at de hadde mulighet til å forberede seg på hva det ville bli spurt om, og hva de kunne forvente seg under intervjuet. Dette førte til at informantene stilte forberedt til intervjuet. Jeg så på dette som en del av oppvarmingsfasen, og det at de hadde koblet seg på tematikken og tenkt gjennom noen av spørsmålene på forhånd ser jeg på som en styrke i min datainnsamling.

I utgangspunktet var planen å gjennomføre intervjuene på skolene der lærerne jobbet. På grunn av koronapandemien som herjet, var ikke det gjennomførbart, og intervjuene måtte gjøres digitalt. Dette er noe som i stor grad kan ha påvirket intervjusituasjonen, fordi kommunikasjonsfaktorer som kroppsspråk og blikk blir noe helt annet gjennom en skjerm. Uansett har digitale møter blitt til noe alle har erfaring med, og i mye større grad er vant til enn før. Jeg opplevde derfor ikke dette som et problem, og situasjonen føltes ganske naturlig. At intervjudeltakeren føler at atmosfæren er tillitsskapende og fortrolig er et overordnet mål for intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 100). Selv om møtet var digitalt, kunne jeg likevel snakke litt fritt med informantene før intervjuet startet. Jeg innledet møtet med en uformell prat for å skape en trygg og rolig atmosfære. En slik uformell prat vil legge til rette for at intervjudeltakeren får mulighet til å føle seg komfortabel i situasjonen. Underveis i intervjuet forsøkte jeg å være en god lytter. Det er viktig at intervjudeltakeren får mulighet til å fremme sine synspunkter uten å bli avbrutt av forskeren (Thagaard, 2018, s. 100), og jeg prøvde derfor å finne en balanse mellom å stille spørsmål, lytte og gi tilbakemeldinger. Jeg prøvde underveis i intervjuet å være åpen og gi støttende tilbakemeldinger, for å opprettholde tillit. Jeg følte underveis at jeg klarte å oppnå en fortrolig samtalesituasjon, der blant annet informantene stilte spørsmål tilbake til meg, og der jeg delvis gikk bort fra intervjuguiden og stilte spørsmål ut ifra det lærerne snakket om.

Under intervjuet valgte jeg å benytte lydopptak med diktafon, og ikke ta noen notater underveis. I følge Thagaard (2018, s. 111) gir lydopptak den mest fyldige informasjonen om dialogen som foregår i intervjusituasjonen. Jeg kunne derfor under intervjuet konsentrere meg mer om det intervjudeltakeren snakket om, og på den måten sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet (Tjora, 2021, s. 180). Jeg opplevde at jeg klarte å være en god lytter og be om utdyping og konkretisering der det trengtes. En fordel med at intervjuene var digitalt var at diktafonen ikke var synlig under intervjuet. Om man ser diktafonen underveis i samtalen blir man stadig minnet på at lyden blir tatt opp. Selv om lærerne visste at intervjuet ble tatt opp, var ikke diktafonen i like stor grad en forstyrrende faktor.

### 3.3 Analyse- og tolkningsprosesser

Analyse og tolkning er i kvalitativ forskning en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 151). Allerede når man er ute i feltet for å gjøre datainnsamlingen, begynner tolkningsprosessen, og resultatene preges av forståelsen man utvikler mens man er i felten (Thagaard, 2018, s. 151). Underveis i forskningsprosessen tok jeg kontinuerlig notater. Blant annet gjorde jeg notater etter intervjusituasjonen, noe som har et analytisk formål og kan gi verdifulle innspill til tolkning av resultatene (Thagaard, 2018, s. 113). Notatene ga meg viktig grunnlag for tolkning senere i prosessen. I tillegg kunne jeg også i ettertid se på dette med et kritisk blikk for å vurdere min subjektivitet. I dette kapitlet vil jeg beskrive metoder og framgangsmåter i min analyse- og tolkningsprosess.

### 3.3.1 Transkribering

Når man transkriberer, overfører man intervjusamtalen til tekst (Thagaard, 2018, s. 111). Ved å transkribere lydopptakene ble det enklere å få en oversikt over datamaterialet. Intervjuene ble transkribert fortløpende etter at intervjuene ble gjennomført. Dette var fordi intervjusituasjonen fortsatt var friskt i minne, og på den måten kan man sikre at informasjonen som kom fram ble riktig.

Transkriberingen kan føre med seg noen utfordringer, fordi når jeg som forsker skal oversette fra muntlig til skriftlig form, vil det ikke finnes en objektiv oversettelse (Kvale referert i Tjora, 2021, s. 185). I lys av det sosialkonstruktivistiske perspektivet vil derfor transkripsjonen av mitt datamateriale mulig være påvirket av min subjektivitet. I transkriberingen forsøkte jeg å skrive det informantene sa så ordrett som mulig. Dette var for å unngå at jeg som forsker skulle påvirke datamaterialet (Tjora, 2021, s. 185). Jeg forsøkte å beskrive hvordan informanten engasjerte seg i spørsmålene, når hen eventuelt nølte eller når informanten lette etter ord, som kan signalisere at hen er usikker og sliter med å ordlegge seg (Tjora, 2021, s. 185). Ut over dette så jeg det ikke som hensiktsmessig å være mer detaljert. I ettertid viste det seg at beskrivelsene ikke hadde så stor betydning for min analyse, men det var likevel viktig for meg å ikke utelate slike beskrivelser slik at jeg hadde muligheten til å analysere de. I transkriberingen valgte jeg å bruke bokmål, og ikke den dialekten informantene brukte. Dette var for å sikre at informantene ikke kunne identifiseres og sikre deres anonymitet. Transkriberingen var en tidkrevende prosess, og for å sikre at det ble gjort riktig gikk jeg gjennom lydopptakene flere ganger. På denne måten fikk jeg sjekket at det viktigste var på plass. Med alle intervjuene transkribert endte jeg opp med 34 sider og ca. 23 313 ord.

### 3.3.2 Analyse og tolkning

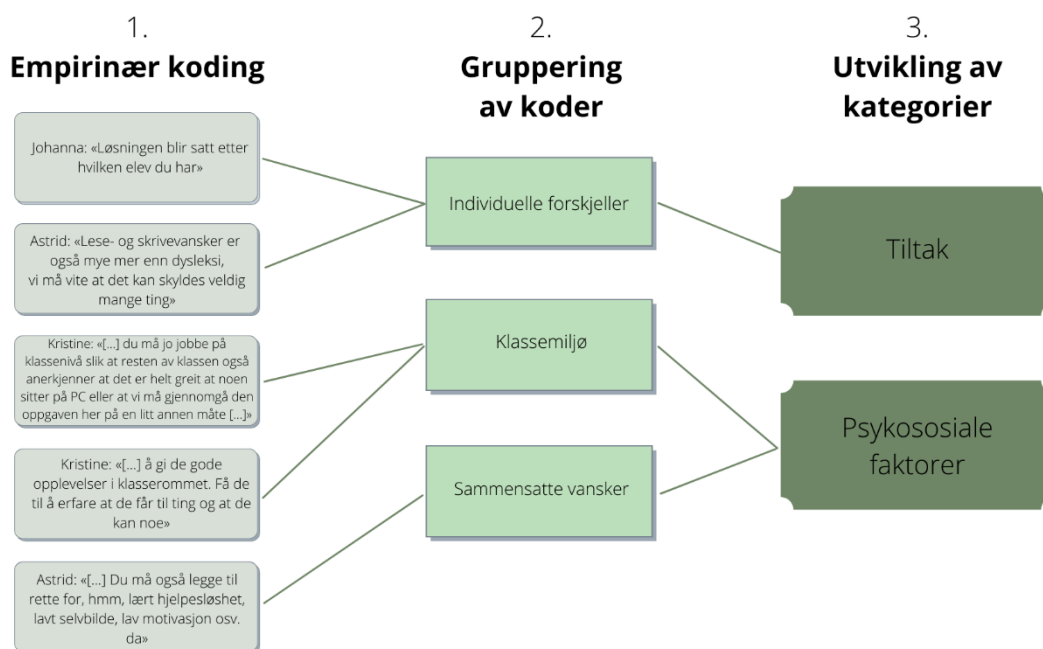
Analyse og tolkning handler om det jeg som forsker gjør med datamaterialet, slik at det er mulig for leseren av forskningen å få innsikt og økt kunnskap om feltet jeg forsker på (Tjora, 2021, s. 216). I min forskning har jeg blitt inspirert av Tjoras analysemetode kalt *stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)*. Analysearbeidet er en krevende prosess der jeg som forsker må arbeide systematisk og bruke min kreativitet og tankevirksomhet for å hente fram det viktigste i datamaterialet (Tjora, 2021, s. 116). Som masterstudent har jeg ikke mye erfaring med å analysere datamateriale, og grunnen til at jeg valgte Tjoras metode, var fordi denne var konkret og hadde en tydelig framgangsmåte jeg kunne følge. Metoden har til hensikt å redusere panikken som kan oppstå i analyse- og tolkningsprosessen, og jeg følte at metoden var en trygghet når det underveis dukket opp spørsmål og forvirring (Tjora, 2021). Den stegvis-deduktive induktive metoden har som mål å utvikle en tiltro til empirien, å ta steg for steg, å unngå forhastede slutninger, i tillegg til å opprettholde en god systematikk gjennom hele prosessen (Tjora, 2021, s. 217). Tjora presenterer SDI-metoden som en trinnvis modell (Tjora, 2021, s. 20-23, 216).

Det første steget i analysen er koding, som er viktig for SDI-metodens vekt på induksjon. Målet med kodingen er å trekke ut essensen i det empiriske materialet, redusere

materialets volum og legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2021, s. 218). Ved å gjøre en induktiv empirinær koding vil det være mulig å redusere forskerens påvirkning og holdninger som kan innvirke på analysen (Tjora, 2021, s. 218). I lys av det sosialkonstruktivistiske perspektivet vil ikke jeg som forsker kunne legge bort min subjektivitet, men et kodingsarbeid basert på empiriens innhold vil i større grad legge vekt på informantens perspektiv, og derfor en induktiv tilnærming i analysen (Tjora, 2021, s. 218). I denne delen gikk jeg inn i datamaterialet og hentet ut koder i form av direkte sitater. Sitatene ble valgt ut basert på det informantene la vekt på, men også det jeg så på som interessant i forhold til problemstilling. For å få med meg innhold og alle detaljer, leste jeg gjennom datamaterialet flere ganger. Ved å gjennomgå teksten flere ganger vil man få bedre muligheter til å se nye mønster i dataene (Thagaard, 2018, s. 152).

