

Kristin Vegge Maalø

"Jeg prøver virkelig å få det til - jeg skulle gjerne ha hatt åtte armer!"

En kvalitativ intervjustudie av hvordan seks mellomtrinns lærere
opplever at intensjonen om tilpasset opplæring
for elever med lese- og skrivevansker blir realisert i praksis,
samt hva lærerne uttrykker påvirker dette

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

Trondheim, oktober 2017

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring

«Det mest afgørende, som skete for os, da vi var børn, var,

at der var kærlige øjne,

som så os.

Så os,

med glæde og varme.

Ikke fordi vi havde de og de gode egenskaber,

men bare fordi vi var til.»

(J. Møllehave, 1985)

Sammendrag

I denne studien er fokuset rettet mot seks læreres opplevelser av hvordan intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker blir realisert i praksis, samt hva disse lærerne uttrykker påvirker dette. For å kunne fange opp det essensielle i lærernes opplevelser er det viktig å reflektere over hva intensjonen om tilpasset opplæring er, og hva som er vesentlig å ivareta når vi snakker om tilpasset opplæring for elever med dyslektiske vansker på mellomtrinnet. Når opptil 20 % av elevene strever med å møte skriftspråkkravene i skole og samfunn (Rygvoid, 2008, hentet fra Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 88), og når vi vet at svake leseferdigheter gir økt risiko for lav mestring av ulike skolefag og sosial kompetanse (Arnesen & Meek-Hansen, 2011, s. 8), skjønner vi at skolens evne til å gi tilpasset opplæring vil ha stor betydning for elevenes utvikling. Samtidig synes mange lærere det er vanskelig å realisere tilpasset opplæring i skolehverdagen (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 63). Med utgangspunkt i dette har problemstillingen for studien vært:

Hvordan opplever seks mellomtrinns lærere at intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker blir realisert i praksis, og hva uttrykker de påvirker dette?

For å belyse problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ intervjustudie, og jeg har intervjuet seks kontaktlærere på mellomtrinnet som alle har erfaring med å undervise elever med dysleksi.

Gjennom analyse- og tolkningsarbeidet knyttet til empirien ble det dannet tre kategorier som omhandler lærernes opplevelser rundt det å realisere intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker, og hva som påvirker dette. Den første kategorien er *Kompleksitet og mangfold i skolehverdagen*. Denne omhandler hva som skal håndteres og ivaretas i undervisningssituasjonen når tilpasset opplæring skal realiseres. Det beskrives som krevende å finne en god balanse mellom individ og fellesskap, der tilpasninger på individnivået samtidig kan skape forutsetninger på systemnivået, og motsatt. Ulike forståelser av tilpasset opplæring kan også føre til ulik tenkning i tiltaksarbeidet når en elev har dyslektiske vansker. Lærerne beskriver et stort utvalg av differensieringsmuligheter på «bør-nivået»/intensjonsnivået, men hva opplever de er realiserbart på «er-nivået»/i undervisningssituasjonen? Den neste kategorien, *Læreres utfordringer på realiseringsarenaen*, berører dette, og fokuserer på hva som gjør at kompleksiteten og mangfoldet i skolehverdagen kan bli utfordrende. Hvilke faktorer påvirker realiseringsmulighetene, og hvilke konsekvenser gir ulike gjennomføringsbetingelser? Den

siste kategorien, *Mer løfterike vilkår for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring?* setter søkelyset på hva som kan styrke mulighetene for tilpasset opplæring, og særlig understreker lærerne faktorer som mer kompetanse «oppå» det eksisterende, og viktigheten av å se på «helhetsbildet» av klassens behov, på «er-nivået», når ressurser skal fordeles og tilpasset opplæring skal ivaretas. Lærernes beskrivelser av sine opplevelser tydeliggjør både utfordringer og muligheter knyttet til å realisere intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet, og i en kompleks og mangfoldig skolehverdag framstår *samspillet* mellom ulike faktorer som særlig betydningsfullt.

Forord

Gjennom arbeid i skoleverket har jeg fått oppleve disse herlige øyeblikkene i klasserommet, der barneøyne *lyser* fordi hun eller han plutselig mestrer noe som først var vanskelig. Jeg har i mange år vært opptatt av hva som kan være med og skape disse «gylne øyeblikkene», ikke minst for elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Dette har vært med på å forme temaet for denne masteroppgaven.

Når jeg nå er i mål med masteroppgaven, kan jeg se *tilbake* på en utrolig givende og lærerik prosess som jeg aldri ville vært foruten, til tross for strevsomme stunder underveis. Og så er jeg glad for å kunne se *framover*, med håp om at arbeidet med denne masteroppgaven skal kunne bidra til gode ringvirkninger i form av mer mestringsglede og større læringsutbytte for stadig flere elever.

Det er mange som skal ha takk for at denne oppgaven har blitt virkelighet. Først vil jeg takke lærerne som sa ja til å delta i denne studien. Tusen takk til hver og en av dere for at dere ga av tiden deres og delte tanker og opplevelser med meg.

En særlig takk til biveileder Hanne Kristin Aas og hovedveileder Audhild Løhre for oppmuntringer underveis samt tankevekkende og konstruktive tilbakemeldinger i prosessen!

Mannen min, Svein Maalø, har hele veien bidratt med gode faglige innspill og kritiske spørsmål, lest korrektur og ikke minst vist en utrettelig interesse for mitt arbeid med studien. En stor og hjertelig takk til deg!

Jeg vil også gjerne takke min arbeidsgiver, Rissa Kommune, som har vist sin støtte ved å legge til rette i form av permisjoner og stipendmuligheter.

Til slutt vil jeg rette en varm takk til alle andre som har oppmuntret meg på veien, både familie, venner og kollegaer. Nå gleder jeg meg til at vi kan ha mer tid sammen igjen!

Rissa, oktober 2017

Kristin Vegge Maalø

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Forord

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Studiens oppbygging	3
Kapittel 2: Teoretisk grunnlag	5
2.1 Lese- og skrivevansker	5
2.1.1 Dysleksi	6
2.2 Læring og utvikling; komplekse prosesser	8
2.3 Tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker	9
2.3.1 Tilpasset opplæring i lovverk og styringsdokumenter	10
2.3.2 Tilpasset opplæring i faglitteratur og forskning	12
2.3.3 Hva er særlig viktig ved tilpasset opplæring for elever med dysleksi?	14
2.4 Mulighetsrom for tilpasset opplæring	15
2.4.1 Pedagogisk og organisatorisk differensiering	15
2.4.2 Tilpasset opplæring relatert til hele skolen som organisasjon	16
Kapittel 3: Metode	19
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	19
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	21
3.2.1 Utvalg	21
3.2.2 Utforming av intervjuguide	22
3.2.3 Datainnsamling	23
3.3 Analyse og tolkningsprosesser	25
3.3.1 Transkribering	26
3.3.2 Analyse og tolkning	26
3.4 Kvalitet i kvalitative studier	28

Kapittel 4	Analyse og drøfting	33
4.1	Kompleksitet og mangfold i skolehverdagen	33
4.1.1	Unike individ i et mangfoldig fellesskap	33
4.1.2	Kompleksitet i interaksjonen med elever og foresatte	35
4.1.3	Lærevanske og følelser som <i>en</i> kompleks størrelse	36
4.1.4	Differensieringsmuligheter	37
4.1.5	Drøfting	38
4.2	Læreres utfordringer på realiseringsarenaen	42
4.2.1	Det uforutsette	43
4.2.2	Tid og kompetanse	44
4.2.3	Opplevelse av ansvar og «alenehet»	46
4.2.4	Drøfting	48
4.3	Mer løfterike vilkår for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring?	51
4.3.1	Mer spisskompetanse «oppå»	52
4.3.2	Viktigheten av «helhetsbildet»	53
4.3.3	Samspill knyttet til realiseringsarenaen	54
4.3.4	Drøfting	56
Kapittel 5:	Oppsummering og avsluttende betraktninger	61

Referanser

Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Prosjektvurdering fra NSD

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i den norske skolen, og implisitt i dette ligger at alle elever skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling (St.meld.nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 85). Det er bred enighet om at opplevelse av mestring er en forutsetning for å lære (Nordahl & Overland, 2015, s. 81) og at det er en sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 9). Da er det tankevekkende at håndteringen av undervisningen innenfor en inkluderende ramme omtales som en av de største utfordringene i skolen i dag (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 23).

Lesing og skriving er sentrale redskaper for læring, i mange sammenhenger. Det betyr at *vansker* på dette feltet ikke bare kan hindre skriftspråkutviklingen, men svake leseferdigheter kan også gi økt risiko for lav mestring av ulike skolefag og av sosial kompetanse (Arnesen & Meek-Hansen, 2011, s. 8; Lyster, 2011, s. 5). Lyster og Frost hevder at den største utfordringen som skolen og lærerne møter når elever utvikler lese- og skrivevansker, er å hjelpe elevene til å bevare motivasjon for læring, et godt selvbilde og fortsatt tro på egen framgang (Lyster & Frost, 2012, s. 357). Tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker handler derfor om mer enn tiltak for å styrke lese- og skriveferdighetene, tiltakene må også ivareta mestringsopplevelser og møte den emosjonelle komponenten i læring (Hagtvet et al., 2014, s. 103). En dom fra Frostating lagmannsrett (gjengitt etter Lyster, 2011, s. 25) holder fram betydningen av at skolen ivaretar både de pedagogiske og de følelsesmessige aspektene for elever med dysleksi.

Lese- og skrivevansker omtales som en høyfrekvent og stor spesialpedagogisk utfordring (Lyster & Frost, 2012, s. 341). Samtidig sier statlige styringsdokumenter at «økte inkluderingsambisjoner har gjort det nødvendig å forskyve forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i retning av at allmennpedagoger i langt større grad enn tidligere må forholde seg til det som var spesialpedagogiske utfordringer» (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 43). Hva kan denne forskyvningen implisere av endringer for allmennlærere og spesialpedagoger i skolen? Hvordan påvirker dette videreutviklingen av spesialpedagogikk som fagfelt? Kanskje vil det være fruktbart at forskning innenfor både allmennpedagogikk og spesialpedagogikk *i fellesskap* setter søkelyset på tilpasset opplæring for elever med spesifikke lærevansker?

1.2 Problemstilling

Fokuset i denne forskningsstudien er å løfte fram seks læreres opplevelser/beskrivelser av hvordan intensjonen om tilpasset opplæring blir realisert for elever med skriftspråkvansker, samt hva lærerne uttrykker påvirker realiseringsmulighetene i undervisningssituasjonen. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt problemstillingen:

Hvordan opplever seks mellomtrinns lærere at intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker blir realisert i praksis, og hva uttrykker de påvirker dette?

For å kunne undersøke problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Jeg har intervjuet seks kontaktlærere på mellomtrinnet som alle har erfaring med å undervise elever med dysleksi. Gjennom studien ønsker jeg å finne ut hvordan lærerne opplever mulighetene for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker. Hva uttrykker lærerne er utfordrende ved å realisere intensjonen slik den er beskrevet i statlige styringsdokumenter, og hva opplever forskningsdeltakerne kan styrke lærernes muligheter for å tilpasse opplæringen til elever med dyslektiske vansker?