Kodegruppering er det neste steget i Tjora sin modell. Denne delen går ut på å gruppere kodene tematisk for å forme en struktur for analysen, i tillegg til å skille ut kodene som er irrelevante (Tjora, 2021, s. 229-230). I denne fasen tok jeg utgangspunkt i de empirinære kodene og grupperte de i mer generelle koder. For å finne fram til de ulike kodene, brukte jeg teorien jeg hadde lært og lest om på feltet. Jeg endte opp med 10 kodegrupper. Dette steget i modellen starter i det induktive og inkluderer etter hvert teorier og tidligere forskning. Dette betegner Tjora (2021, s. 234) som en abduktiv tilnærming. Kodegrupperingen førte til at det ble enklere å forholde seg til datamaterialet, siden det etter denne prosessen bare var de mest relevante delene av datamaterialet som var igjen. Kodegruppene har til hensikt å danne utgangspunkt for hva man ønsker skal være temaer i analysen, og for min del følte jeg nå at kodene passet med problemstillingen. Selv om det nå ble færre koder og mer struktur på datamaterialet, var det fortsatt for stort til å inkludere alt i min studie.

Det siste steget i Tjoras modell jeg så på som relevant for min studie, handler om utvikling av konsepter. Denne mer deduktive prosessen handler om å stille spørsmålene; Hva er det dette handler om? Kan vi finne en mer generell merkelapp på det? (Tjora, 2021, s. 234). Her koblet jeg inn teorien jeg allerede hadde lest, i tillegg til å søke i litteraturen etter nye innspill. Konseptutviklingen handler om å se på datamaterialet med «andre briller», og krever at forskeren beveger seg vekk fra forutinntatte meninger (Tjora, 2021, s. 247). Basert på kodegrupper fra forrige steg utviklet jeg tre konsepter som jeg mener tar ut potensialet det datamaterialet jeg har analysert og tolket. I mitt analysearbeid anser jeg konseptene som resultater av forskningen, og tenker at det siste steget i Tjoras modell, teoriutvikling, ikke vil være hensiktsmessig eller aktuelt i min forskning. Følgende modell viser et utvalg av koder og illustrerer hvordan jeg har arbeidet i analyseprosessen:



FIGUR 2: EKSEMPEL PÅ KODINGSPROSESS.

### 3.4 Kvaliteten på studien

I kvalitative studier er det mulig å tolke forskjellig, og derfor vil det jeg har kommet fram til i min studie bare være én måte å forstå datamaterialet på. Ved hjelp av ulike begreper kan man kritisk vurdere den metodiske kvaliteten ved studien (Tjora, 2021, s. 259). For å vurdere studiens kvalitet, har jeg valgt å bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Pålitelighet handler om at studien er gjennomført på en troverdig måte i forhold til dataene som er blitt utviklet (Thagaard, 2018, s. 181). Kvaliteten på denne studien vil være en direkte følge av hvordan jeg som forsker evner å behandle og tolke data. Masterstudenter har i utgangspunktet lite erfaring med forskning, og for meg var dette første gangen jeg har samlet og analysert data. Valg av analysestrategi har gjort at jeg har fått god hjelp i en nokså forvirrende prosess. Analysemetoden har vært med å sikre kvalitet i studien fordi den stiller tydelige krav, og forskningen derfor blir mer strukturert og enklere å beskrive. Relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori bidrar til å styrke påliteligheten (Tjora, 2021, s. 263). Jeg har hele tiden forsøkt å gjøre forskningen transparent ved å beskrive alle prosesser nøye og begrunne valg som har blitt gjort. Dette gir leseren grunnlag til å vurdere kvaliteten på studien og hvordan jeg som forsker har utviklet dataene (Thagaard, 2018, s. 200). Gjennom valg av metode, vil jeg som forsker kunne påvirke forskningsresultatene, og har derfor valgt å beskrive min erfaring til tema og relasjoner i feltet nøye. Jeg har forsøkt å redegjøre for hvilke perspektiver og teorier analysen bygger på, noe som er med på å synliggjøre hvordan teorien i større eller mindre grad har formet forskningen (Tjora, 2021, s. 263).

Gyldighet er knyttet til tolkning av data og hvordan resultatene av undersøkelsen representerer virkeligheten (Thagaard, 2018, s. 181). Gyldigheten blir derfor knyttet til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de

spørsmål vi forsøker å stille (Tjora, 2021, s. 260). Jeg har under hele forskningsprosessen vært bevisst på at mine holdninger og erfaringer som forsker kan være med på å påvirke resultatene. På grunn av dette har jeg gjort rede for mine subjektive meninger og erfaringer. Gyldigheten kan også styrkes gjennom å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet, som vil si at forskeren beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for analyse og tolkning (Silverman referert i Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har i min forskning opparbeidet meg et godt teoretisk grunnlag som har hjulpet meg med å sikre at mine funn samsvarer med virkeligheten. Ved å gjennomgå analyseprosessen kritisk slik Thagaard (2018, s. 189) anbefaler, har jeg sikret at svarene jeg har kommet fram til er gyldig i forhold til det jeg hadde til hensikt å studere.

Generaliserbarhet i kvalitativ forskning er ifølge Thagaard (2018, s. 182) knyttet til om den forståelsen jeg utvikler innenfor rammene i mitt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. Det vil si at tolkningen av resultatene gir grunnlag for at studien kan være overførbart og brukes i andre sammenhenger. Generaliserbarhet knyttes også til at leseren kan kjenne seg igjen i det forskningen har til hensikt å studere (Thagaard, 2018, s. 182). For at det skal være mulig for leseren å kjenne seg igjen, vil det i min studie være viktig å tydeliggjøre hva jeg som forsker har tenkt og gjort. Såkalte «tykke beskrivelser» er viktig for at leseren skal kunne bedømme og vurdere overførbart til sin egen situasjon (Payne & Williams referert i Tjora, 2021, s. 269). Et av målene med forskningen er at den skal kunne inspirere lærere og andre som jobber med barn og unge med lese- og skrivevansker. I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å gi tykke beskrivelser av hvordan jeg har tenkt og vurdert valg i forskningsprosessen. Beskrivelser av informanter, forskerens ståsted og framgangsmåter i analyse- og tolkningsprosessen, gjør at leseren har mulighet til å koble sin erfaring med min tolkning og forståelse.

### 3.5 Etiske betraktninger

I dette prosjektet kommer jeg som forsker tett innpå de personene som deltar i forskningen, noe som krever særskilt god etisk dømmekraft (Johannessen et al., 2021, s. 47). I samfunnsforskning, der man studerer menneskers tanker og erfaringer, kan det oppstå etiske dilemmaer (Johannessen et al., 2021, s. 45). I forhold til valg gjort i denne studien, er mye av etikken knyttet til presentasjon av data, anonymisering og gjennomføringen av intervju (Tjora, 2021, s. 187).

I dette prosjektet har jeg vurdert etisk forsvarlighet ved hjelp av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer. Forskningsetikken er et verktøy som skal sikre at forskningen organiseres og utøves forsvarlig (NESH, 2021). En av NESH sine retningslinjer går ut på at forskeren skal innhente et samtykke til deltakelse i forskningen. Samtykket skal være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart (NESH, 2021, s. 17-18). Studien ble i god tid meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD), hvor jeg la ved intervjuguide og samtykkeskjema for informantene. NSD godkjente raskt min søknad, som oppfylte kravene til behandling av personopplysningene (se vedlegg 3). Samtykkeskjemaet som var utarbeidet i tråd med NSD sine retningslinjer ble sendt ut til



informantene (se vedlegg 1). I dokumentet informerte jeg om hva prosjektet gikk ut på, hvilke rettigheter informantene hadde og hvem som er ansvarlig for prosjektet. Jeg informerte også om hvordan jeg ville behandle datamaterialet i etterkant, og at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Dette gjør at det hele tiden er frivillig å delta. Dette skrivet ble signert av informantene før intervjuene ble gjennomført, slik at samtykke ble dokumenterbart. Jeg hadde i tillegg en dialog med informantene på e-post, hvor jeg kommuniserte hva formålet med prosjektet var og der informantene kunne stille spørsmål.

En annen retningslinje går ut på at jeg som forsker må sikre at anonymitet er ivaretatt (NESH, 2021, s. 21). Deltakerne i min forskning skal holdes anonyme, slik at de på ingen måte kan identifiseres. Jeg har derfor vært veldig varsom med opplysninger som kunne føre til gjenkjenning, som blant annet navn, navn på skole og andre personlige opplysninger. Jeg har gitt deltakerne fiktive navn i studien og gjort om sitater fra dialekt til bokmål. Jeg presiserte for deltakerne i intervjuet at taushetsplikten måtte overholdes. Jeg sørget for at alle opplysninger ble lagret på sikre databaser. Videre handler en av retningslinjene om at forskeren skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt. Dette innebærer at forskningen skal behandles fortrolig og at taushetsplikten må overholdes (NESH, 2021, s. 21-22). I samtykkeskrivet ble det informert om at all informasjon som gjelder personlige forhold skal bli behandlet konfidensielt. Jeg sørget hele tiden for å lagre informasjon som skulle holdes anonymt separert fra informasjon som kunne føre til gjenkjenning. Opplysninger som navn, navn på skole og kontaktinformasjon ble lagret på andre steder enn lydopptak og transkripsjon. Så fort masteroppgaven er godkjent, vil all informasjon og lydopptak bli slettet.

# Kapittel 5

## Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg legge fram resultatene fra analysene og drøfte dette i lys av teorien som er presentert i kapittel 2 for å svare på problemstillingen «Hvordan forstår og praktiserer lærere tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker? Hvordan opplever de tiltaksarbeidet?». Gjennom analyse og tolkning av datamaterialet har jeg kommet fram til tre kategorier som jeg mener dekker en felles essens av lærernes erfaringer med lese- og skrivevansker. Den første kategorien «Forståelse av tilpasset opplæring» handler om hvordan lærere forstår og praktiserer tilpasset opplæring i sin undervisning. Den andre kategorien «Tiltak for å utvikle lese- og skrivekompetanse» går ut på hva lærerne har erfaring med av tiltak og hvordan de opplever dette arbeidet. Den siste kategorien «Psykososiale faktorer» omhandler andre faktorer som er viktig i tiltaksarbeidet for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet. Under hver kategori vil det bli presentert sitater fra informantene, som fortløpende blir tolket og drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget.

### 5.1 Forståelse av tilpasset opplæring

*«Det handler jo egentlig om å legge til rette den her opplæringen da [...]»*

Denne kategorien omhandler lærernes forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring. Alle lærerne ble i intervjuet spurt om dette, og første del baserer seg på den eksplisitte forståelsen. For å finne ut mer om hvordan de forsto begrepet analyserte jeg deres svar knyttet til hva de mente var viktig i arbeidet, og hvordan de foretrakk å organisere undervisningen. I denne kategorien kommer lærernes implisitte forståelse fram, hva de opplevde som utfordrende med prinsippet og dilemma knyttet til organisering av tilpasset opplæring.