Det er flere grunner til at det er viktig å reise denne problemstillingen. Bachmann & Haug (2006, s. 7), som har laget en rapport om norske forskningsbaserte studier av tilpasset opplæring, nyanserer mellom en smal og en bred forståelse av begrepet. De hevder at forskningen i liten grad har studert tilpasset opplæring ut fra det komplekse bildet, skapt av spenningene i begrepet; fokuset har vært nokså ensidig på tilpasning og det individuelle, isolert fra andre hensyn som praksisfeltet også må forholde seg til (ibid, s. 22). Dersom vi ser på skriftspråkvansker og følelser som to sider av samme sak, fordrer det en samspillsorientert tenkemåte rundt tilpasset opplæring og det vil da være viktig å vie mer oppmerksomhet til *sammenhengen* mellom faktorer i undervisningssituasjonen. Valg av spesialpedagogisk perspektiv, eleven *med* eller *i* vansker, gir ulike implikasjoner også for forskning, og det relasjonelle synet åpner for en bredere spesialpedagogisk tilnærming enn den kategorielle (Solli, 2005, s. 22). Opplæringslovens §5-1 om rett til spesialundervisning er i samsvar med en relasjonell forståelse, da denne retten sees i forhold til læringsutbyttet i den ordinære opplæringen. Spesialpedagogisk forskning relatert til elever med dysleksi må derfor også granske hvordan det ordinære opplæringen fungerer for denne elevgruppen, og dette gir forskningsfeltet en generell pedagogisk innretning (Haug, 2016, s. 28). Kompleksiteten knyttet til kvaliteten i tilpasset opplæring og spesialundervisning indikerer at det er vesentlig å forske på *forholdet mellom* individuelle og systemiske betingelser (Tangen, 2012, s. 165).

Forskning viser at læreren er skolens viktigste ressurs (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 16). I forbindelse med utarbeidelse av rapporten *Om lærerrollen* i 2016, kom det fram at det er gjort forholdsvis lite forskning som tar et eksplisitt utgangspunkt i lærernes *egne* beskrivelser knyttet til sentrale dimensjoner ved lærerrollen, og man fant særlig lite forskning relatert til organisering av arbeidet (Tellmann, Lorentzen & Mausethagen, 2016, s. 9). Kanskje kan en større forståelse av lærerarbeid i undervisningssituasjonen være en nøkkel til en mer nyansert forståelse av utfordringer og dilemma knyttet til tilpasset opplæring for barn med skriftspråkvansker (Hargreaves, 1996, s. 5)? Gjennom studien søker jeg å bidra til et bredere kunnskapsgrunnlag knyttet til håndteringen av tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet. Forhåpentligvis kan studien være med og belyse noen aspekt ved hva som kan styrke mulighetene for tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker, som andre kan kjenne seg igjen i og trekke lærdom fra.

1.3 Studiens oppbygging

Studien er delt inn i fem kapitler. Det første kapitlet er innledningen, hvor jeg redegjør for studiens problemstilling, bakgrunn for forskningen og oppgavens oppbygging. I kapittel to presenterer jeg studiens teoretiske grunnlag, både teori og forskning som er relevant for å kunne analysere og drøfte funnene i studien. Det neste kapitlet er metodekapitlet, hvor jeg presenterer valg av metodisk tilnærming til studien. I tillegg gjør jeg rede for forskningsprosessen og forsøker å synliggjøre mine valg og begrunnelser for å søke å sikre kvalitet og ivaretagelse av etiske krav. I det fjerde kapitlet presenteres de tre hovedkategoriene, som gjennom analyse og tolkning av studiens empiri står fram som essensen i datamaterialet, og funnene drøftes i forhold til relevant teori. Den første kategorien er *Kompleksitet og mangfold i skolehverdagen*. I denne kategorien beskrives kompleksiteten og mangfoldet i den konteksten som realiseringen av tilpasset opplæring er forbundet med. Den andre kategorien er *Læreres utfordringer på realiseringsarenaen*, og her er fokuset særlig på utfordringer og dilemma som lærerne formidler knyttet til håndteringen av tilpasset opplæring i pedagogisk praksis. Den tredje hovedkategorien har fått navnet *Mer løfterike vilkår for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring?*, og her legges det vekt på hva lærerne formidler om hva som kan styrke mulighetene for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring. I det siste kapitlet presenteres en oppsummering av studien, og avsluttende kommentarer. Helt til slutt kommer referanser og relevante vedlegg.

2.0 Teoretisk grunnlag

Det teoretiske rammeverket en forsker eller en leser har, vil i større eller mindre grad virke inn på hva vi oppfatter når vi samtaler, leser eller observerer (Nilssen, 2012, s. 63). Analyseprosessen som gjør datamaterialet om til data, vil være preget av teori, og teori kan brukes når forskningsfunn skal tolkes. Teori kan derfor være et redskap til forståelse og innsikt (ibid, s. 66). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teori og forskning knyttet til tilpasset opplæring for elever med skriftspråkvansker. Jeg vil også belyse hva statlige styringsdokumenter fokuserer på når det gjelder dette temaet. Først vil jeg berøre begrepene lese- og skrivevansker, dysleksi og prosesser knyttet til læring. Deretter vil jeg redegjøre for begrepet og fenomenet tilpasset opplæring; både tilpasset opplæring generelt, og forhold som er avgjørende når vi snakker om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker spesielt.

Før jeg møtte forskningsdeltakerne, leste jeg ulike bøker og artikler om tilpasset opplæring, lese- og skrivevansker, lærerrollen og lærerkompetanse, for å danne meg et overblikk over hva som finnes av forskning, litteratur og diskusjoner om disse temaene. Jeg forsøkte å orientere meg i forskningsfeltet blant annet gjennom bruk av søkemotorer som Oria, NORA og ERIC. I forskningstekster nyanseres gjerne ulike synspunkt og begrep, og innvendinger fra kritiske røster er en del av framstillingen - og ved å bruke litteraturlister til søke videre på titler og forfattere som det var henvist til, har jeg forsøkt å få bredde på min tilnærming til forskningsfeltet. I tillegg til forskningsarbeider har jeg lest andre framstillinger knyttet til temaet i denne studien, der graden av forskningstilknnytning varierer. Jeg har funnet mye relevant stoff, men jeg kan ikke se at det er publisert forskningsrapporter som ut fra egen empiri har hovedvekten på hva lærere opplever påvirker realiseringen av intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet.

2.1 Lese- og skrivevansker

Det er store variasjoner innenfor barns «normale» skriftspråklige utvikling, men i løpet av de første skoleårene vil de fleste utvikle gode ferdigheter når det gjelder avkoding, leseforståelse og skriving. Noen elever viser imidlertid dårligere skriftspråklige ferdigheter enn det som forventes for alderstrinnet, og «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, 2012, s. 15). Her er det snakk om *generelle lese- og skrivevansker*. Omfanget av lese- og skrivevansker vil avhenge av hvordan vanskene defineres, men det er vanlig å anta at opptil 20 % av elevene strever med å møte skriftspråk-

kravene i skole og samfunn (Rygvoid 2008, sitert i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 88); St. meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 85). Lese- og skrivevansker kan ha mange ulike symptomer og årsaker. *Spesifikke lese- og skrivevansker* brukes ofte synonymt med *dysleksi*, men spesifikke vansker med skriftspråket kan også handle om leseforståelsesvansker eller skrivevansker. Typisk for dysleksi er problemer med ordavkodingen, forårsaket av en bakenforliggende fonologisk svikt (Lyster, 2012, s. 16; Lyster & Frost, 2012, s. 344), og dysleksi omtales ofte som alvorlige og vedvarende lese- og skrivevansker (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 19). I dag synes det å være enighet om at 4-5 % i en befolkning har dysleksi (Hynd og Hiemenz, 1997, hentet fra Rygvold, 1999, s. 21). Både i dagligtale og i pedagogiske sammenhenger brukes gjerne begrepene lese- og skrivevansker, spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi om hverandre (Rygvoid, 1999, s. 18), så også i denne studien. Men forskningsdeltakerne har alle elever med dysleksi på sine klassetrinn, og når det er snakk om behov og tiltak, tenkes det hele tiden ut fra elever med dyslektiske vansker.

2.1.1 Dysleksi

Det finnes ulike definisjoner på dysleksi, og jeg tar utgangspunkt i en dysleksidefinisjon som har stor internasjonal oppslutning:

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

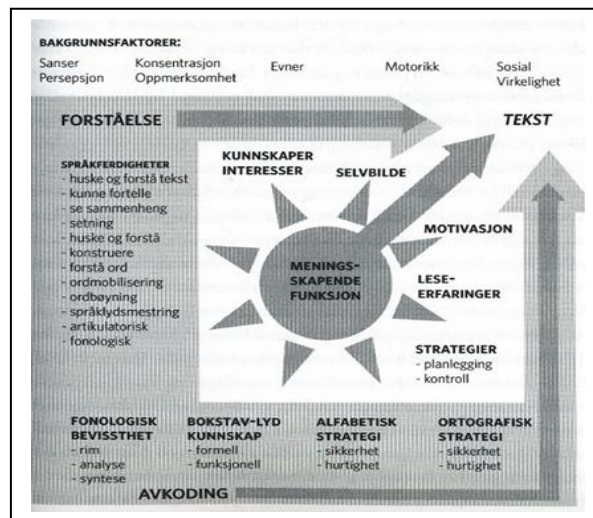
(Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, s. 2, hentet fra Lyster & Frost, 2012, s. 345)

Det er seks hovedsymptomer ved dysleksi: ordavkodingen er ikke automatisert, store vansker med å lese nonord, dårlig rettskriving, lesevanskene er resistente, signifikant differanse mellom lytte-forståelse og leseforståelse samt at lesevanskene er arvelige (Pennington, 2009, hentet fra Høien og Lundberg, 2012, s. 33f). I arbeidet med å nyansere symptombildet ved dysleksi, har forskere i senere år blitt mer opptatt av relasjonen mellom lesing og språk; ikke minst forholdet mellom semantikk og fonologi, som viser seg å opptrer mer interaktivt enn tidligere antatt (Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofsson & Sørensen, 2005, s. 90).

Diagnostisering av lesevansker handler blant annet om kartlegging av ortografisk og

fonologisk lesestrategi, lingvistisk analyse og feilanalyse (Høien & Lundberg, 2012, s. 192), og kompletteres med kartlegging av mulige hindringsmekanismer som for eksempel svak evneutrustning, forsinket språkutvikling, syns- og hørselsvansker, emosjonelle og motivasjonelle vansker eller mangelfull undervisning (ibid, s. 241f). Et relativt nytt trekk i pedagogisk-psykologisk og spesialpedagogisk teoriutvikling, er fokusering på det som er positive og løfterike vilkår for liv og læring hos den enkelte elev (Befring, 2007, s. 156).