I arbeidet med lese- og skrivevansker krever det at opplæringen blir tilpasset elevens forutsetninger. Et av spørsmålene jeg stilte alle lærerne gikk ut på hva de la i begrepet «tilpasset opplæring». Alle lærerne svarte raskt og legger seg nær lovtekstens ordlyd. De viste god kjennskap til begrepet, men hadde likevel ulike tanker knyttet til det. Alle uttrykte at tilpasset opplæring var noe de gjorde i alle timer, i større eller mindre grad, og at det rett og slett var nødvendig på grunn av mangfoldet i klasserommet. Lærerne forteller:

*Astrid: [...] Det, jeg tenker at tilpasset opplæring er jo tilpasninger man trenger for å følge den ordinære opplæringen. Og alle barn uansett har jo krav på tilpasset opplæring ... men så er det det at mange tror at tilpasset opplæring da ... tror at mitt barn skal ha en tilpasset plan, eller tilpasset lekse, eller altså ... men da går vi plutselig over på spesialundervisning [...]. Fordi generelt så er det jo at*

*vi må på en måte tilpasse etter forutsetningene. Men hvis vi går bort fra det og tar leseopplæringen, så vil det jo si at på TPO så må vi tilpasse til to formål. Skal vi lese for å lære eller skal vi lære å lese? [...] Sånn at på den måten tydeliggjør det jo på en måte mitt ståsted om TPO, fordi at det har med hva vi gjør, skjønner du?*

*Kristine: Tilpasset opplæring tenker jeg jo er noe du skal legge til rette for for den enkelte, sånn at den får opplæringen på en måte som fungerer best for seg. Men det er klart at du kan jo ikke ha 25 forskjellige innfallsvinkler i en klasse, så det er jo veldig ofte sånn at man lager litt ulike veier. [...] Men det er jo på en måte å tilpasse opplæringen for den enkelte slik at de kan få best mulig læringsutbytte [...].*

*Johanna: Ja, det jo et sånn evig tilbakevendende spørsmål det. [...] det handler jo egentlig om å legge til rette den her opplæringen da. Sånn at elevene får det beste utbytte med tanke på at de skal klare seg mest mulig i sitt eget liv. Det er jo der vi er. At vi er forskjellige og at vi har forskjellige behov og at vi skal forskjellige plasser ut i livet. [...].*

Lærerne har en positiv holdning til tilpasset opplæring. I tråd med det som blir beskrevet i loven, forstår lærerne tilpasset opplæring som et prinsipp som skal prege undervisningen, slik at elever kan følge den ordinære opplæringen. Videre sier de at tilpasset opplæring skal gjelde alle elever, og at man må ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetning. I forståelsen legger de også elevmangfoldet til grunn, at alle elever er forskjellige og at elevene skal forskjellige steder i livet.

Sett i lys av Bachmann og Haug (2006) sin teori om ulike tilnærminger til tilpasset opplæring, kan det se ut som lærerne heller mot en mer smal tilnærming til tilpasset opplæring ved at de legger større vekt på individet. Den smale forståelsen av tilpasset opplæring knytter seg til bestemte tiltak og har fokus på individuell tilpasning (Bachmann & Haug, 2006). I denne forståelsen blir derfor tilpasset opplæring rettet mot eleven det gjelder, og hva individet trenger av tilpasninger for å delta på undervisningen (Bachmann & Haug, 2006). Forståelsen av tilpasset opplæring som individualisering er en eldre forståelse, som ifølge Jenssen og Lillejord (2009) var fra perioden 1997 til 2005. I denne perioden ble eleven satt i sentrum og den enkeltes behov for tilpasset opplæring og sosial tilhørighet var dominerende i stortingsmeldingen. Det er derfor ikke så unaturlig at lærerne fortsatt har deler av denne forståelsen om tilpasset opplæring, også med tanke på at to av lærerne har lang arbeidserfaring i skolen. I tillegg ligger lovens ordlyd nært knyttet til denne forståelsen av tilpasset opplæring. En smal forståelse knyttes til bestemte måter å organisere undervisningen på, som tilrettelegging av lærestoff og aktiviteter for elever som trenger det (Bachmann & Haug, 2006), noe som også blir formulert i Opplæringsloven § 1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (1998). Forståelsen lærerne har av tilpasset opplæring er derfor ikke feil på noen måte, og denne måten å forstå tilpasset opplæring på er det

flertallet av norske lærere som har (Nordahl, 2012). Dette er den eksplisitte forståelsen som lærerne uttaler når de blir stilt direkte spørsmål om tilpasset opplæring. Den implisitte forståelsen, altså hva lærerne faktisk gjør, kan derimot være annerledes.

### 5.1.1 Kompleksiteten ved tilpasset opplæring

Selv om lærerne hadde god kjennskap til begrepet, uttrykte de i tillegg stor usikkerhet knyttet til det. Når jeg spør lærerne om begrepet svarer blant annet Johanna at dette er et «evig tilbakevendende spørsmål». Astrid forteller dette:

*Men så vil du jo ha noen som kommer under spesped.-undervisning også da, men jeg synes dette med TPO og hvor grensen går på «godt nok», er veldig vanskelig. [...] Men tilpasset opplæring da skal romme flest mulig, men at vi vil ikke nå alle med det heller. Så ... og det synes jeg var veldig bra å høre, fordi det gjør til at når vi lager tre spor på ukeplanen da, for eksempel hos oss heter det sol, planet og måne; sol er sterkest, måne i midten også planet er lettest da – så favner det veldig mange, men det favner ikke alle. Men at i norsk skole så er det ment som godt nok.*

Astrid forteller videre hvor kompleks og problematisk prinsippet om tilpasset opplæring kan være:

*Og da sitte å drive norskopplæring også har du x antall barn som ikke kan lese, også har du noen som kan lese nesten bedre enn deg selv, også har du noen som ikke kan alfabetet, også har du noen som kan skrive på høyere nivå enn forventet. Og alle de sitter der i samme klasserom og skal ha samme utbytte av opplæringen.*

Kristine legger til at man ikke kan ha 25 forskjellige innfallsvinkler i en klasse, fordi dette krever for mye jobb. Videre sier hun at man heller må lage litt ulike veier:

*[...] det er jo veldig ofte sånn at man lager litt ulike veier. [...] hvis jeg får tid, så går jeg jo alltid til de med LS-vansker først, og forsikrer meg om at de har skjont oppgaven eller at de klarer å lese oppgaven. Så er det jo lesehjelp hvis det er i en bok, at jeg leser for dem. Noen ganger så må jeg jo også komme i gang med oppgaven for dem, at vi har en dialog om det. [...] hvert fall nå som de er så store så kan man liksom i større grad «okei, hvordan ønsker du å jobbe?». Så er jo det også en tilpasset opplæring, å gå i dialog med dem og finne ut av hvordan de har lyst til å jobbe.*

Sitatene viser tydelig at lærerne opplever prinsippet om tilpasset opplæring som utfordrende, og at det er en krevende jobb å drive undervisning som skal passe til alle elevene. Slik Astrid forteller, kan det være store variasjoner i en klasse. Det er derfor en vanskelig jobb når man som lærer skal undervise alle de ulike nivåene på en og samme tid. Kristine forteller om måter hun løser det på, og sier at man som lærer må lage ulike veier. Istedenfor å lage et opplegg for hver enkelt tilpasses undervisningen gjennom å variere arbeidsmengde, vanskelighetsgrad og hvor mye hjelp elevene får fra lærer. Gjennom å differensiere og å gjøre forskjell, får elevene tilpasset undervisning etter sine forutsetninger. Kristine legger også stor vekt på dialogen med elevene, og at elevene selv skal være med å bestemme hvordan de vil jobbe.

Slik studien gjort av Parsons (2012) viser, kan det også tyde på at lærerne i denne studien i større grad gjør tilpasninger når elevene jobber aktivt med oppgaver, heller enn under lærerstyrte aktiviteter. Det vil si at elevene får hjelp når læreren setter de i gang med arbeidet for timen, og på den måten får tilpasset opplæring. I måten Kristine ordlegger seg på, virker det også som at mye av arbeidet hun gjør med tilpasset opplæring er spontan. Hun går i dialog med elever underveis i undervisningen og spør hvordan de ønsker å jobbe, for deretter å legge til rette for behovene som dukker opp. Dette kommer også fram i Corno (2008) sin studie, som viser at dette er en metode som mange andre lærere også bruker i sitt arbeid med tilpasset opplæring.

Alle lærerne bruker differensiering som metode i arbeidet med tilpasset opplæring, og dette kan gjøres på mange måter. I norsk skole har lærerne metodefrihet (Hølland, 2021), og det er opp til hver enkelt lærer å bestemme hvordan tilpasningene skal gjennomføres. Differensiering er en metode som også fremheves av regjeringen (Hølland, 2021; Jenssen & Lillejord, 2009). Astrid uttrykker at hvor grensen går for hvor mye tilpasninger man skal gjøre, er vanskelig. I tråd med Jenssen og Lillejords (2009) historiske gjennomgang av prinsippet, er heller ikke dette uventet, fordi det er ikke tydelig formulert hvordan lærerne skal gjennomføre tilpasset opplæring i praksis. Tilpasset opplæring er derfor et arbeid som krever mye. Slik Astrid forteller i sitatet over, kan mangfoldet i en klasse være stort. Arbeidet med tilpasset opplæring formes av hvilke elever man har, hvilke relasjoner man har til elevene og hvilken opplæring elevene har hatt tidligere. Ifølge regjeringen handler det også om hvordan du er som lærer, og nevner blant annet at god tilpasset opplæring krever kreativitet og fleksibilitet (Jenssen & Lillejord, 2009).

Selv om lærerne opplever prinsippet om tilpasset opplæring som problematisk og vanskelig, virker det som at de har reflektert over det, og har et bevisst forhold til hva de må gjøre og hva som egentlig er godt nok. Astrid forteller at de på deres skole har en nivådeling på ukeplanen. Hun sier videre at dette er en metode for tilpasset opplæring som er ment for at så mange som mulig kan delta på felles undervisning, men at man gjennom en slik metode heller ikke vil kunne nå alle. Til tross for at man lager et lettere og et vanskeligere nivå, vil ikke alle få maksimalt utbytte. I tråd med prinsippet om tilpasset opplæring er heller ikke dette en rettighet for den enkelte, men noe skolen skal gjøre slik at flest mulig kan få nytte av opplæringen (Nordrum, 2019). Hvis eleven ennå

da ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, skal eleven tilbys spesialundervisning, slik det kommer fram i Opplæringsloven.