Et barn kan bli født med en risiko for å utvikle dysleksi, men Lyster (2012, s. 17) peker på at både kognitive, språklige og sosiale forhold vil kunne styrke eller svekke symptomene på dysleksi, og en god pedagogisk og/eller spesialpedagogisk ivaretagelse kan være svært avgjørende for hvor alvorlig dysleksien blir. Grunnlaget for både å kunne oppdage dysleksi og gi gradert støtte til elever som strever med skriftspråket, er blant annet kjennskap til en normal leseutvikling og meningsskapende funksjoner som er i samspill når vi skal lese (Frost, 2007, s. 210). Linnea Ehri har utviklet en interaktiv modell for analyse av viktige funksjoner ved lesing og skriving, og denne er videreutviklet og bearbeidet til norsk ved Frost og Duna, 2003 (gjengitt i Hagtvet et al., 2014, s. 241):



I denne Ehri-modellen representerer sola den sentrale meningsskapende funksjonen, selve omdreiningspunktet for de mange delprosessene som er involvert når en person leser, og som i et samarbeid skaper tekstens mening, bl.a. ulike tankeprosesser, hukommelse, ordforståelse, fonologisk bevissthet og bokstav-lydkunnskap (ibid, s. 239). Denne figuren understreker at språklige prosesser i lesing og skriving står i gjensidige avhengighetsforhold til elevens bakgrunnskunnskaper, strategier og motivasjon. Vanlige følgevansker ved en skriftspråkvanske er lavt selvbilde, manglende motivasjon for læring og negative atferdsendringer – det vi ofte omtaler som sosialemosjonelle vansker (Lyster, 2011, s. 5).

Ulike former for lese- og skrivevansker fordrer ulik tilrettelegging ut over mer generelle tilpasninger (ibid, s. 166), og i arbeide med å kompensere for vanskene er det viktig også å kartlegge og bygge på barnets sterke sider (ibid, s.144). Valg av tilnæringsmåter vil avhenge av hvilket perspektiv de ulike fagpersonene/skolekulturen har på lærevansken; et *individperspektiv* eller *et systemperspektiv/relasjonsperspektiv/samspillperspektiv*. Ut fra et individperspektiv vil gjerne behovet for spesialundervisning og tiltak forstås ut fra fokus på elevens vansker. Et samspillperspektiv forstår behovet for spesialundervisning og ulike tiltak mer ut fra et fokus på både elev- og kontekstfaktorer (Solli, 2010, s. 36; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 153). Før jeg går nærmere inn på begrepet tilpasset opplæring, vil jeg kort belyse enkelte faktorer som påvirker læring, mestring og utvikling.

2.2 Læring og utvikling; komplekse prosesser

Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner.
(LK06, Generell del, s.12)

Læringsprosessen regnes gjerne som nøkkelen til utvikling (Befring, 2016, s. 75). Innen læringsforskning, særlig innenfor lese- og skriveundervisning, argumenterer flere for at ulike perspektiv på læring kan være adekvate på avgrensede områder, uten at de dekker hele feltet (Sfard, 1998, s. 12; Bråten, 2011, s. 25). Denne studien bygger på et «lappeteppe» av læringsstrategier. Sosio-kulturell teori, med en helhetlig tilnærming som inkluderer både barnet og læringsmiljøet, er likevel det enkeltparadigmet som i hovedsak ligger til grunn i denne studien. Stadig flere forskere ser på læring som sosiale prosesser der lærere og elever i fellesskap utvikler og konstruerer forståelse, begreper og mening (Høien & Lundberg, 2012, s. 189). Kunnskapsløftets generelle del (s. 10) understreker at god undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, men dette arbeidet kan oppmuntres - eller hemmes - av andre. Bateson (1972, s. xxv) peker på at det kan være ulike «habits of thoughts» i samme klasserom, ut fra den enkeltes bakgrunn. Kunnskapen/erfaringen som den enkelte eleven bærer med seg influerer på hvordan han tilpasser lærestoff selv, og det er avgjørende for læringen hvordan elevene deltar (Håstein & Werner, 2014, s. 28). Tilpasset opplæring handler altså om mer enn det læreren gjør, det er også elevenes respons på lærernes initiativ som bestemmer om det blir tilpasset opplæring for elevene (ibid, s. 36).

Motivasjon står sentralt i enhver læringsprosess, og erfaringer med det å lykkes er en viktig forutsetning for å gå inn læringsprosesser (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 47). Bandura

(1977, s. 196) beskriver hvordan barn bidrar til å konstruere sin *selvoppfatning*, sine forventninger til seg selv og sin motivasjon for å lære gjennom å tolke informasjon fra omgivelsene. Det er truende for selvbildet ikke å mestre, enda mer truende når medelever mestrer eller de voksne rundt eleven forventer at oppgaven mestres (Lyster, 2011, s. 22). Hvis det blir mange negative selvvurderinger, kan eleven oppleve et behov for å styrke selvverdet på andre måter (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.48); noen elever tar i bruk selvbeskyttende strategier og utvikler ulike forsvarsmekanismer. Elevenes opplevelse av *læringsmiljøet* har konsekvenser for deres selvoppfatning, motivasjon, atferd og prestasjoner (ibid, s. 115), og vi skiller gjerne mellom prestasjonsorienterte læringsmiljø vs. læringsorienterte læringsmiljø (Refsahl, 2012, s. 62). Ikke minst for elever som strever med lesing og læring, har det konsekvenser om læringsmiljøet i klasserommet er overveiende prestasjons- eller læringsorientert (Hagtvet et al., 2014, s. 105).

Resultatene fra mange forskningsprogram peker på lærerens avgjørende rolle for elevens læring, og at denne «effekten» har mye med lærerens relasjonelle kompetanse å gjøre (Drugli, 2012, s. 14f; St.meld. nr. 30, (2003-2004), 2004, s. 16). Det finnes «en emosjonell komponent i læring – den som gjør at læremesteren når fram til sin elev. Hver elev trenger sin positive relasjon til sin lærer for å åpne sitt lærende sinn» (Spurkeland, 2014, s. 12), og Lund (2017, s. 22) understreker at holdninger er «grunnmuren» i relasjonskompetanse. Et såkalt *differensiert* relasjonsperspektiv vektlegger i tillegg læreres kunnskap om den enkelte eleven – ikke bare faglig nivå og læreforutsetninger, men også om elevens sosiale kontekst og utviklingsbakgrunn (Stray & Stray, 2014, s. 58). Uten en slik kunnskap vil læreren mer unyansert kunne tolke ulike former for motstand fra eleven som «motivasjonsproblemer». Ved tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, vil det være sentralt å se strevet med å lese og skrive i sammenheng med følelser knyttet til læringsnederlag (Hagtvet et al., 2014, s. 116). Dette bringer oss over til temaet for det neste kapitlet; begrepet og fenomenet tilpasset opplæring.

2.3 Tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker

*«Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre
uten å holde noe av dette menneskes liv i sine hender.»
(Løgstrup)*

For å kunne drøfte hvordan intensjonen om tilpasset opplæring blir realisert i praksis for elever med lese- og skrivevansker, blir det vesentlig å først se på hva lovverket, statlige styringsdokumenter og eksisterende forskning sier om tilpasset opplæring generelt. Jeg vil deretter fokusere på tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker spesielt, og hva som kan påvirke mulighetsrommet for tilpasset opplæring.

2.3.1 Tilpasset opplæring i lovverk og styringsdokumenter

Tilpasset opplæring har vært et lovfestet prinsipp for norsk grunnskole siden 1975 (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 1). «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998, §1–3), og gjennom dette er tilpasset opplæring et juridisk begrep (Øzerk, 2011, s. 19). Kunnskapsdepartementet sier at det er vanskelig å definere tilpasset opplæring uten at definisjonen enten blir for generell eller for snever, og en definisjon av tilpasset opplæring som konkrete metoder, vil kunne virke begrensende (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 70). Departementet har derfor valgt, i stortingsmeldinger og i læreplanverket Kunnskapsløftet, å omtale tilpasset opplæring «*på en prinsipiell måte*». Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (ibid) omtaler tilpasset opplæring som de tiltak som skolen setter inn *for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen*, og tiltakene kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon. Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (2004, s. 85) understreker at «likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede *prinsipper* i skolen». Tilpasset opplæring omtales også som et *ideal* (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 4), og det presiseres at tilpasset opplæring ikke er et mål, men et *virkemiddel* for læring» (St. meld. nr. 16 (2006-2007), 2006, s. 76). Variasjon blir sett på som kjennetegn på tilpasset opplæring (Meld. St. nr. 18 (2010-2011) 2011, s. 69), og tilpasset opplæring blir beskrevet som *skolens arbeid* for at elevene skal få størst mulig læringsutbytte (ibid, s. 70).

Tilpasset opplæring gjelder både ordinær opplæring og spesialundervisning. «I den ordinære opplæringen har ikke eleven rett til noen særskilt tilrettelegging» (Veilederen *Spesialundervisning*, observert i april 2017, s. 3). Behovet for spesialundervisning vil ofte henge sammen med skolens evne til å tilrettelegge innenfor den ordinære tilpassede undervisningen (Meld. St. nr. 21 (2016-2017), 2017, s. 56), og grunnlaget for spesialundervisning er Opplæringslovens §5-1 som sier at «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (2008, s. 74) presiserer at det vil også dreie seg om spesialundervisning dersom det er nødvendig å sikre en elev særskilte ressurser (som for eksempel lærerressurser, særskilt kompetanse eller utstyr). Det er et uttalt utdanningspolitisk mål at tilpasset opplæring og spesialundervisning blir sett i sammenheng og at omfanget av spesialundervisning reduseres, men det understrekes at lovens krav går foran denne målsettingen (Meld. St. nr. 18 (2010-2011), 2011, s. 68).

For at skolen skal kunne tilpasse seg et mer mangfoldig samfunn, er kompetanse en forutsetning for å lykkes (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 24). Stortingsmeldingen *Om lærerutdanning* (1997, s. 16) sier at «Lærerutdanning set spor i opplærings-systemet i flere generasjoner». Kompetanse i det som i dag må forstås som tilpasset opplæring, var tidligere i hovedsak var et ansvar for et fåtall spesialpedagoger, og «økte inkluderingsambisjoner har gjort det nødvendig å forskyve forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i retning av at allmennpedagoger i langt større grad enn tidligere må forholde seg til det som tidligere var spesialpedagogiske utfordringer» (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 43).