### 5.1.2 Organisatoriske dilemmaer

Tilpasset opplæring er en rettighet som gjelder fellesskapet, og henger nært sammen med inkluderingsstanken (Nordrum, 2019). Dette er lærerne klar over, og er tydelig på at dette er noe som ikke bare gjelder elever med individuell opplæringsplan. Utover dette kan man stille seg spørsmålet om elevene blir inkludert bare ved å differensiere og variere undervisningen? I arbeidet med tilpasset opplæring forteller lærerne om organisatoriske metoder de benytter i arbeidet:

*Kristine: Men hvis de er for mye ute, vil klasserommet bli skummelt. Fordi de vet at de er ute for en grunn, [...] med deres ord; «fordi at jeg er dum» [...]. Også blir da klasserommet en utrygg arena, som man må bruke tid på.*

*Johanna: [...] Altså, ja, det var jo en klasse jeg var i før jul, der var det meldt inn at «de leser teksten bra, men de, altså, innholdet det er jo helt kokkelimonke», sant. Så da må vi kjøre en runde på dette med repetert lesing, å få med seg det de leser, søk støtte, kjør BISON-strategien, ikke sant, søk støtte i overskrift, bilder, eeh, ja, litt sånn nøkkelord og sånne typer ting.*

*Astrid: Når de skal gjøre ulike oppgaver, så setter jeg en sterk leser med en som synes det er vanskelig å lese, så sier jeg at «dere får lese så mye dere vil hver». Og av og til så kan jeg si til den ene eleven, den som er sterkest leser da, at «når dere går rundt og gjør den rebusløypa, kan du bare tilfeldigvis lese oppgaven høyt?», uten å si noe til noen andre. Også kom de inn og vant da ... og den sterke eleven hadde den svakeste leseren på gruppen sin, og den svakeste opplevde at det var masse lesing, men de vant likevel da, fordi at leseferdigheten holdt ikke det barnet igjen da. Fordi det står jo ikke på kunnskapen, sant?*

Lesekurs der eleven blir tatt ut av klasserommet er blant annet en metode som blir brukt av alle lærerne. Dette begrunnes med at metoden er fin for å intensivere skrive- og/eller leseferdighetene hos elever som trenger litt ekstra. Kristine erfarer at dette også kan oppleves problematisk for elevene. Slik hun forteller i sitatet, kan klasserommet bli en utrygg arena. Hun forteller videre at elevene er veldig bevisst på hvorfor de er ute av klassen for å ha leskurs, og at det er fordi «de er dumme».

Sett i lys av Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse, vil slike holdninger hos eleven være skadelig for selvbilde og troen på seg selv, fordi dette er et dilemma man kan støte på i arbeidet med tilpasset opplæring; forholdet mellom enkeltindividets behov og fellesskapet. Lesekurs er blant annet et tiltak og en metode som blir anbefalt for

elever med lese- og skrivevansker (Hagtvet et al., 2015). På den andre siden kan det å bli tatt ut av klasserommet for noen elever føles som et nederlag og gjøre situasjonen vondt verre. Det å ta elevene ut av klasserommet kan derfor gå ut over elevens sosiale trivsel (Deci & Ryan, 1985).

Imidlertid er det tydelig at lærerne er kjent med risikoen slike metoder kan ha hos elever med lese- og skrivevansker. Lav selvtillit kan være uheldig og medføre unngåelsesstrategier og negative holdninger til lesing og skriving (Deci & Ryan, 1985). Lærerne virker å ha et bevisst forhold til fordelene et godt læringsfellesskap har på tilpasset opplæring. Det kommer fram at flere av lærerne ikke bare fokuserer på individets behov, men også fellesskapets behov. Kristine forteller at hun er bevisst hvor mye hun lar elevene være ute av klasserommet over tid. Johanna forteller blant annet at hun gjennomfører lesekurs med hele klassen. Johanna legger også stor vekt på at det er viktig å styrke elevene til å tro at de også kan få til ting på lik linje som alle andre, selv om de synes lesing er vanskelig, og at slike lesekurs kan gi de det de trenger for å kunne delta på den felles undervisningen i klasserommet. Videre forteller lærerne at de som regel ikke tar ut enkeltelever, men små grupper. I tråd med Hagtvet et al. (2015) er dette en god måte å organisere tilpasset opplæring på, fordi elever som har behov for slik opplæring i utgangspunktet er sårbare. Å være sammen som en gruppe vil gjøre at elevene føler seg trygge og har et fellesskap man kan samhandle med (Hagtvet et al., 2015). Å føle tilhørighet til en gruppe er ifølge Deci og Ryan (1985) en nøkkel til indre motivasjon. Tilhørighet handler om å bli akseptert av miljøet og føle seg integrert og medregnet i den gruppen man tilhører (Deci & Ryan, 1985). I lys av dette vil tilpasset undervisning kunne ha bedre effekt når det gjøres gruppevis.

Ut ifra det lærerne forteller om metoder de underviser på, virker det som at de i stor grad prøver å unngå segregering og at de er klar over konsekvensene dette kan medføre. Flere av lærerne bruker læringspartner i arbeidet med tilpasset opplæring. Det Astrid forteller i sitatet er også en form for læringspartner, der hun lar en sterk leser lese oppgavene høyt, slik at de som ikke hadde klart å lese oppgaven, også fikk tilgang til det som skulle gjøres. Dette er en måte å tilpasse innenfor fellesskapet, og er en metode som går ut på å bruke medelever som ressurs. Dette er noe som kommer tydelig fram i dagens forståelse av tilpasset opplæring (Jenssen & Lillejord, 2009). Dagens epoke, ifølge Jenssen og Lillejord (2009), blir kalt fellesskap- og kvalitetsepoke, og vektlegger at tilpasninger skal skje innenfor fellesskapets rammer. En slik metode Astrid skisserer her vil derfor være i tråd med hva som legges i dagens syn på tilpasset opplæring. I dagens forståelse blir også det sosiale arbeidsfellesskapet vektlagt, og på den måten Johanna gjennomfører klasselesekurs, legges mulighetene til rette for at elevene kan samarbeide innenfor fellesskapets rammer.

På bakgrunn av hvordan lærerne sier at de praktiserer tilpasset opplæring, får man et inntrykk av at de beveger seg mer mot en bred tilnærming på tilpasset opplæring. Ser man på helheten av det lærerne sier at de gjør i arbeidet med tiltak og arbeidsmetoder, er det tydelig at de også har et bevisst fokus på fellesskapet, og at tilpasset opplæring skal skje innenfor fellesskapets rammer, noe som med andre ord er det regjeringen

legger i prinsippet om tilpasset opplæring (Jenssen & Lillejord, 2009). Slik Bachmann og Haug (2006) presenterer, knytter den brede forståelsen seg til tiltak rettet mot læringsmiljø og undervisningsmetoder. Derfor har lærerne også en grad av vektlegging på den brede tilnærmingen på tilpasset opplæring. De forsøker i stor grad å tilpasse innenfor fellesskapets rammer, og ønsker å inkludere alle i læringsmiljøet. De ser derfor på elevene som en helhet, og ikke isolert hver for seg, som det i større grad blir gjort med den smale forståelsen (Bachmann & Haug, 2006).

## 5.2 Tiltak for å utvikle lese- og skrivekompetanse

*«Det har med hvilken elev, hva strever eleven med og hvor er eleven i lese- og skriveutviklingen»*

Denne kategorien omhandler tiltak og arbeidsmetoder lærerne har erfaring med knyttet til elever med lese- og skrivevansker. Denne delen baseres på spørsmål lærerne ble stilt om tiltak, og er delt inn i tiltak som går på å utvikle lese- og skriveferdigheter og tiltak som kompenserer for lese- og skrivevansken. I tillegg presenteres det som lærerne opplevde som utfordrende med dette arbeidet.

Tiltak er ulike arbeidsmåter og undervisningsmetoder som settes inn for at elever med lese- og skrivevansker skal få muligheten til å tilegne seg de nødvendige ferdighetene innenfor lesing og skriving. For å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter, er blant annet å jobbe med lesestrategier noe som blir nevnt av alle lærerne. Dette sier blant annet Johanna er viktig for tekstforståelsen. Videre blir det nevnt repetert lesing, høyfrekvente ord, skriverammer, ordkart, ukas ord, finne ord i ord, «relemo», helordsmetoden, ulike spill, «salaby», «lydhør» og «AskiRaski». Lærerne sier dette er metoder de bruker inne i klasserommet, men også i grupper utenfor klasserommet. Astrid peker på morfologisk bevissthet som viktig for de med lese- og skrivevansker. Dette sier hun også er noe som kan gagne de sterke elevene, og forteller: *«Fordi han eller hun sterkeste i klassen vil også ha utbytte av at vi snakker om at ordet 16 er grunnen til at vi sier ten-årene, og femten, fordi alle de slutter på -ten; atten, nitten»*. Astrid er opptatt av å bruke metoder som ikke føles ut som at det er lesing for elevene, selv om det er det. Hun nevner blant annet ordsøk, «scrabble», bruke kjøleskapsmagneter til å sette sammen ord og klippe ut ord og bokstaver i avisen for så å lage nye ord. Hun sier dette er en mer motiverende måte å jobbe på, enn å bare sitte å terpe. Johanna har også et tiltak der lesing gjøres på en litt annen måte. Til skolen kommer «Lesehunden Nure», en hund som elevene leser for. Hun sier at når lesingen blir gjort i denne settingen tenker ikke elevene over at det er en voksen i rommet som sitter og hører på dem, fordi fokuset er på hunden.

Lærerne er videre enig i at det er viktig at de elevene med lese- og skrivevansker får perioder og økter der de terper på det som er vanskelig. Kristine sier blant annet dette:



*Det er noen elever som har tid ute med spes.ped.-lærer, og det tenker jeg er viktig i perioder - at de får slike intensive kurs i lesehastighet eller ordavkodning eller hva som helst. Men ikke hele tiden. Men kurs, kanskje 10 uker. Ikke nødvendigvis hver dag, men der de får en «booster».*

De andre lærerne støtter også denne tanken om at perioder med intensive kurs er viktig. Lærerne skisserer derimot litt ulike metoder å gjøre dette på. Johanna sier at de på deres skole kjører en del klasseleskurs, der hele klassen har et felles fokus etter behov som dukker opp, eller lesekurs der enkelte får ekstra øving etter behov. Astrid er opptatt av at terpingen skal gjøres på en motiverende måte, og bruker å kombinere ferdigheter elevene liker med lesetreningen. Hun forteller:

*Også liker jeg å ha veldig praktiske oppgaver istedenfor at du skal sitte og lære deg de mest brukte diftongene på en måte, og skrive de ned, så plasserer vi diftongene rundt i klasserommet også sa jeg ord, også skulle de kaste ball på den riktige diftongen som var i ordet. [...] Sånn som eleven som liker at vi har lesestafett istedenfor at vi leser bare jeg og han ... sånn at vi setter ut kjegler og at må han lese ti og ti ord før etter han har driblet fram og tilbake, sånn at det er mange måter å gjøre det på da, sånn at man må kombinere de ferdighetene sånn at det er mulig å nå inn da.*

Ser man på tiltakene lærerne legger fram sammen med tiltakene som blir anbefalt av forskere, er det tydelig at disse samsvarer. I arbeidet med å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter skisserer lærerne ulike metoder som i stor grad også blir nevnt i forskning. Å finne ord i ord, snakke om hvordan ord er bygd opp og ulike digitale verktøy som «AskiRaski», er tiltak som er med på å trene opp fonologisk bevissthet hos elevene, noe som har vist seg som effektivt hos barn med dyslektiske vansker (Duff & Clarke, 2011). Videre er flere av lærerne inne på repetert lesing, høyfrekvente ord og ordkart, som er tiltak som går på å forbedre leseflyt. Dette er ifølge Høien og Lundberg (2012) tiltak som bidrar til at leseferdigheten automatiseres, og at elevene i større grad kan frigjøre kognitive ressurser til forståelsesprosessen. Tiltak som går på øke forståelsen er dessuten viktig, fordi å forstå det man leser er en forutsetning for å bli en god leser (Anmarkrud & Refsahl, 2019). I tillegg blir arbeid med lesestrategier, som for eksempel å gjennomgå ukjente ord, nevnt av alle lærerne, noe som også Høien og Lundberg (2012) påpeker som viktig for å øke leseforståelsen. Metodene lærerne skisserer blir brukt både i helklasse og for enkeltelever. Lesekurs som metode oppleves som effektivt blant lærerne. I tråd med Hagtvatn et al. (2015), er dette en god metode å tilpasse opplæringen på, som er intensiv, målrettet og bidrar til å gjøre eleven mer selvstendig.

### 5.2.1 Kompensatoriske tiltak

Kompensatoriske dataprogrammer blir av alle lærerne fremstilt som viktig for elever med lese- og skrivevansker, siden dette kan hjelpe dem til å nå skolearbeidet på lik linje med elever som ikke har vansker. Lærerne opplever at tilrettelegging med digitale

hjelpemidler fungerer, og alle nevner digitale verktøy som «Lingdys» og «Lingwrite». Det er digitale hjelpemidler på data og nettbrett som gjør at elevene kan få lest opp tekst, rettet opp ord og kan få opp forslag på ord også videre. Flere av lærerne bruker dette ofte på hele klassen, og begrunner dette med at det på den måten ikke blir så synlig for de som faktisk må bruke det. Videre nevnes det «Skolen min» fra Cappelen Damm, med oppgaver med lydbok-funksjon, «Appwriter», «Engasjerende leser» i Word og briller med kamera som kan lese tekst fra tavla og lignende. I tillegg sier samtlige lærere at det må være en bevisst bruk av kompensatoriske hjelpemidler. Det hjelper ikke å ha en masse hjelpemidler om en ikke vet hvordan man skal bruke dem, eller har et bevisst forhold til hvorfor de skal bruke dem. Johanna opplever dette som et viktig arbeid i forhold til elever med lese- og skrivevansker:

*Så det handler litt om at elevene kan bruke og forstår bruken av hjelpemidlene sine, og kan bruke de på en fornuftig og en bra måte i tillegg til at de har kunnskap og erkjennelse på at, «okei, jeg leser ikke noe fort, jeg kommer antageligvis aldri komme til å lese fort, men hvordan kan jeg da komme meg gjennom pensumet på 3000 sider i det studiet her», sant.*

Videre nevner alle lærerne «lesekompis» og «læringspartner» som tiltak som fungerer bra. Dette er kompensatoriske tiltak på den måten at medelever brukes som ressurs, ved at de leser høyt eller hjelper til på andre måter. Kristine fremhever blant annet at en klasse der det er naturlig å hjelpe hverandre, er en kjemperessurs. Hun forteller: «[...] da må man tenke litt på plassering og at de nødvendigvis ikke sitter to med sterke lesevansker sammen».

Johanna forteller at når elevene kan å bruke hjelpemidlene, og skjønner hvorfor de må bruke hjelpemidlene, gir dette en trygghet til eleven og ikke minst blir skolearbeidet enklere, fordi eleven i mye større grad klarer å se mulighetene sine og fokusere på læring. Det informantene forteller, samsvarer i stor grad med forskningen. Digitale hjelpemidler gjør at elevene kan trene på det de synes er vanskelig på en mer motiverende måte, og i tillegg gi dem raskt hjelp som ikke er så synlig for andre (Lyster, 2019). På mellomtrinnet kan det være sårt for elevene å vise at de har vansker med lesing og skriving. I dagens skole har de fleste klasser et nettbrett eller en datamaskin, og det er derfor lett å få tilgang til de kompensatoriske hjelpemidlene. Tilsvarende med det Myrstad (2020) skriver, legger også Johanna vekt på at digitale hjelpemidler som kompenserer for vanskene, vil kunne føre til at eleven mestrer oppgaver og får troen på seg selv. De digitale hjelpemidlene er en god måte å tilpasse undervisningen på, og ikke minst viktig for senere skole- og arbeidsliv. Men slik Johanna poengterer, på lik linje med Solem (2015), er det å bruke hjelpemidler en egen ferdighet som må læres. For at det skal være en ressurs i hverdagen, må de lære å bruke dem på effektive måter. Dette krever i stor grad at også foreldre og lærere kan å bruke dem (Solem, 2015). Slik lærerne og forskning sier, vil de kompensatoriske hjelpemidlene stort sett være gode tiltak for elever med lese- og skrivevansker, hvis de brukes riktig og på en reflektert måte.

Å bruke medelever som ressurs blir framhevet av Kristine, og er noe hun ser på som et kompensatorisk hjelpemiddel. Hun bruker derfor elevsamarbeid som en metode i tilpasset opplæring. Ved å strategisk plassere elevene i par, kan de være til stor hjelp for hverandre. Dette kan brukes på to måter, der det på den ene siden kan brukes praktisk, i form av hjelp til skolearbeid. Om en elev med gode leseferdigheter blir plassert sammen med en med lese- og skrivevansker, kan for eksempel den gode leseren lese tekster høyt, og på den måten bidra til at eleven med vansker også får tilgang til læring. Læreren må legge til rette slik at begge elevene får bidra på områder de mestrer, slik at begge kan føle på mestring og kompetanse, det Deci og Ryan (1985) peker på som grunnleggende viktig. På en annen side kan det også brukes for å oppnå mer psykisk støtte og følelse av tilhørighet (Deci & Ryan, 1985). Ved å sette to elever med lese- og skrivevansker sammen kan elevene erfare at det er flere som har vansker med lesing og skriving, og på den måten føle seg mer inkludert i læringsmiljøet. Kristine påpeker i sitatet over, at en slik sammensetning kan være uheldig over tid, siden dette kan føre til lite faglig framgang.

### 5.2.2 Individuelle forskjeller

I arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med lese- og skrivevansker uttrykker lærerne at det er store individuelle forskjeller hos elevene. Lærerne opplever arbeidet innen tilpasset opplæring som krevende, og hvis man har funnet tiltak som fungerer for én elev, vil det ikke bety at det samme opplegget vil funke for andre. Johanna sier dette når jeg spør om erfaringer hun har knyttet til lese- og skrivevansker:

*[...] og det er veldig forskjellig type utfordringer eller problematikk, [...] erfarer jeg. Det er ikke bare de her rene dysleksidiagnosene, men det er og den her gråsoneproblematikken. Også har jeg jo erfaring med at det er veldig individuelt hvilke tiltak som fungerer, eeh, på elevene. [...] hvis man tar opp mot dysleksidiagnose, så er det ikke en mal som fungerer [...]*

Her sier Johanna at det ikke finnes en oppskrift som sier hvordan du skal gjøre det. Dette blir også understreket av de andre lærerne, hvor Astrid sier: «*det har med hvilken elev, det har med hva strever eleven med og hvor er eleven i lese- og skriveutviklingen*». Kristine sier: «*en ting er jo lese- og skrivevansker, men du har så mange andre ting som kan være vanskelig*». Her blir det veldig tydelig at lærerne har erfart at tiltak og tilpasninger må komme ut ifra hvilken elev du har, og at man på forhånd ikke kan vite hva som vil hjelpe en elev med for eksempel dysleksi. De nevner blant annet at det er store variasjoner på hva eleven strever med, hva den er god på å skjule og hvilke andre ferdigheter eleven er god på å bruke. Kristine sier dette: «*det er ofte at de med lese- og skrivevansker kan skjule seg bak at de er teknisk gode avkodere, men de får ikke med seg innholdet*», og Astrid sier dette: «*også har jeg noen elever som har ekstrem hukommelse og går rett på å memorere alle ord som bilder. De har jo den ortografiske strategien, mens noen må gå via stavelser [...]*». De uttrykker her at det er forskjell fra elev til elev, selv om vanskene kan være «like».

Flere av informantene opplever arbeidet som krevende fordi det stiller store krav til læreren. Astrid, som er nyutdannet, forteller om at det var et sjokk når hun så hvor mange som faktisk hadde vansker innenfor lesing og skriving. Hun forteller videre: *«Og mine kolleger som ikke har den samme masterutdanningen i spesialpedagogikk som meg, har like mye ansvar for de ungene med dysleksi og lesevansker, som meg. Fordi vi er alle leselærere i alle fag»*. Selv med spesialpedagogikk som fag, opplevde Astrid dette som vanskelig i praksis.

Erfaringene lærerne har knyttet til lese- og skrivevansker, tydeliggjør at dette er et stort felt med store individuelle forskjeller. Ifølge det lærerne forteller finnes det ingen oppskrift eller mal på hvilke tiltak og opplegg som fungerer for en elev med for eksempel dysleksi. Vi kan derfor stille oss spørsmålet om litteraturen viser et realistisk bilde av lese- og skrivevansker? Teorien skisserer en rekke tiltak og metoder for elever som har lese- og skrivevansker, men det lærerne i denne studien sier, er at dette er avhengig av hvilken elev du har med å gjøre. Videre uttrykker lærerne også at det er mange andre ting som er vanskelig enn bare lesing og skriving. Blant annet sier Gough og Tunmer sin lese-formel ingenting om elevens motivasjon, noe som lærerne mener er avgjørende når elevene kommer opp på mellomtrinnet. Dette har også flere forskere i ettertid påpekt som mangelfullt i leseformelen (Lyster, 2019; Refsahl, 2012). Statped (2021) har med grunnlag i leseformelen presentert en modell med ulike former og grader for lese- og skrivevansker. Denne modellen viser at lese- og skrivevansker kan vise seg på tre ulike måter, men blir også dette forenklet i forhold til hvordan virkeligheten faktisk er?