Departementet mener at de viktigste forutsetningene for tilpasset opplæring er god kompetanse på alle nivåer i skolesystemet, og at skolene og kommunene bruker ressursene sine godt (Meld. St. 21 (2016-2017), 2017, s. 49). Hvor langt det er mulig å tilpasse opplæringen innenfor kommunens ramme vil derfor blant annet avhenge av lærertetthet, lærernes kompetanse, pedagogisk praksis og ledelse ved den enkelte skole og hvordan kommunen utnytter ressursene (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 69). I flere styringsdokumenter understrekes det at læreren er ansvarlig for at elevens møte med skolen blir positivt, slik at det vekker faglig interesse, gir motivasjon og fører til læring (St. meld. nr. 16 (2006-2007), 2006, s. 76), og det er lærerens oppgave å sikre at opplæringen er i samsvar med målene i læreplanverket samtidig som den er tilpasset elevenes ulike forutsetninger og behov (St.meld. nr. 11 (2010-2011), 2009, s.13). Det har kommet fram at bruk av digitale verktøy *i fag* er en utfordring for mange lærere (ibid, s. 13), og at mange lærere ser på tilpasset opplæring som mer eller mindre individualiserte og metodeorienterte undervisningsprinsipper (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 69).

Verdigrunnlaget for grunnopplæringen skal prege skolehverdagen, læringsmiljøet, det faglige innholdet, det profesjonelle fellesskapet og utøvelsen av skoleledelse og skoleeierskap (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 23), i en skole som skal ha rom for alle, og der lærerne må ha blick for den enkelte (LK06, generell del, s. 10). I stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (2011, s. 9) understrekes det at tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Det er ikke slik at hver elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon (St. meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 74). I stortingsmeldingen kalt *Fag – Fordypning – Forståelse* (2016, s. 10, min understrekning) står det at skolen skal gi tilpasset opplæring «slik at hver enkelt

elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse». Myndighetene har tre uttalte strategier for å styrke utdanningssystemets muligheter i møte med elevmangfoldet; det er «Fange opp – følge opp», «Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte» og «Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring» (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 11f).

2.3.2 Tilpasset opplæring i faglitteratur og forskning

Forskerne Bachmann og Haug ga i 2006 ut en rapport (s.8) der de oppsummerer at offentlige styringsdokumenter sier nokså klart hva tilpasset opplæring er; «det handler om å gi en opplæring som passer for den enkelte eleven». I denne rapporten kommer det fram at faglitteraturen skiller noen steder mellom *en smal og en vid/bred forståelse av tilpasset opplæring* (ibid, s. 7). En smal forståelse omtales også som en *individualistisk forståelse*, og knyttes gjerne til ulike former for konkrete, individrettede tiltak og metoder som kan iverksettes og registreres – med utgangspunkt i de vanskene den enkelte eleven har. Ut fra en slik forståelse av tilpasset opplæring legges vekten på å tilpasse til enkelteleven i størst mulig grad (Damsgaard & Eftedal, 2014, s.33; Nordahl & Overland, 2015, s. 23). En vid/bred forståelse av tilpasset opplæring har et *systemperspektiv*, og denne forståelsen omtales mer som «*en ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege skolen og all undervisning*» (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Ut fra et slikt syn handler ikke tilpasset opplæring bare om forhold ved eleven, men oppmerksomheten rettes mot hele skolekonteksten - der også fellesskapet trekkes inn (Nordahl & Overland, 2015, s. 27). Holck og Opdal (2008, s. 46) problematiserer *sammenhengen* mellom system- og individnivå. Gjennom bruk av Gulbrandsens metafor (1998, gjengitt etter ibid, s. 47) som «*fibrene i et rep*» fremstiller de forholdet mellom system- og individnivå; kontekst er det forbundne, ikke det omgivende. En allmennpedagogisk tilnærming til tilpasset opplæring innebærer å se begrepet som en forlengelse av en vid forståelse av differensieringsprinsippet, der alle elevers læring står i sentrum, mens spesialpedagogikken ser på tilpasset opplæring mer som et verktøy for å skape gode, likeverdige vilkår for læring for barn med særskilte behov (Fasting, 2016, s. 70f). Dette samsvarer med at spesialpedagogikkens verdigrunnlag og etiske ankerfeste kan sammenfattes som likeverd og ærefrykt for livet (Befring, 2012, s. 33), og Tangens (2012, s. 17) framstilling av sentrale spesialpedagogiske oppgaver som å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg, og å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes.

Mange begreper innenfor utdanningsfeltet, også tilpasset opplæring, blir først brukt i politiske sammenhenger. Innholdet i begrepet er endret over tid; fra tilpasset opplæring som integrering, til tilpasset opplæring som inkludering, som individualisering – og etterhvert som

læringsfellesskap og undervisningskvalitet (Bachmann & Haug, 2006, s. 8; Jenssen & Lillejord, 2009, s. 12). I de aller siste årene har det kanskje igjen vært en dreining mot en mer individualistisk forståelse (Børte og Johansson, 2016). Bachmann og Haug (2006, s. 22) er tydelige på at i begrepet tilpasning er det en klar spenning mellom individet og fellesskapet, og enten individ eller fellesskap kan lett komme til å dominere. Mange lærere opplever det som krevende å finne en god balanse mellom individ og fellesskap, og særlig når noen elever har en atferd som fremstår som problematisk, kan det være vanskelig å ta hensyn til alle (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 66). Forskere peker på at når læreren vet at et barn fungerer faglig svakt, uten at ekstraordinære tiltak settes inn, kan det både innebære reduksjon i ambisjoner på elevens vegne, og det kan føre til at eleven blir mindre og mindre motivert til å jobbe for å bli en bedre leser (Hagtvet et al., 2014, s. 322; Pressley, 2006, s. 376).

Å vurdere om en elev har tilfredsstillende utbytte av opplæringen innenfor ordinære rammer eller kvalifiserer for spesialundervisning, vil inneholde element av skjønn (Bachmann & Skrove, 2015, s. 85), og grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning defineres ulikt rundt i kommunene. Tilpasset opplæring ble før 1990 langt på vei omtalt synonymt med spesialundervisning (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 12), og i en nyere intervjuundersøkelse av lærere kommer det fram at forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning oppleves uklart, med tendenser i retning av en treleddet forståelse: undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 160).

Hvordan tilpasset opplæring skal omsettes i praksis er komplekst, og nært knyttet til inkluderingsstanken om både faglig, sosial og psykisk inkludering (Nordahl & Overland, 2015, s. 16). Mjøs (2016, s. 88) spør om vi i dag kan ha en forståelse av opplæringskvalitet som kolliderer med verdigrunnlaget for en inkluderende skole, og om målsystemet forutsetter en tilpasning *av* eleven – med den konsekvens at det blir vanskeligere å tilpasse *for* eleven? I rapporten *Om lærerrollen* (2016, s. 67) poengteres det at målsetting om en inkluderende skole for alle er utvidet med blant annet en lovfestet rett til tilpasset opplæring, og at norske myndigheter har søkt å frambringe en syntese av «*mass and class*» ved hjelp av statlig styring; en skole der «alle skal med», og som samtidig har som ambisjon å hevde seg i toppsjiktet i internasjonale rangeringer. «Men derved velger myndighetene også å delegere de høyst reelle problemene med å forene *mass and class*, problemer som det er lite politisk opportunt å tematisere, til læreren i klasserommet og ledelsen ved den enkelte skole» (ibid). Peder Haug (2015, s. 16) hevder at når «så mykje av ansvaret uten vilkår blir lagt på den enkelte læreren, blir ikkje det handlingsrommet lærarane har å fungere innanfor, gjort til sak».

2.3.3 Hva er særlig viktig ved tilpasset opplæring for elever med dysleksi?

... Då eg ville hasta vidare, rette du handa fram.
Tok ikkje mi hand, som eg hadde venta.
Det var varme i blikket ditt.
Omsorg.
-Er du trøtt? sa du.
Og som ein lett fugleveng rørte den ru handa di ved kinnet mitt.
Så var du borte.
Men du hadde skapa ei revne i skyene,
du hadde opna ein himmel over meg, og elvar i meg...
(«Kort møte» av Bente Bratlund Mæland, 1991)

Skolens utfordring i arbeidet med elever med skriftspråkvansker er å gi elevene *både* akademisk og emosjonell støtte (Hagtvet et al., 2014, s. 103; Lyster, 2012, s. 10).

Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (2011, s. 20) understreker at både lærings situasjonen og livssituasjonen til personer med dysleksi forbedres når skolen systematisk arbeider for at eleven skal få tro på egen mestring. Forskning gir støtte til noen allmenne prinsipper for det pedagogiske arbeidet med elever med dysleksi: undervisning bygd på grundig diagnostisering, tidlig identifisering og tidlig hjelp, fonologisk grunnarbeid, direkte undervisning, multisensorisk stimulering, samt mestring, overlæring og automatisering pluss godt læringsmiljø (Høien & Lundberg, 2012, s. 246). Høien og Lundberg understreker at lærerne må lage undervisningsopplegg som er tilpasset den enkelte elev, ut fra kartleggingsresultat (ibid, 2012, s. 247), og det kan være hjelp å hente fra ulike kompenserende lesemetodiske opplegg (Frost, 1999, s. 131; Kulbrandstad, 2003, s. 239). Elever med dysleksi kan utvikle en morfologisk kompetanse og bevissthet som de kan bruke kompensatorisk (Elbro & Arnbak, 1996, s. 209), men effekten av denne treningen henger sammen med om elevene makter å nytte en meningssøkende strategi i lesing (Lyster 2012, s. 65). Hagtvet, Frost og Refsahl (2014, s. 405) understreker at hvis tilpasset opplæring innenfor klassens rammer skal fungere for elever med dysleksi, er det oftest nødvendig med spesialpedagogiske arbeidsmåter.

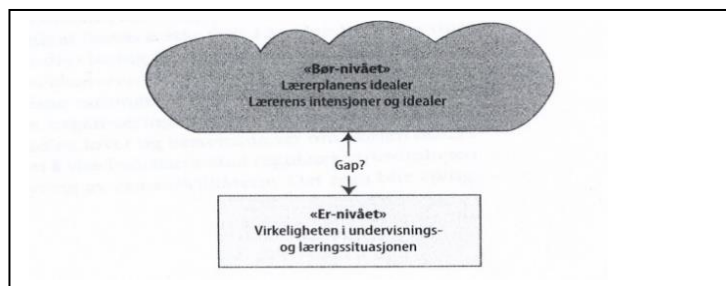
En kjerneutfordring ved dyslektiske vansker er nøyaktighet i ordavkoding (ibid, s. 26). For barn med dysleksi som trenger å sikre at de fonologiske ferdighetene blir godt tilegnet, viser forskning at en-til-en-undervisning noen økter i uka gir bedre læringsutbytte enn tilrettelagt undervisning i grupper eller i klassen (National Reading Panel, hentet fra Høien og Lundberg, 2012, s. 260, 305); Meld. St. 21 (2016-2017), 2017, s. 51), og Lyster (2012, s. 95) understreker at det er den eksplisitte hjelpen her som gir effekt. Forskning viser også at bruk av egne lesespesiallister i intensiv leseopplæring for elever som sliter med innlæring av leseferdigheter, gir meget gode resultater (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 35). Bruk av digitale hjelpemidler kan støtte og styrke læringsmulighetene (Høigaard & Utgård, 2009, s. 402, 417), og for elever med dysleksi er det særlig viktig å se/bli gjort oppmerksom på de gangene mestringen er et direkte resultat av egen innsats og strategibruk da dette gir enda

sterkere mestringsopplevelser enn når resultatet er utenfrastyrt/tilfeldig (Hagtvet et al., 2014, s. 107). Gode samarbeidsrutiner for koordinering av tilpassede opplegg i ordinær undervisning og på lesekurs/ i spesialundervisningen kan, for de med dysleksi dette gjelder, bidra til økt læringsutbytte (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 150; Lyster & Frost, 2012, s. 357). I det følgende skal jeg belyse viktige rammefaktorer for tilpasset opplæring for elever med skriftspråkvansker.

2.4 Mulighetsrom for tilpasset opplæring

*People don't care how much you know
until they know how much you care.
(Theodor Roosevelt)*

Det er mange hensyn *pedagogisk praksis* skal forholde seg til, og i skolen blir det ofte et språk mellom intensjoner og virkelighet. Dette «gapet» mellom «bør-nivået» og «er-nivået» blir illustrert slik i boka *Lærerens verden* (Imsen, 2016, s. 170):



Rammefaktorer er «forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter» (Imsen, 2016, s. 172). Holck & Opdal (2008, s. 47) poengterer at innholdet i systemegenskapene setter grenser for hva som er mulig å få til.

2.4.1 Pedagogisk og organisatorisk differensiering

Forskerne Jenssen og Roald (2015, s. 10) sier at tilpasset opplæring utvikles i et dynamisk spenningsfelt mellom den enkelte elevs forutsetninger, innholdet i opplæringen og skolen som organisasjon. *Pedagogisk differensiering* kan være tempodifferensiering, innholds-differensiering og metodisk differensiering, men ofte handler pedagogisk differensiering om en kvantitativ tilrettelegging (St. meld. nr. 11 (2008-2009), 2009, s. 44). *Organisatorisk differensiering* handler om å gi opplæring basert på gruppering etter faglig nivå (*Veiledning om organisering av elevene*, s. 1, 3), ofte i fysisk adskilte rom. Differensiering kan handle om verdivalg (Øzerk, 2011, s. 25). Noen forskere gjør oppmerksom på at der tilpasset opplæring i stor grad knyttes til differensiering, kan man stå i fare for å nedtone at elevene er viktige aktører i tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 22).

2.4.2 Tilpasset opplæring relatert til hele skolen som organisasjon

Det er skolen som helhet som omfattes av prinsippet om tilpasset opplæring (Jenssen & Roald, 2014, s. 12), og der er sammenhenger mellom rammekvalitet, prosesskvalitet og utbyttekvalitet (Nilsen, 2010, s. 80). Det er ut fra rammene som skoleeier og skoleledelsen skaper at lærer- og elevrolla «kjem i spel» (Haug, 2015, s. 21). Dersom rammene ikke er godt lagt til rette kan det gjøre tilpasset opplæring krevende - samtidig er det vesentlig å være bevisst på ulike muligheter innenfor gitte rammer (Buli-Holmberg, 2014, s. 68). I dette delkapitlet skal jeg fokusere mest på følgende faktorer: lærerkompetanse/lærerrollen, ledelse og samarbeidskultur/skolekultur, samspill med PPT og tidsaspektet ved undervisning - med vekt på sider av skolen som organisasjon som har spesiell betydning for tilpasset opplæring.

a) Lærerkompetanse og lærerrollen

Lærerens kompetanse omfatter både relasjonskompetanse, fagkompetanse, formidlingskompetanse og ledelseskompentanse (St. meld. nr. 11 (2008-2009), 2009, s. 49), og dersom skolen skal kunne møte mangfoldet i elevgruppa vil det også være nødvendig med mer spesialisert og målrettet kompetanse for å styrke læringsutbyttet (Meld. St. nr. 18 (2010-2011), 2011, s. 12). Samtidig som adekvat spesialkompetanse i alle klasserom er en grunnleggende forutsetning for tilpasset opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 167), trekkes lærernes kompetanse fram som kanskje den største utfordringen når det gjelder tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s.105). Manglende kjennskap til avvik fra normal leseutvikling, kan bidra til usynliggjøring av skriftspråkvansker (Hagtvet et al. 2014, s. 409).

Lærerrollen defineres som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (St. meld. nr. 11(2008-2009), 2009, s. 12). Skolen utsettes stadig for krav om endring, og lærerrollen er i omstilling. Tilpasset opplæring blir brukt som et eksempel på problematiske forventninger til lærerrollen; problemer som vi ikke har kunnskapsgrunnlag for å håndtere – kombinert med at summen av forventninger og krav kanskje er for store til dels motstridende (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 33f). Det skrives stadig nye «rolle-manuskripter» som former nye kohorter av lærere (ibid), og Hagtvet, Frost og Refsahl (2014, s. 360) spør om erkjennelsen av den store betydningen som den relasjonelle voksenkontakten har, vil fordre en ny lærerrolle - sterkere preget av både sosiallærer- og faglæreridentitet?

b) Ledelse og samarbeidskultur/skolekultur

Skolens ledelse har et spesielt ansvar for å ivareta helhetsperspektivet i arbeidet med å utvikle en best mulig tilpasset opplæring for alle, og for å innvirke på hva som skal være i fokus for

hele personalet (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 24). Klargjøring av rutiner og ansvarsforhold kan være en bit av dette, for eksempel rutiner for gjennomgang av resultater etter obligatoriske prøver (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 151). Hagtvet, Frost og Refsahl (2014, s. 410, 367) poengterer viktigheten både av et slikt *system* og av at rektor inngår i disse rutinene, da det er han som forvalter økonomiressursen og som er faglig inspirator med et særskilt ansvar for å utnytte lærerkollegiets samlede kompetanse. Skoleleder har også ansvar for å handle i tråd med opplæringslovens bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning. For elever med dysleksi som har rett til spesialundervisning er dette svært viktig, slik at ikke vilkårlighet preger saksgangen og elevene risikerer å stå igjen som «dobbelte tapere» (Groven, 2013, s. 91f; Wendelborg m.fl., 2015, s. 3,110).

Også trekk ved skolekulturen kan virke tolknings- og handlingsregulerende i forhold til regelverket som ligger til grunn for tilpasset opplæring (Herlofsen og Nilsen, 2016, s. 139). Vi skiller gjerne mellom individualistisk skolekultur eller samarbeidende skolekultur, og det å utvikle en skolekultur der arbeidet med tilpasset opplæring blir et fellesprosjekt for hele skolen, kan synes som avgjørende for å lykkes med tilpasset opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015 s.162, 23; St. meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 24). Den generelle delen av læreplanen understreker at undervisning og læring er lagarbeid, og at «samordningen av innsatsen og samspillet mellom kollegene er avgjørende for de resultater som nås» (LK06, generell del, s. 13). Ikke alle former for samarbeid er like effektive, og det går et skille går mellom samarbeidskultur og påtvunget kollegialitet (Hargreaves, 1996, s. 29). Vi har sprikende forskningsresultat når det gjelder hvorvidt lærersamarbeid har effekt på elevenes læringsresultat (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s.167f). Det kan virke som at samarbeidet først får betydning når det både blir satt inn i en utviklingssammenheng og en bruker arbeidsformer fra organisasjonslæring som evner å spørre om de underliggende antakelsene og normene som ligger til grunn for det som gjøres (Collison, Cook & Conley, 2006, s. 109).

I forbindelse med at skolen skal kunne klare å møte mangfoldet av elevenes egenskaper og behov, sies det i stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (2011, s. 12) at «det skal bygges et lag rundt læreren blant annet ved at PP-tjeneste kommer tettere på». Når det gjelder den sakkyndige vurderingen fra PPT, er det et mål at den skal være klar og konkret. Mangelfull konkretisering av mål for opplæringen kan bidra til å svekke skolens muligheter til å gi et tilpasset opplæringstilbud (Meld. St. nr. 18 (2010-2011), 2011, s. 95). Lærere har ulike erfaringer med nytteverdien av sakkyndig vurdering, men ofte er det slik at lærere opplever at rådene blir veldig generelle (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 147). Lærerne uttrykker et ønske

om tettere samarbeid med PPT, særlig i forbindelse med utforming av egnede tiltak (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 164). Noen opplever også at PPT er nærmest fraværende bortsett fra når sakkyndig vurdering skal utarbeides (Hagtvet et al., 2014, s. 221). I Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening?* (2017, s.49) bekrefter organisasjoner som representerer elever som mottar spesialundervisning, opplevelser av lite hjelp fra PPT.

c) Tidsaspektet ved undervisning

Tidsaspektet ved undervisning handler både om «en teknisk kontrollerbar ressurs, en subjektiv opplevelse og et objekt for politisk strid» (Hargreaves, 1996, s. 27). Både Tidsbruk-utvalgets undersøkelse av 5000 lærere i Norge (2009) samt Skaalvik og Skaalviks undersøkelse i 2009 viser at lærere opplever et betydelig tidspress og et økende krav til dokumentasjon og papirarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 13). Lærer opplever at mye «spiser opp» den tiden lærere ønsker å bruke på arbeid med elevene og på å tilpasse opplæringen, blant annet mange møter (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 71f). Mange lærere beskriver et krysspress med å komme gjennom alle kompetansemålene og få så mange elever som mulig opp på et toppnivå – og det å skulle tilpasse for de som trenger mye tilrettelegging for ikke å falle på utsiden av læringsfellesskapet (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 77). Tilpasning av tekster til undervisningsbruk medfører merarbeid for lærere; flere lærere finner det vanskelig å sette av tilstrekkelig tid til dette (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 237). Lærerne viser til at knappheten på tid har å gjøre med antall undervisningstimer de har per uke, og antall elever de underviser, ofte i flere klasser og fag. Da blir det krevende å ivareta alle elever og gi tilpasset undervisning med variasjon og tilpassede tilbakemeldinger /vurderinger (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 150). Mange faktorer kan indikere at det siste tiåret har innebåret en intensivering av lærernes arbeidsdag (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 94), og internasjonal forskning viser at læreryrket er forbundet med mye stress. Noe som er med på å gjøre det krevende, er når kompliserte problemer gis lettvinde løsninger – mens lærere som står midt oppi problemene gjerne ser at en løsning på et område kan ha negative konsekvenser på andre områder (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 116). Enkelte lærere går rundt med konstant dårlig samvittighet fordi de ser elevbehov det ikke er mulig å ivareta innenfor ressursituasjonen (ibid, 2012, s. 109; Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 67).

Før jeg drøfter forskningsfunn knyttet til denne forskningsstudien om læreres opplevelser av tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker, vil jeg i det neste kapitlet gå nærmere inn på ulike aspekter relatert til metode.

3.0 Metode

Vitenskapens etos er økt kunnskap (Hjardemaal, 2014, s. 215), og litt upresist omtales metode som «de framgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap» (Kleven, 2014, s. 16). I det følgende skal jeg ta for meg den metodiske tilnærmingen i denne undersøkelsen, og jeg vil presentere og begrunne de valg jeg har gjort i forhold til metode, utvalg av forskningsdeltakere, strategi for datainnsamling, samt analyse og tolking av empiri. Jeg vil også si noe om min forforståelse og det å forske på eget fagfelt. I siste del av dette kapitlet vil jeg særlig komme inn på utfordringer i forhold til kvalitet i forskning; reliabilitet, validitet og generalisering.