På bakgrunn av det Astrid forteller, er det tydelig at dette er en krevende jobb. Selv hun som nettopp har lest og lært om lese- og skrivevansker gjennom utdanning, opplevde hun møtet med virkeligheten som et sjokk. Dette sier oss kanskje at litteraturen ikke viser hele bildet på hvordan realiteten faktisk er. Enda større utfordring vil dette kanskje være for de lærerne som ikke har noe kompetanse innenfor spesialpedagogikk. På lik linje med lærerne i denne studien, har de også ansvaret for elever med lese- og skrivevansker. På grunn av at feltet er komplekst og krevende, er det en risiko for at lærere ikke føler at de strekker til og har nok kompetanse. Dette vil igjen kunne føre til at lærerne unngår å gjøre noe, som går ut over prinsippet om tilpasset opplæring (Jenssen & Lillejord, 2009). En slik handlingslammelse vil være kritisk for de sårbare elevene, og flere kan slite med å fungere i det ordinære klasserommet.

### 5.2.3 Manglende ressurser for mellomtrinn

Samtidig som at mange elever trenger en mer tilrettelagt undervisning, uttrykte lærerne i tillegg tydelig frustrasjon når det kom til tiltak og ressurser rettet mot elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet. De sier at materiell og ressurser er mangelfullt når man kommer høyere opp i klassetrinn. Astrid forteller:

*[...] Det som er synd med lese- og skrivevansker er jo at det meste av materiell når du kommer over 1.-4. – de finnes ikke. De tiltakene vi lærer om, og som står i litteraturen, det finnes ikke – hvordan skal du trene fonologisk bevissthet da?*

Ut ifra sitatet til Astrid, er det utfordrende å finne tilpasset materiell for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinn. Å tilpasse opplæringen blir derfor enda mer utfordrende, når man i tillegg må utarbeide tiltak og lage materiell selv. Mye av materiell som finnes, er for elever på småtrinn. Skal man bruke dette på elever på mellomtrinnet, kan det fort bli for barnslig. Det kan være problematisk for motivasjonen når en elev må lese den samme boken som hen har lest siden 3.klasse. Astrid mener at å jobbe med elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet krever mer fra lærer, og at man i større grad må tenke selv. Hun sier at hun prøver å bruke det hun har lært og vet fra begynneropplæringen, og prøver å gjøre det på en litt «kulere» måte. Dette viser på den ene siden at hun er kreativ og har de egenskapene som trengs for å drive god tilpasset opplæring (Jenssen & Lillejord, 2009). På en annen side viser funnene at det mangler ressurser for lese- og skrivevansker på mellomtrinnet, og at god tilpasset undervisning krever mye fra læreren.

### 5.3 Psykososiale faktorer

*«De kan faktisk bli Erna Solberg, tidligere statsminister, hun også slet med å lese, men hun har jo et kjempeliv»*

Denne kategorien handler om faktorer lærerne mente var grunnleggende viktig i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker, som motivasjon, klassemiljø, holdninger og medbestemmelse. I intervjuet ble ikke lærerne stilt noen spesifikke spørsmål om disse faktorene, men ved å analysere helheten kom alle lærerne inn på temaene som er nevnt ovenfor.

#### 5.3.1 Motivasjon

Slik det også har framkommet i tidligere kapittel, har lærerne lagt stor vekt på psykososiale faktorer i sitt arbeid med elever med lese- og skrivevansker. Alle informantene er tydelig på at elever med lese- og skrivevansker blant annet kan få mer utfordringer med motivasjonen når de kommer på mellomtrinnet. Lærerne forteller:

*Astrid: [...] De presenterer jo andre tegn på 1.-4. enn 5.-7. For når du kommer på 5.-7., så kan du ikke bare legge til rette for lesevansken noe mer. Du må også legge til rette for, hmm, lært hjelpsløshet, lavt selvbilde, lav motivasjon osv. da*

*Kristine: [...] at det er jo ikke noe kognitivt i veien med dem, de får bare ikke vist hva de sitter inne med av kunnskap. [...] de kan være veldig såre, lei seg, altså de*

*føler seg dumme, de føler seg som tapere også kan du få litt aggressivitet som en bieffekt av det [...]*

Når elevene blir eldre og kommer på høyere trinn, må man kanskje legge til rette ut fra at det ikke bare er lesevansken som er problemet. Videre forteller Astrid at dysleksi endrer form fra barnetrinn til mellomtrinn og til ungdomsskolen. De andre lærerne virker også til å være enig her, og sier man må arbeide på en annen måte med elever på mellomtrinnet. Astrid stiller seg også kritisk til tiltakene som går på terping:

*Men så må vi stille oss spørsmålet da, synes vi at det er greit selv å sitte med det samme i et halvt år? Sant. Og med en gang du svarer det jeg tror du vil svare, og det er «nei», så må vi gjøre noe annet. Og da stiller det større krav til læreren da.*

Alle lærerne påpeker at vanskene kan se annerledes ut når elevene kommer på mellomtrinnet, og har derfor lagt stor vekt på motivasjon i sine tiltak. Kompleksiteten i tekster øker på mellomtrinnet (Lyster, 2019), og det blir derfor ekstra viktig å hjelpe elevene med deres vansker i møte med skolearbeidet. Slik Astrid sier i det første utsagnet, så kan man ikke bare legge til rette for lesevansken når eleven kommer på mellomtrinnet. Dette henger nok sammen med at disse elevene gang på gang har opplevd nederlag i møte med tekst (Refsahl, 2012). Når tekstene elevene møter på mellomtrinnet i tillegg stiller høyere krav til lesing og skrivning, blir det slik lærerne mener, ekstra viktig å arbeide med motivasjonsaspektet (Lyster, 2019). I arbeidet med å tilpasse opplæringen blir det viktig å la elevene få mulighet til å vise det de kan. Kristine forteller i sitt utsagn, at å legge til rette med hjelp av digitale hjelpemidler er noe som fungerer, og at de på den måten får vist hva de egentlig kan. I tråd med Banduras teori vil positive erfaringer i møte med skolearbeid kunne bidra til økt motivasjon hos elevene (Bandura, 1986). Ved å nettopp gi elevene mulighet til å vise det de sitter inne med, for eksempel ved hjelp av digitale hjelpemiddel, vil det øke sjansen til mestringsfølelse knyttet til lesing og skrivning.

Videre finnes det mange tiltak man kan sette inn for elever med lese- og skrivevansker. De fleste tiltak for elever med lese- og skrivevansker går nettopp på dette med å terpe lyder til bokstaver, terpe på ord også videre. Dette er blant annet noe som må til for å bedre ferdighetene innfor lesing og skrivning (Lyster, 2019), men slik Astrid viser i sitt utsagn, så kan man ikke bare sette inn tiltak der elevene må terpe. Hun uttrykker tydelig, at å jobbe med det samme over lengre tid ikke er bra for motivasjonen. Mange av de digitale læremidlene som for eksempel «AskiRaski» er fine programmer som eleven kan bruke for å trene opp lese- og skriveferdighetene, fordi de styrer seg selv, gir raske tilbakemeldinger til eleven og erstatter læreren i stor grad. På en annen side kan vi stille oss spørsmålet om dette er motiverende for eleven. Slik vi så i utdragene i kapittel 5.2, var lærerne opptatt av at tiltakene skulle være varierte og tilpasset eleven. Dette er i tråd med læreplanens overordnede del, som sier at tilpasset opplæring blant annet skal skje gjennom variasjon i undervisningen.

I utsagnet er også Astrid tydelig på at med en gang noe oppleves kjedelig eller lite motiverende, så må man endre og gjøre noe annet. Lærerne skisserer mange ulike tiltak de har brukt, men er spesielt opptatt av at tiltakene som går på lesing og skriving ikke skal føles ut som lesing og skriving. Astrid gjør mye praktiske oppgaver, og kobler leseferdigheten med en ferdighet de liker, som for eksempel fotball. Johanna bruker lesing i andre settinger, som å lese for en hund. På denne måten blir undervisningen variert, og ved å gjøre det de synes er vanskelig på en litt annen måte eller i en litt annen setting, kan det bidra til at arbeidet føles verdifullt. Når elevene føler interesse for aktiviteten og opplever mestring, er det ifølge Deci og Ryan (1985) faktorer som bidrar til motivasjon hos eleven. Lærerne er ellers opptatt av å bruke interessene til eleven i arbeidet med lesing og skriving. Det å spille på elevenes interesser kan bidra på elevens motivasjon til å lese (Lyster, 2019), fordi man da knytter en ferdighet eleven føler at hen mestrer sammen med en ferdighet eleven ikke mestrer like godt. I lys av Deci og Ryan (1985) sin teori er følelsen av kompetanse viktig for å kunne engasjere seg i utfordrende oppgaver. Ferdigheten eleven har kjennskap til og vet at hen mestrer kan derfor bidra positivt i lese- og skrivetreningen, og gjøre at eleven tørr å prøve seg på oppgaver som er utfordrende (Deci & Ryan, 1985; Lyster, 2019). Ut ifra det lærerne forteller, så er tiltaksarbeid for elever på mellomtrinnet, et arbeid som krever mye mer fra lærer. Dette er fordi man i større grad må tilpasse til andre faktorer enn lese- og skrivevansken, som blant annet motivasjon.

### 5.3.2 Klassemiljø

For de elevene som har vansker knyttet til skolearbeid og læring, vil det å skape et godt og trygt læringsmiljø være avgjørende. Holdninger og aksept for forskjeller i klassen er derfor viktig. Dette ble kanskje vektlagt som det viktigste tiltaket hos samtlige lærere. De forteller:

*Kristine: [...] Ikke bare i en klasseromsdialog, men også med en læringspartner, [...] du må jo jobbe på klassenivå, slik at resten av klassen også anerkjenner at det er helt greit at noen sitter på PC, eller at vi må gjennomgå den oppgaven her på en litt annen måte enn kanskje de andre, at de får den tilsendt på en fil istedenfor i en bok hvis vi skal hjelpe hverandre å rette. [...]*

*Johanna: [...] de er veldig på at vi er annerledes, og det er litt slik som vi prøver å si også, at noen av elevene i klassen her tar bilder av ting og får de lest opp på samme måte som at jeg bruker briller og på samme måte som at noen bruker høreapparat. [...] Jeg ser dårlig, jeg må få lov til å bruke briller og vi er forskjellige. Så det er jo egentlig noe vi jobber med ganske tidlig også, hos oss [...]*

Det å skape et fellesskap med toleranse for ulikheter, er blant annet det som blir satt høyest i arbeidet for Kristine og Johanne. Kristine er tydelig på at det å jobbe med klassemiljøet har mye å si for arbeidet med tilpasset opplæring. Hun forteller videre at

fellesskapet er viktig for elevene med vansker, fordi de kan føle seg dumme og føle at de ikke mestrer på lik linje med de andre i klassen. Astrid påpeker også at slike følelser er noe som holder veldig mange barn unna det å være en del av det lærende fellesskapet. Kristine forteller videre: «[...] å gi de gode opplevelser i klasserommet. Få de til å erfare at de får til ting og at de kan noe». Arbeidet lærerne gjør med klassen vil ha stor betydning i barnas læring og sosiale trivsel på skolen.

Slik blant annet Refsahl (2012) understreker, har læringsmiljøet stor betydning for elevenes motivasjon og selvpåfatning. Et godt læringsmiljø kjennetegnes av gode relasjoner, og slik lærerne er tydelig på her, ligger det mye i det å anerkjenne at vi er forskjellige. Gode relasjoner bidrar til å føle tilhørighet, slik Deci og Ryan fremhever som viktig for indre motivasjon. Ellers er også lærerens rolle viktig for elevens opplevelse av læringsmiljøet. Hvordan man som lærer snakker om læring, hvordan man utøver klasseledelse, formulerer mål og fokus for timen, gir tilbakemeldinger og så videre, er faktorer som spiller inn på elevenes sosiale trivsel. Blant annet påpeker Høyen og Lundberg (2012) at det er viktig å ha tro på elevene og gi dem muligheten til å lykkes. Ut ifra det lærerne forteller, er det tydelig at de ønsker at elevene skal lykkes i klasserommet. I lys av teorien, er dette en viktig faktor i arbeidet med å skape et godt og trygt læringsmiljø.

### 5.3.3 Holdningsarbeid

Lærerne la stor vekt på arbeidet med elevenes selvinnsikt. I tillegg til et fellesskap som aksepterer ulikheter, slik det ble skissert i delkapittel 5.3.2, sier lærerne at det er viktig å jobbe med elevens aksept av seg selv. Johanna sier dette blant annet handler om at elevene skal klare å se mulighetene sine: «*De kan faktisk bli Erna Solberg, tidligere statsminister – hun også slet med å lese, men hun har jo et kjempeliv*». Videre sier hun at hun jobber mye med elevens holdninger knyttet til det å bruke hjelpemidlene sine, og får dem til å skjønne hvorfor de jobber med ulike tiltak: «*For gjør de ikke det, skjønner de ikke vitsen med hvorfor skal jeg lære, hvorfor skal jeg ha fokus på høyfrekvente ord, så vil jo ikke tiltaket fungere*». Johanna forteller her at elevens holdninger vil være avgjørende for hvilket utbytte elevene får av tiltakene. Elevenes egne tanker om arbeidet de gjør på skolen, har alt å si for hvilken opplevelse de får med det. Kristine er også tydelig på dette. Hun forteller om en elev med store lese- og skrivevansker:

*«[...] Men han sa i hvert fall nå, at «jeg har skjont nå at jeg kan ikke bruke så lang tid på oppgaven. Jeg må kanskje bruke 1/3 på å skrive oppgaven og bruke 2/3 av tida på å gå gjennom og se på feil, rettskriving og bruke hjelpemidlene». Og jeg tenker da har vi fått til noe, når han selv kan sette ord på det på den måten [...]*»

Her forteller hun om en elev som har akseptert at hen må jobbe på en litt annen måte på grunn av lese- og skrivevansken. Denne eleven kan gjøre oppgaver på lik linje som alle andre, hen må bare bruke mer tid på å se over og rette feil. Her ser man tydelig hvordan elevens indre motivasjon spiller inn på skolearbeidet. I lys av Deci og Ryans teori om



indre motivasjon og Banduras teori om mestringsforventning, ser man en klar sammenheng med det lærerne forteller. Elevenes indre motivasjon til å gjøre skolearbeid har alt å si for hvordan de møter oppgavene og presterer. Med gode reflekterte holdninger til sine vansker, kan en elev klare mye. Det er ifølge Bandura (1986) spesielt viktig at opplæringen er tilpasset elevens nivå, slik at arbeidet eleven gjør kan gi mestringsfølelse og positive erfaringer. I tillegg vil mestring gi elevene følelsen av kompetanse, som Deci og Ryan legger stor vekt på. Dette gir eleven troen på at hen kan, og er viktig for å kunne engasjere seg i utfordrende oppgaver og ha utholdenhet når oppgavene kan bli vanskelige (Deci & Ryan, 1985). Selv med lese- og skrivevansker kan man være en del av det lærende fellesskapet, man må bare akseptere at man må gjøre ting på litt andre måter.

#### 5.3.4 Elevmedvirkning

I arbeidet med tiltak, spurte jeg informantene om de inkluderte elevene i noen grad i utarbeiding av tiltak. Her var informantene noe delt. Astrid var tydelig på at dette var noe hun alltid gjorde uansett. På spørsmålet svarte hun blant annet: «[...] «Også har vi mange måter å øve på lesingen på, sånn at du er nødt til å si ifra», pleier jeg å si. «Også må du si ifra før motivasjonen begynner å gå nedover, fordi da må vi endre kurs» [...]». De to andre lærerne sier at de nødvendigvis ikke tar eleven med på utarbeiding av tiltakene. Johanna begrunner dette med at elevene ikke er bevisst hva de selv trenger av hjelp og tiltak. Hun sier at hun i større grad ville inkludert elevene mer på ungdomsskolen. Videre er hun tydelig på at hun alltid tar utgangspunkt i elevens læringsstil og interesser: «er det noe med denne eleven som gjør at noe kan være lystbetont, og liksom ta utgangspunkt i det i læringsstilen, eller interessen også, er et sånt sikkerstikk da». Kristine sier at hun heller ikke inkluderer elevene i utarbeiding av tiltak, men legger til: «Men i en hverdagssituasjon i klasserommet, for å oppnå de tiltakene som står i den IOP-en, så er jeg i mye dialog med elevene».

Lærerne inkluderer elevene i ulik grad i tiltaksarbeidet. Johanna og Kristine utarbeider ikke tiltakene sammen med eleven, men går heller i dialog med eleven om hvordan tiltakene skal nås. Her forsterkes tidligere utsagn om at den tilpassede opplæringen hos lærerne i stor grad skjer spontant når elevene jobber aktivt med skolearbeidet (Corno, 2008). Å være med på å bestemme over sin egen læring, og å ta eierskap over sitt eget liv, er ifølge Deci og Ryan (1985) det viktigste for en elevs motivasjon. Med tanke på at lærerne erfarer motivasjon som et viktig aspekt i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker, hadde det vært interessant å vite mer om hvorfor elevens egen stemme ikke i like stor grad blir hørt i utarbeiding av tiltak. Selvbestemmelse går ut på et ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger (Deci & Ryan, 1985), og går med andre ord ut på at aktiviteten som skal gjøres blir eid av eleven og ikke presset på av noen utenfor. I tiltaksarbeidet vil derfor det å inkludere eleven i utarbeidingen i større grad kunne føre til at eleven tar eierskap over tiltaket, og at handlingen oppleves frivillig, i tillegg til å springe ut fra egne interesser og verdier (Deci & Ryan, 1985). Imidlertid kan arbeidet med å inkludere elevene i tiltaksarbeidet fort gjøre at prosessen med å sette inn tiltak kan bli lengre, noe som igjen ikke er heldig.

# Kapittel 6

## Oppsummering og avslutning

I denne studien har jeg sett på tre læreres erfaringer med tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker. Problemstillingen for studien er:

*Hvordan forstår og praktiserer lærere tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker? Hvordan opplever de tiltaksarbeidet?*

Hensikten med denne studien har vært å få et innblikk i hvordan lærerne erfarer tiltaksarbeidet for elever med lese- og skrivevansker. For å kunne drøfte problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Informantene i studien er tre lærere som alle har erfaring med elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet. Intervjuene har gitt et godt innblikk i lærernes erfaringer, arbeidsmåter og tanker innenfor temaet lese- og skrivevansker. Intervjuene ga meg som forsker et godt grunnlag for å tolke lærernes forståelse av tilpasset opplæring, samt hvilke muligheter og utfordringer det fantes knyttet til tiltaksarbeid for elever med lese- og skrivevansker. Hovedfunnene i analysen ble drøftet i lys av relevant teori, og blir presentert i tre kategorier jeg mener dekker en felles essens for alle lærernes erfaringer. Den første kategorien er *forståelse av tilpasset opplæring*. Den andre kategorien er *tiltak for å utvikle lese- og skrivekompetanse*. Den siste kategorien er *psykososiale faktorer*.

Ved å oppsummere studiens første kategori kan vi se hvordan lærerne forstår prinsippet om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker. Funn viser at lærerne har en positiv holdning til tilpasset opplæring, men at de opplever det som komplekst. Med grunnlag i Bachmann og Haug (2006) sine tilnærminger til tilpasset opplæring, kunne det gjennom lærernes eksplisitte forklaring tyde på at de har en smal forståelse av tilpasset opplæring. Det som kom fram som interessant i analysen, var at datamaterialets helhet viste noe annet. Gjennom lærernes implisitte forståelse får man et inntrykk av at de også er bevisst viktigheten av fellesskapet. Funnene viser derfor at lærernes forståelse ligger mer mot en bred tilnærming på tilpasset opplæring. De forstår tilpasset opplæring som noe alle har krav på, slik at opplæringen skal imøtekomme hver enkeltes behov innenfor fellesskapets rammer. Lærerne i studien tilpasser opplæringen gjennom differensiering og variasjon, som er i tråd med regjeringens og forskeres råd (Hølland, 2021; Jenssen & Lillejord, 2009). Likevel påpeker lærerne at det er vanskelig å nå alle elevene.

Den andre kategorien viser hvordan lærerne praktiserer tilpasset opplæring, og videre hvordan de opplever dette arbeidet. Det kommer fram at lærerne har flere ulike måter å tilpasse undervisningen på. De bruker kompensatoriske dataprogrammer både til enkeltelever, men også på hel klasse. De gjennomfører lesekurs med grupper og hele klasser. For elever med lese- og skrivevansker, erfarer de at intensive kurs for å øke

lese- og skriveferdigheten er viktig i perioder. I tiltaksarbeidet bruker de tiltak som trener opp elevenes lese- og skriveferdighet på andre måter enn å bare sitte å terpe. Gjennom å spille på elevenes interesser, variere metoder og kombinere lesing med praktiske aktiviteter, opplever de større mestring hos elevene. Funnene som er gjort i denne studien støttes av tidligere forskning. Selv om lærerne har kompetanse innenfor feltet, er de tydelig på at det ikke finnes noen oppskrift for hvilke tiltak som fungerer. De erfarer i tillegg at det mangler ressurser for mellomtrinnet, og at de i stor grad må «tenke selv».

Lærerne opplever motivasjon, klassemiljø, holdningsarbeid og elevmedvirkning som viktige faktorer i arbeidet med tilpasset opplæring på mellomtrinnet. Motivasjon er avgjørende, fordi elever med lese- og skrivevansker har med seg en ryggsekk hvor de gang på gang har opplevd å ikke lykkes med lesing og skriving. Lærerne erfarer at elevene ofte kan mye, men at de ikke får vist hva de kan, og at de derfor føler seg dumme. Lærerne er opptatt av å unngå dette, og jobber derfor mye med klassemiljø og holdninger blant elevene. De erfarer at disse faktorene må være på plass for å drive en god tilpasset opplæring. Funnene i studien understøttes av tidligere forskning og teorier, og blant annet Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse understreker at faktorene lærerne skisserer er viktig for elevers mestring og selvfølelse. Elevmedvirkning er også viktig, men denne faktoren varierer noe hos lærerne. Funn tyder på at lærernes tilpassede opplæring i stor grad skjer spontant i hverdags situasjoner i klasserommet.