I denne studien har jeg forsøkt å drøfte etiske spørsmål og overveielser gjennom hele forskningsprosjektet. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, og det som tradisjonelt diskuteres mest ut fra disse retningslinjene; informert samtykke, fortrolighet og konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle, er berørt i ulike kapitler i stedet for samlet i en egen drøftingsdel her.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Med utgangspunkt i min problemstilling: «*Hvordan opplever seks mellomtrinns lærere at intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker blir realisert i praksis, og hva uttrykker de påvirker dette?*» har jeg pragmatisk valgt en kvalitativ tilnærming til denne studien, da kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning (Thagaard, 2013, s. 17). Ut fra ønsket om å belyse læreres tanker og opplevelser, med fokus på både hva som kan fremme og hemme mulighetene for tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker, har jeg gjennomført et kvalitativt semistrukturert intervju.

Kvalitative studier kjennetegnes blant annet av et stort fokus på det *emiske perspektivet/ deltakerperspektivet*; at det først og fremst er forskningsdeltakernes stemmer som skal fram (Moen & Karlsdottir, 2011, s.10). For å understreke at det er forskeren og intervjupersonen som sammen konstruerer kunnskap, benytter jeg vanligvis termen forskningsdeltakeren i denne studien (Postholm, 2010, s. 84f), og for å bidra til større nærhet og gjenkjenning hos leseren, særlig i analysedelen, vil jeg noen ganger bruke ordet lærer i stedet for forskningsdeltaker. Det emiske perspektivet er her fremmet gjennom valg av kategorier ut fra en induktiv tilnærming til dataene og gjennom bruk av direkte sitater fra forskningsdeltakerne. Kvalitative studier kjennetegnes også av tilnærmingens fortolkende karakter, der en søker å

oppnå en forståelse av de fenomener vi studerer (Moen & Karlsdottir, 2011, s.10). I denne prosessen er bruken av teori vesentlig. Det «*etiske*» perspektivet/*forskerperspektivet*, handler ifølge Pike (gjengitt etter Gudmundsdottir, 2011, s. 18), om å anvende teoretiske prinsipper, kategorier eller begreper til å analysere og organisere språk. I kvalitative studier vil det emiske og det etiske perspektivet alltid være i samspill, og det etiske synspunktet er et redskap for å få tak i det emiske synspunktet (Postholm, 2010, s. 34). Teorikapitlet valgte jeg å skrive *etter* å ha møtt forskningsdeltakerne, for å være bevisst at det er lærernes perspektiv som skal få hovedfokus. Jeg har i utstrakt grad vekslet mellom teori og analyse; jeg har gått fram og tilbake mellom forskningsfunn og teori, mellom ny teori og nye vinklinger på empirien. Gjennom bruk av mine «forskerbriller»; blant annet mine teorivalg og tolkningsrammer, forstår og presenterer jeg forskningsdeltakernes synspunkter. Forskingen er derfor subjektiv, og det er viktig at en kvalitativ forsker innser at forskningen er verdiladet (ibid, s. 128).

Vår *forforståelse* omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres (Dalen, 2011, s. 16). Da forskeren vanligvis blir sett på som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s. 127), vil det også være vesentlig å være bevisst på hvilken forforståelse jeg som forsker bærer med meg i forhold til temaet i studien. Det at jeg selv er lærer, kan på den ene siden være en fordel, siden jeg da kjenner fagfeltets terminologi, teori og praksis, og ifølge Dalen (2011, s.16) blir det avgjørende å trekke inn forforståelsen på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser. Det å forske på eget fagfelt kan bidra til at forskeren er mer sensitiv når det gjelder sammenhenger og muligheter for teoriutvikling ut fra empirien (ibid, s. 17). Dessuten kan fortrolighet med lokale forhold skjerpe forskerens følsomhet overfor fellesskapets etisk-politiske problemer som skal tas i betraktning underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 143). På den andre siden kan det være en fare at jeg ser meg blind på det vante; at jeg for eksempel tar for gitt at forskningsdeltakerne og jeg har samme innhold i begreper, eksempelvis *tilpasset opplæring* – også når så ikke er tilfelle. Det å forske på eget fagfelt vil også kunne innebære en sterk personlig involvering som kan påvirke og farge forskerens opplevelser og tolkninger – noe som igjen kan føre til skjevhet i resultatene (Dalen, 2011, s. 16). Når man forsker på eget fagfelt, vil det være ekstra viktig å bruke teori for å «fremmedgjøre det vanlige slik at det blir synlig» (Gudmundsdottir, 2011, s.42). I forskningsprosessen har jeg skrevet forskerdagbok for å prøve å holde klart hva som er egne refleksjoner og hva som er forskningsdeltagernes stemmer. Bevissthet om egen situering kan bidra til kontinuerlig kritisk refleksjon rundt forforståelsens betydning i hele prosessen.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Et intervju kan beskrives som en samtale som har en viss hensikt og en viss struktur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22), og gjennom intervju kan vi få viktig kunnskap. Intervjuets styrke er «dets privilegerte tilgang til objektets dagligverden» (ibid, 2015, s. 200), og det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13). I denne studien er læreres dagligverden i fokus, og jeg velger å bruke såkalt *semistrukturert intervju* for å ivareta fleksibiliteten og åpenheten som er vesentlig for å få fram forskningsdeltakernes fokus og stemmer. Dette er en form for intervju som hverken er en lukket spørreskjemasamtale eller en åpen samtale (Thagaard, 2013, s. 55), en intervjutype som ofte brukes når forskningstemaet skal forstås ut fra «intervjupersonens egne perspektiver» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I forkant av et semistrukturert intervju har forskeren laget en intervjuguide med tema og forslag til spørsmål. Hvordan intervjuet utvikler seg, er avhengig av hva forskningsdeltakeren bringer inn i samtalen og hva jeg som forsker responderer på underveis (Postholm, 2010, s. 146). Før jeg går nærmere inn på arbeidet med intervjuguiden i denne studien, vil jeg si noe om valg av forskningsdeltakere.

3.2.1 Utvalg

I kvalitative studier velges intervjupersonene strategisk eller hensiktsmessig, ut fra problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60; Postholm, 2010, s. 39). Vi snakker da om et *strategisk utvalg* eller *et hensiktsmessig utvalg*. I denne studien ønsket jeg å få tak i «vanlige» læreres opplevelser av tilpasset opplæring for elever med en skriftspråkvanske. Det var derfor viktig at forskningsdeltakerne hadde erfaring som kontaktlærer på mellomtrinnet, med en eller flere elever med lese- og skrivevansker på trinnet. Utvalget i denne studien er strategisk ved at jeg brukte disse spesifikke kriterier for å velge ut forskningsdeltakerne. I en særlig hektisk tid på året, der lærerne hadde mange skole-hjem-samtaler, ga flere uttrykk for at det var vanskelig å finne tid til å bidra i et forskningsprosjekt. Temaet i denne studien kan også oppleves som krevende og nærgående for lærere. Derfor benyttet jeg et *tilgjengelighetsutvalg* i denne studien (Thagaard, 2013, s. 61).

For å få tilgang til forskningsfeltet, benyttet jeg såkalte «sponsorer» (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 89); jeg prøvde å mobilisere eksisterende sosiale nettverk som jeg visste hadde kjennskap til temaet i denne studien. Først kontaktet jeg en regional rådgiver i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), og hun igjen kontaktet kommunale PPT-rådgivere i sin region. En av de kommunale PPT-rådgiverne tok kontakt med ledere for spesial-

undervisningen ved ulike skoler der hun visste at det fantes mellomtrinns elever med dysleksi, og introduserte forskningsprosjektet mitt for dem. Disse lederne var «portvakter» ved sine skoler (Dalen, 2011, s. 31). Etter hvert fikk jeg muligheten til å ha kontakt med disse lederne for å høre om de hadde fått positiv respons fra aktuelle lærere. Dette var tidkrevende, også fordi jeg måtte henvende meg flere ganger til aktuelle skoler, men gjennom dette fikk jeg kontakt med tre av forskningsdeltakerne. For å komme i kontakt med de tre siste forskningsdeltakerne som oppfylte de spesifikke kriteriene for å delta, brukte jeg en kollega og en studievenninne som «sponsor»; min kollega fikk positiv respons fra en lærer hun kjente, og studievenninnen min fikk positivt svar fra to lærere på arbeidsplassen sin.

Antall forskningsdeltakere avhenger av formålet med studien, og mens noen snakker om fem til femten informanter, vektlegger andre så få som tre personer (Postholm, 2010, s. 43; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I intervju nummer to var det to lærere som kom sammen. Dette var klarert med Norsk senter for forskningsdata (NSD), men jeg var usikker på hvordan dette kunne påvirke empirien. Derfor gjennomførte jeg fem intervju, ett mer enn opprinnelig tenkt. For at det ikke skal være mulig å gjenkjenne noen av forskningsdeltakerne, har jeg gitt alle fiktive navn. Å ivareta forskningsdeltakernes konfidensialitet er et viktig etisk prinsipp for kvalitative forskere (ibid, s. 102). Jeg intervjuet fire kvinner og to menn, fra fire skoler, og både by- og landkommuner er representert i studien. Ingen av forskningsdeltakerne er ansatt i min hjemkommune. Skoleåret 2016/2017 var alle forskningsdeltakerne kontaktlærere på 5. eller 6. trinn, og de hadde alle elever med dysleksi på sitt trinn. En lærer jobbet på en kombinert barne- og ungdomsskole, mens de andre var ansatt på barneskoler. En av kontaktlærerne var spesialpedagog. To av forskningsdeltakerne hadde jobbet mindre enn fem år som lærere, to hadde en del års skoleerfaring, mens to hadde mer enn 25 års lærererfaring.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Som nevnt i kapittel 2.0 leste jeg en del faglitteratur knyttet til temaet tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker før jeg utformet intervjuguiden, blant annet fordi jeg ønsket å utvikle en begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomenene som skal undersøkes, for å skape grunnlag for tilføyelse og integrasjon av ny kunnskap (ibid, s. 141), samt å bedre å være i stand til å «fange opp» det essensielle. Kvale & Brinkmann (2015, s. 332) hevder at intervjuing av god kvalitet *forutsetter* begrepsmessig forståelse av temaet for intervjuet og for den typen kunnskap som produseres gjennom intervjuer. Mens jeg utarbeidet tema med underliggende spørsmål til intervjuguiden, hadde

jeg studiens problemstilling liggende foran meg, for å søke å sikre at alle tema og spørsmål i intervjuguiden både hadde relevans til, og til sammen dekket, de områdene som studien skal belyse. Intervjuguiden i denne studien (vedlegg 2) ble utarbeidet etter det såkalte «traktprinsippet» (Dalen, 2011, s. 26f). Det innebærer at intervjuet startet med enkle og «ufarlige» spørsmål, slik at begynnelsen på samtalen kunne bidra til at forskningsdeltageren ville kjenne seg komfortabel og trygg i situasjonen. I dette forskningsprosjektet kunne det være spørsmål om hvor mange elever det er på trinnet, forskningsdeltagerens lærerbakgrunn osv. Etter hvert ble spørsmålene mer «spisset» og handlet om de mest sentrale temaene rundt lærernes ulike opplevelser av tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker. Mot slutten av intervjuet ble «trakten åpnet igjen», med spørsmål om mer generelle tema eller med invitasjon om å berøre andre aspekt relatert til temaet tilpasset opplæring.

Før jeg startet datainnsamlingen, ble studien meldt til Personvernombudet for forskning/NSD (jmfør vedlegg 3), med den utarbeidede intervjuguiden som vedlegg. Studien var meldepliktig etter Personopplysningsloven § 31, siden jeg skulle benytte taleopptak under intervjuene. I det neste delkapitlet vil jeg gjøre nærmere rede for selve datainnsamlingen.

3.2.3 Datainnsamling

Alle intervjuene fant sted på ulike datoer, på lærernes respektive skoler. Det var forskningsdeltakerne som hadde påtatt seg ansvaret for å ordne med rom som vi kunne bruke under samtalen. Gjennomføringen av hvert intervju tok cirka 60 minutter. En lærer ønsket at intervjuet skulle finne sted i skoletiden, mens de andre intervjuene fant sted nokså umiddelbart etter undervisningsslutt. Før jeg møtte lærerne, hadde alltid rektorene på de respektive skolene gitt tillatelse til intervjuene. Alle intervjuene ble lagret på en smarttelefon med taleopptakfunksjon, slik at jeg kunne ha full oppmerksomhet på forskningsdeltakeren og emnet for intervjuet. Det virket som at forskningsdeltakerne fort glemte taleopptakeren, og det var oftest latter og en avslappet atmosfære under intervjuene. Forskningsdeltakerne hadde fått dokumentet «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet» (vedlegg 1) på forhånd, og hvert intervju startet med at samtykkeerklæringen i dette dokumentet ble underskrevet. Gjennom et slikt informert samtykke ville jeg sikre at de involverte deltok frivillig, og at de også hadde det klart at de når som helst hadde mulighet for å trekke seg ut av undersøkelsen om de skulle ønske det. Informert samtykke baserer seg ifølge Marzano (2012, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104) primært på prinsippet om individuell autonomi og dernest på prinsippet om å gjøre godt. Både informert samtykke og overveielser rundt konsekvenser for deltakerne i forskningsprosjektet hører med til NESH sine etiske retningslinjer for forskere.

Hva som kommer fram i intervjuene, vil kunne være påvirket av blant annet iscenesettelsen av intervjuene, og en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen er svært vesentlig for at intervjuet skal få en god kvalitet (Thagaard, 2013, s. 113). Jeg hadde ikke truffet noen av forskningsdeltakerne før selve intervjuet. Jeg prøvde bevisst å skape god kontakt ved å lytte oppmerksomt og empatisk, og ved å vise forståelse og respekt for det forskningsdeltakerne fortalte. Både gjennom blikk, annen ikke-verbal kommunikasjon og gjennom mine kommentarer ønsket jeg å formidle en genuin interesse for det som kom fram i samtalen. Noen ganger ble det pauser, og jeg forsøkte å la pausene bli skapende, i den forstand at de kunne gi forskningsdeltakerne tid til å reflektere rundt temaet før samtalen fortsatte (Dalen, 2011, s. 33). Andre ganger brukte jeg «detaljorienterte, utdypende og avklarende tilleggsspørsmål for å berike data» (Postholm, 2010, s. 166). En slik form for «probing» er, slik jeg ser det, vesentlig for at deltakerperspektivet i størst mulig grad får prege empirien.

Et kvalitativt intervju er preget av en asymmetrisk relasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Selv om lærere har kompetanse i kommunikasjon, og intervjusituasjonen dermed bærer mindre preg av asymmetri (Thagaard, 2013, s. 96), er det jeg som forsker som har planlagt temaer for intervjuet og som driver intervjuet framover. I et etisk perspektiv er det viktig å ikke snakke eller framstå på en måte som gjør at den andre kan føle seg underlegen. Et av spørsmålene i intervjuguiden var relatert til myndighetenes strategi om å «Fange opp – følge opp» (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 11). I det første intervjuet fikk jeg en fornemmelse av at selve formuleringen var ukjent. Jeg valgte derfor i senere intervju å bruke mer hverdagslig språk. Et par ganger syntes jeg å merke at refleksjon rundt kompetanse kunne oppleves som nærgående og krevende for læreren, og da styrte jeg samtalen videre uten å snakke om for eksempel bruk av nyere forskningsresultat i kompetansehevingssammenheng. Ikke minst er det viktig ut fra et etisk perspektiv at jeg som kvalitativ forsker er bevisst at forskning også har en emosjonell side (Nilssen, 2012, s. 32). I møte med alle forskningsdeltakerne søkte jeg å vise like stor interesse for alt de sa, for på den måten å legge til rette for at det emiske perspektivet skal prege studien.

Det var ikke alltid jeg rakk å transkribere et intervju ferdig, før jeg skulle ha neste intervju, men mellom intervju en og to fikk jeg transkribert alt. Dette ga meg et refleksjonsgrunnlag i forhold til om mine spørsmål i intervjuguiden ble oppfattet slik de var tenkt, og jeg prøvde å finne ut hva jeg kunne gjøre bedre senere. Blant annet merket jeg at jeg hadde følt meg nokså bundet til rekkefølgen i intervjuguiden. I et semistrukturert forskningsintervju skal intervjuguiden kunne brukes fleksibelt, og i etterfølgende intervju endret jeg derfor rekke-

følgen på spørsmålene ut fra hvordan samtalen i hvert intervju utviklet seg. I det første intervjuet kom forskningsdeltakeren inn på *elevens rolle* i tilpasset opplæring, samt *innholdet* i samarbeidet med PPT, mer enn jeg hadde forutsett. Dette oppfattet jeg berørte kjernen i problemstillingen for læreren, og «beskrivelser av deltakernes forestillinger er det viktigste formålet med all kvalitativ forskning» (Gudmundsdottir, 2011, s.18). For å styrke det emiske perspektivet valgte jeg derfor å stille mer inngående spørsmål om elevens rolle og samarbeidet med PPT i de påfølgende intervjuene - selv om dette opprinnelig ikke var vektlagt i intervjuguiden. En kvalitativ forsker må alltid søke å være åpen også for det uventede, og kunne ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2013, s. 98), og en av fordelene med semistrukturert intervju er muligheten for fleksibilitet. Det å møte lærerne med et åpent sinn, kombinert med et refleksivt forhold til min forforståelse, åpner for en interaksjon mellom induksjon og deduksjon som kan utvikle min forståelse som forsker (Postholm, 2010, s. 36). For å kunne være åpen for det uventede, er det vesentlig at jeg som forsker også har toleranse for ambivalens og hele veien søker å være sensitiv. Under intervjuene lot jeg forskningsdeltakerne fortelle, uten at jeg stilte kritiske spørsmål til det de sa. I etterkant av intervjuene skrev jeg ned umiddelbare tanker og følelser rundt intervjusituasjonen og innholdet i samtalen. Dette kan ha en analytisk verdi i kvalitative studier (Dalen, 2011, s. 57). Det å få intervju seks lærere om tilpasset opplæring for elever med skriftspråkvansker gav mye interessant informasjon, og mange synspunkter, nyanser og vurderinger kom fram. Men hvordan skulle jeg organisere og bearbeide empirien i etterkant av intervjuene? I det følgende kapitlet skal jeg gjøre nærmere rede for prosessene rundt analysen av data.

3.3 Analyse og tolkningsprosesser

Å analysere betyr «å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Gjennom analyseprosessen kommer jeg som forsker fram til funn, mens tolkningsprosessen hjelper meg «med å skape mening i funnene» (Nilssen, 2012, s. 104). I tolkningsprosessen tar jeg som forsker i bruk teori for å forstå de funnene som er gjort i analysen (ibid, s. 66). Ser vi stort på det, kan vi si at kvalitative forskningsmetoder hovedsakelig har sitt metodiske grunnlag i hermeneutikken (Befring, 2015, s. 20), og denne kan beskrives «som en subjektivt fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst» (ibid). Vi snakker gjerne om *den hermeneutisk sirkel*, eller *den hermeneutisk spiral* (Hjardemaal, 2014, s. 191), og dette indikerer at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler. Som forsker pendler jeg mellom teori og empiri. For å lette analyse og tolkningsprosessen ble data-materialet omsatt fra tale til skrevet tekst, og avveinger rundt dette er tema i neste delkapittel.

3.3.1 Transkribering

Selv om transkribering er tidkrevende, valgte jeg å transkribere intervjuene selv, da jeg ser på transkripsjonen som en viktig del av analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Ved å lytte til taleopptakene og skrive dem ned, fikk jeg en mer presis forståelse av det forskningsdeltakerne hadde sagt og ikke sagt. Noen ganger under transkriberingen fikk jeg ideer til koding av empirien. Andre ganger satt jeg igjen med undring eller en opplevelse av ambivalens i det som var sagt. Slike impulser skrev jeg ned i forskerdagboka mi, da dette kunne være innspill i prosessen for å gjøre datamaterialet mitt om til data i studien.

Transkriberte tekster er oversatt fra talespråk til skriftspråk, og i oversettelser kan noe gå tapt. Det er vanskelig å få fram konteksten og non-verbal kommunikasjon som kroppsholdning, gester og for eksempel åndedrett i en transkripsjon. Derfor kan transkripsjoner omtales som «svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (ibid, s. 205). Intervjuene i denne studien er skrevet ned ordrett, ikke oppsummerende. Stemmen fra hver forskningsdeltaker fikk en egen farge, mens min ble markert med svart skrift. Jeg valgte å skrive intervjuene på bokmål, da jeg tenkte at dette ville gjøre datamaterialet mest lesbart i etterkant. Litt lengre pauser, og følelsesuttrykk som fliring og sukk, ble markert, og ord som ble særlig sterkt uttalt ble skrevet med store bokstaver. Disse valgene tok jeg fordi jeg mener det styrker deltakerperspektivet, er relevant for fortolkningen, og at dette er viktige element for en gyldig overføring fra tale til skrift. Dette berører transkripsjonens validitet (ibid, s. 212, 278). Noen ganger snakket forskningsdeltakeren i lange setningskjeder; hvor skulle jeg da sette punktum og komma? Dette er en del av fortolkningsprosessen – og viser at valg av språklig stil for transkripsjonen også er relatert til reliabilitet; transkripsjonens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Allerede under transkripsjonen ble konfidensialiteten ivaretatt ut fra etiske hensyn; alle intervjuer er kun merket med dato for samtalen og ingen navn er nevnt. Da alt var transkribert, hadde jeg til sammen 75 A4-sider, med linjeavstand 1 og skriftstørrelse 12. Gjennom transkriberingen ble jeg bedre kjent med datamaterialet, men hvordan skulle jeg få mer mening ut av empirien? Det neste kapittelet handler om hvordan jeg systematiserte de transkriberte tekstene og fortsatte analysen og tolkningen.