At så mye som 20 prosent av elevene i løpet av skolegangen opplever lese- og skrivevansker (Statped, 2021), viser tydelig at dette er et aktuelt problem for mange elever. Gjennom denne studien har jeg lært hvor viktig det er at alle lærere i skolen har kompetanse om lese- og skrivevansker og hvordan tilpasset opplæring i klasserommet kan påvirke elevenes motivasjon og læringsutbytte. Selv lærere med stor interesse for disse elevene, som lærerne i denne studien, opplever tiltaksarbeidet som krevende. Det er et komplekst felt, hvor vanskene kan vise seg på mange ulike måter. God tilpasset opplæring krever derfor fleksible og kreative lærere. Den må tilpasses etter elevens forutsetninger, etter hva eleven kan og mestrer og etter hvor hen er i lese- og skriveutviklingen. Skolen baseres i dag på at elevene kan å frambringe mening ut av lærebøker, og er en avgjørende ferdighet for å kunne lykkes. Denne studien har rettet fokuset mot mellomtrinnet, og vist at det her kan oppstå andre faktorer enn lese- og skrivevansken, som er minst like viktig å ta tak i. Å få en god tilrettelagt opplæring, vil være avgjørende for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet, da disse elevene er spesielt utsatt for dårlig selvbilde, lav motivasjon og lite mestring.

Samlet så viser min studie at lærerne erfarer at elever på mellomtrinnet trenger tiltak som skaper engasjement rundt lesingen og som gir elevene mestring. For å lykkes med dette må tiltakene være basert på elevenes interesse og motivasjon samt holdninger til bruk av hjelpemidler og andre pedagogiske tiltak. I tillegg viser denne studien at tiltaksarbeidet for elever med lese- og skrivevansker er komplekst og krevende. Selv om alle lærere er lovpålagt å legge til rette undervisningen for disse elevene, er det slettes

ikke alle elever som får like god tilrettelegging i alle fag. Dette viser viktigheten av å øke alle læreres kompetanse rundt lese- og skrivevansker.

## 6.1 Veien videre

Lærerne i studien har stort engasjement og interesse for lese- og skrivevansker, og gjennom sine tiltak og tilpasninger skisserer de metoder og tanker som er verdifull i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker. Studien viser at temaet er stort, og at det er mange faktorer som spiller inn i arbeidet med disse elevene. For det første er det vansker som har store individuelle variasjoner, og krever individuell oppfølging og tilpasning. Gjennom intervjuene kom det fram at selv om lærerne hadde lærerutdanning og etterutdanning, opplevde de det likevel krevende å møte problematikken i klasserommet. I videre forskning ville det derfor vært interessant å se på hvordan lærerutdanningen rustet lærere til å møte lese- og skrivevansker i skolen. Studien fokuserer på lærerne og hvordan de opplever tiltaksarbeidet. Å undersøke hvordan elevene selv opplevde ulike tiltak, ville vært veldig interessant for å se om de har den samme oppfatningen som lærerne. Videre er tiltaksarbeid for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet et område som burde komme mer fram i lyset. Lærerne i denne studien opplever ressurser og materiell som lite tilgjengelig og ikke tilpasset mellomtrinnet. Her kan videre forskning på tiltak rettet mot mellomtrinnet, bidra til å lette jobbhverdagen for mange lærere, slik at flere elever får en god tilpasset opplæring.

## Referanser

- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Brevik, L. M., Tengberg, M. & Ekström, L. (2019). Lesestrategier-en kunnskapsoversikt. *Bedre skole*, 31 (1), 62-69. [https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-\(2019\)-bs-0119.pdf](https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-(2019)-bs-0119.pdf)
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational psychologist*, 43(3), 161-173.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1. utg.). Springer US : Imprint: Springer.
- Duff, F. J. & Clarke, P. J. (2011). Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3-12.
- Gustavsen, T. S. (2013). Repetert lesing som metode og lesetreningsprogrammet Relemo. *Spesialpedagogikk*, 6, 38-40.
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen : dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm akademisk.
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E. & Gustafsson, J.-E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and writing*, 29(7), 1473-1495.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139-142.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in pediatrics*, 28(6), 731.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. (5. utg.). Gyldendal Akademisk
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring : til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Jenssen, E. & Lillejord, S. (2009). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lervåg, A., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K. A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338-364). Cappelen Damm Akademisk.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322.

- Meld.St. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Moen & T. Lekang (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Universitetsforlaget
- Moen, T. & Ogden, T. (2021). Klasseledelse - for tilpasset opplæring og tidlig innsats IT. Moen & T. Lekang (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 169-186). Universitetsforlaget.
- Myrstad, V. (2020). Det er på tide å tenke nytt om lese- og skrivevansker *Spesialpedagogikk*, 4, 50-57.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring—et ideologisk mistak i norsk skole? *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K. A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 91-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Tilpassa opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Parsons, S. A. (2012). Adaptive teaching in literacy instruction: Case studies of two teachers. *Journal of Literacy Research*, 44(2), 149-170.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforl.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig : leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforl.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14.
- Snowling, M. J. & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological bulletin*, 142(5), 498.
- Solem, C. (2015). *Dysleksivennlig skole : et brukerperspektiv på god skole : en bok om Dysleksi Norges største og viktigste skolesatsing*. Dysleksi Norge.
- Statped. (2021, 30. april). *Ulike typer lesevansker*. <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/ulike-typer-lesevansker/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>

## Vedlegg 1



# Vil du delta i forskningsprosjektet «Tiltak for elever med lese- og skrivevansker»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilke tiltak lærere erfarer har mest effekt for elever med lese- og skrivevansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Hovedformålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan lærere jobber med tiltak for elever med lese- og skrivevansker. Gjennom prosjektet ønsker jeg få et innblikk i hvilke tiltak lærere bruker, og hvilke tiltak lærere erfarer at gir best effekt.

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

Hanne Kristin Aas ved Institutt for lærerutdanning (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalget av informanter baseres på at de har kompetanse og erfaring med elever med lese- og skrivevansker. Utvalget er derfor på 3-4 lærere som har erfaring med å planlegge undervisning hvor det tas hensyn til elever med lese- og skrivevansker, i form av tiltak eller tilpasset opplæring. Du får derfor spørsmål om å delta i dette prosjektet med utgangspunkt i de erfaringene og den kompetansen du har med dette arbeidet.

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

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju med et omfang på ca. 1 time. I intervjuet vil det bli brukt lydopptak. Spørsmålene er åpne, og det finnes ingen rette og gale svar. Eksempel på spørsmål er:

- «Hvilke erfaringer har du med lese- og skrivevansker?»
- «Hvilke tiltak har du prøvd ut (i ordinær klasse), i forhold til elever med lese- og skrivevansker?»
- «Hvordan responderer eleven(e) på tiltakene?»

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Det er kun student og veileder som har tilgang til materialet. All informasjon vil bli kryptert og sikkert lagret på NTNU sine servere for å sikre ditt personvern. Her vil navn og materialet være adskilt, slik at det ikke kan identifiseres. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Opplysningene som publiseres i ferdig produkt vil være anonymisert. Målet er å få fram de opplysningene som er relevant for å kunne besvare problemstillingen.

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

Masterprosjektet skal etter planen avsluttes innen 25.05.22. Når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, vil alt materiell, slik som lydopptak og eventuelle notater, bli slettet og fjernet fra alle systemer.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Hanne Kristin Aas ved institutt for lærerutdanning (NTNU), på epost [hanne.k.aas@ntnu.no](mailto:hanne.k.aas@ntnu.no) eller telefon: 73412143.
- Personvernombud ved NTNU Thomas Helgesen, på e-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) eller telefon: 93079038.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Hanne Kristin Aas,  
universitetslektor i pedagogikk  
og spesialpedagogikk

Anna Grytbak



---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tiltak for elever med lese- og skrivevansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

Lese- og skrivevansker

#### Innledningsvis

- Alder?
- Hva jobber du som nå, og hvilken utdanning har du?

#### Lese- og skrivevansker

- Hvilke erfaringer har du med lese- og skrivevansker?
- I hvilken grad føler du at du har tilstrekkelig kompetanse til å arbeide med elever med lese- og skrivevansker?
- Hvordan har du fått denne kompetansen?
- Hva mener du kjennetegner en god leser/skriver?
- Hva tenker du er viktig i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker?

#### Tilpasset opplæring og tiltak (i ordinært klasserom)

- Hva legger du i begrepet «tilpasset opplæring»?
- Hvordan utarbeides tiltakene for elever som har lese- og skrivevansker?
- Hvem utarbeider tiltakene?
- Er eleven selv delaktig i utarbeiding av tiltak?
- Med hensyn til tiltak og tilpasning: hvordan gjennomføres det i klasserommet?
- Organisering av klasserommet?
- Undervisningsopplegg?
- Gjør alle lærere tilpasninger slik at eleven får tilpasninger i alle fag?
- Hvilke **kompensatoriske tiltak** har du prøvd ut (i ordinær klasse), i forhold til elever med lese- og skrivevansker?
- Hvilke **tiltak rettet mot å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter** har du prøvd ut (i ordinær klasse)?
- Hvilken støtte opplever du å ha i arbeidet med disse elevene?
- Hvilken støtte kunne du eventuelt ønsket deg?
- Hvilke ressurser har dere tilgjengelig på skolen?
- Hvilke spesifikke tiltak erfarer du at fungerer for at elever med lese- og skrivevansker skal få utviklet lese- og skriveferdighetene sine i klasserommet?
- Hvilke oppgaver, organisering og undervisningsmetoder synes du fungerer best?
- Hvordan responderer eleven(e) på tiltakene?
- Hvordan vurderer du om tiltakene har effekt eller ikke?
- Hvilke utfordringer møter du i arbeidet med lese- og skrivevansker?
- Er det noe du synes er ekstra viktig når det gjelder å gi hjelp til elever med lese- og skrivevansker?
- Se for deg at det ikke var noen begrensninger i tid og ressurser; hva ville du gjort annerledes?

## Vedlegg 3

05.01.2022, 18:30

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

254035

### Prosjekttittel

Lese- og skrivevansker

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for lærerutdanning

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

Hanne Kritstin Aas, hanne.k.aas@ntnu.no, tlf: 73412143

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Anna Grytbak, annagrytbak@gmail.com, tlf: 93824661

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 25.05.2022

### Vurdering (1)

---

#### 30.11.2021 - 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 30.11.2021. Behandlingen kan starte.

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og

eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

## 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 videre 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

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Lykke til med prosjektet!