3.3.2 Analyse og tolkning

I kvalitativ forskning er analyse og tolkning ikke lineære prosesser; hele tiden veksler jeg som forsker mellom teori og datamaterialet, mellom forforståelse og en ny, dypere forståelse. I min arbeidsprosess har skriving/ «tenkeskriving» vært et mye brukt refleksjons- og

analyseredskap, helt fra starten av arbeidet med prosjektskissen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 303) fremmer at skriveprosessen kan spille en sentral rolle for kvalitative forskere, og at skrivingen bør betraktes som en del av forskningsmetodologien. Jeg har erfart det Dysthe mfl. (2010, gjengitt etter Nilssen, 2012, s. 52) hevder, at skriving kan føre til ny erkjennelse og innsikt, og at skriving kan være med og gjøre fagstoffet til mitt eget.

For å gjøre empirien mer oversiktlig og håndterlig ble det viktig å redusere datamaterialet og samtidig ivareta at essensen ble fanget opp. I analyseprosessen lot jeg meg inspirere av «*grounded theory*» som er utviklet av sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss, og den analysemåten innenfor «*grounded theory*» som er kalt «*the constant comparative method of analyses*», eller den konstant komparative analysemåten. Denne analysemetoden er videreutviklet av Strauss i samarbeid med Juliet Corbin, og den søker å fremme teori «*grounded*» i det innsamlede empiriske materialet, men vektlegger likevel interaksjonen mellom data og forsker, data og teori. (Postholm, 2010, s. 87). *Koding og kategorisering* av empirien er ifølge Corbin & Strauss (2008, s. 65), vesentlig innenfor denne tilnærmingen.

I kodingsprosessen blir data oppdelt i mindre deler og gitt et navn/en kode, og prosessen der en samler koder som berører samme fenomen under mer overordnede begreper, kalles gjerne kategorisering. De opprinnelige kategoribegrepene kan endres underveis i prosessen om forskeren finner mer dekkende begrep; det viktigste er at forskeren har begrep som hun kan tenke rundt og utvikle analytisk (Strauss & Corbin (gjengitt etter Postholm, 2010, s. 89). *Åpen koding* betyr å «å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet» (Nilssen, 2012, s. 82). I denne fasen leste jeg først gjennom de transkriberte intervjuene konsentrert og intenst, uten å skrive. Noen koder skilte seg tidlig ut; for eksempel tilrettelegging og dilemma. Så leste jeg intervjuene på nytt, og jeg begynte å finne koder og kategorier, som jeg skrev ned mens jeg leste. Gjennom dette ble jeg enda bedre kjent med datamaterialet, men denne framgangsmåten var for lite systematisk til å sikre det emiske perspektivet. Jeg laget så et dokument med alle intervjuene, der marginen var bred nok til at jeg kunne skrive koder der. Jeg kodet avsnitt for avsnitt, uten å kategorisere. Kodingen var induktiv, ut fra likheter mellom svarene (Ringdal, 2014, s. 249). Samtidig skrev jeg lapper til meg selv, såkalte memos, med ideer til kategorier, mulige mønster og sammenhenger i empirien, eventuell ambivalens som jeg ønsket å se nærmere på og tema jeg måtte finne mer teori om. Deretter grupperte jeg kodene tematisk og laget kategorier. Koder som «spesialkompetanse utenpå» og «betydningen av helhetsbildet» ble for eksempel samlet i kategorien *Mer løfterike vilkår for tilpasset opplæring?*

Hvordan forholder de ulike kategoriene seg i forhold til hverandre? I *den aksiale kodingsprosessen* er målet å spesifisere en kategori nærmere ved hjelp av ulike forhold som skaper dem, gjennom såkalte subkategorier. Corbin & Strauss (2008, s. 74) sier at å gjøre sammenligninger og å stille spørsmål er de to viktigste analyseredskapene for å finne mening i data-materialet. I denne prosessen, inspirert av den konstant komparative analysemetoden, så jeg at noen av mine opprinnelige kategorier var nært relatert til hverandre, og at noen av dem var subkategorier under andre kategorier. For eksempel kunne «lærerkompetanse» være en subkategori under hovedkategorien *Læreres utfordringer på realiseringsarenaen*. Gjennom aksial coding fikk jeg redusert antall kategorier, samtidig som jeg jobbet med systematiseringen av innholdet i de ulike kategoriene. Til slutt hadde jeg tre hovedkategorier: *Kompleksitet og mangfold i skolehverdagen*, *Læreres utfordringer på realiseringsarenaen* og *Mer løfterike vilkår for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring?*

I analyse- og tolkingsfasen trer jeg som forsker mer fram enn i datainnsamlingsdelen, blant annet gjennom valg av teori for å skape mening av funnene som har kommet fram i analyseprosessen (Thagaard, 2013, s. 121). Alle forskningsresultat må vurderes kritisk. Men hvordan kan man bedømme kvaliteten på et forskningshåndverk? I det neste kapitlet skal jeg blant annet drøfte validitet og reliabilitet i intervjuforskning.

3.4 Kvalitet i kvalitative studier

Kvaliteten på kvalitativ forskning er avhengig av kvaliteten i alle deler av forskningsprosessen, og vi kommer ikke utenom at kvaliteten også er avhengig av «forskerens innsikt, analytiske ferdigheter og dyktighet» (Nilssen, 2012, s. 14). Det finnes ikke entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 203), men det er viktig å vurdere nøye om forskningsresultatene er reliable og valide. Begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er nært knyttet til kvantitative målinger. Noen kvalitative forskere foretrekker derfor å snakke om troverdighet eller pålitelighet i stedet for reliabilitet, bekreftbarhet eller gyldighet i stedet for validitet, og overførbarhet heller enn generalisering (Ringdal, 2014, s. 248). Jeg velger i hovedsak å bruke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i denne studien, da disse ordene er mer kjente referanser knyttet til å vurdere kvaliteten på data. *Reliabilitet* har med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre, og handler altså om hvorvidt hele forskningsprosessen er utført på en pålitelig måte. I utgangspunktet er begrepet reliabilitet relatert til repliserbarhet. I midlertid er repliserbarhet knyttet til positivistisk forskningslogikk. I kvalitativ forskningslogikk, som vektlegger at data utvikles i samarbeidet mellom meg som forsker og de forskningsdeltakerne jeg samtaler med, og dermed at funnene

er avhengig av samhandlingen der forskningen fant sted, er repliserbarhet ikke et relevant kriterium (Thagaard, 2013, s. 202). Innenfor kvalitativ forskningslogikk er det svært viktig at forskeren argumenterer for reliabilitet gjennom å gjøre det eksplisitt hvilket grunnlag kunnskapen hviler på, og gjennom å være konkret og spesifikk i rapporteringen av hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 11, 202). For å styrke denne studiens reliabilitet forsøker jeg i alle faser å beskrive nøye; hvordan dataene ble samlet inn, hvordan kategoriene ble utviklet, og hvordan jeg har gitt mening til funnene. Gjennom hele prosessen har jeg prøvd å forholde meg refleksivt til egen subjektivitet, da «forskerens subjektivitet kan interagere med forskningsobjektet på en måte som kan redusere verdien av forskningsresultatene» (Nilssen, 2012, s. 138). Såkalte fyldige, tykke beskrivelser i alle ledd i prosessen kan være med og gjøre forskningen gjennomiktig/transparent, da gjennomiktighet innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkningen ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer fram til (Thagaard, 2013, s. 205). Gjennom dette kan forskningens kvalitet styrkes, og mulighetene for generalisering/overføring av studiens funn kan økes. Det sikrer studiens troverdighet at leseren kan «spore» prosessen og vurdere om den kan overføres til egen kontekst (Nilssen, 2012, s. 137).

Kvalitative forskere er avhengig av godvilje fra andre, og det å delta i forskning er frivillig. Det kan være interessant å reflektere over hvem det er som er villig til å delta i et forskningsintervju. De som vektlegger betydningen av å bidra til ny forskning? De som er særlig «vellykket» i forhold til forskningens tema? De som kjenner på et «bør» i forhold til å hjelpe forskeren? En av de nyutdannede forskningsdeltakerne kommenterte uoppfordret hvorfor hun var villig til å delta: «*Det er jo ikke så lenge siden jeg selv var student. Så jeg vil gjerne hjelpe andre som er i en studentsituasjon*». Kanskje vi kunne spørre hvem det er som ikke ønsker å delta i et forskningsprosjekt, og eventuelt om temaet tilpasset opplæring kan oppleves vel følsomt og nærgående for lærere; kanskje krevende å snakke ærlig om? Bak en motvilje kan det ligge «engstelse for at intervjueren skal avsløre tvilsom eller krenkende praksis» (Dalen, 2011, s. 20). Noe av det første en av forskningsdeltakerne sa da jeg møtte henne, var: «*Ja jeg kommer nå jeg. Ingen av de andre lærerne ville. Alle vet jo at lærerne tilpasser for lite*». Kan forhold som dette gi en «skjevhet» i utvalget som påvirker funnene i studien? Høy bevissthet rundt tematikken vil være viktig når man vurderer forskningens validitet og overførbarhet.

Underveis i intervjuprosessen var det noen ganger jeg ante at forskningsdeltakerne holdt noe tilbake, særlig i en tidlig fase i intervjuet. Kanskje ønsket de å «sjekke» om jeg tok imot deres ytringer på en respektfull og forståelsesfull måte? Eller kanskje kjente lærerne på et dilemma i

forhold til hva de kunne «avsløre» av pågående diskusjoner og praksiser på skolene, i frykt for å «sverte» egen skole eller andre; noen ganger tolket jeg særlig nonverbal kommunikasjon eller kommentarer som «*Nå er jeg litt kritisk da*» eller «*Er det lov å si det?*» dithen. Det å etablere tillit i en intervju-relasjon er viktig for forskningens empiri, og som forsker ønsker jeg å vektlegge det etiske prinsippet om velgjørenhet (Thagaard, 2013, s. 217). Det hendte også at jeg fornemmet at forskningsdeltakeren var ambivalent i beskrivelsen av sin skolevirkelighet. I slike situasjoner forsøkte jeg å lytte så aktivt og empatisk som mulig, og å få intervjupersonen til å belyse det aktuelle forholdet senere, ved å etterspørre eksempler fra skolehverdagen.

Forskerens solidaritet med intervjupersonene kan utgjøre et metodeproblem (Dalen, 2011, s. 20), og siden jeg forsket på eget fagfelt, prøvde jeg å være særlig sensitiv. Dalen (2011, s. 22) hevder at fortielse av vanskelige forhold kan medføre at problemene ikke blir anerkjent som felles eller situasjonsbetingede, men forvist til den private sfæren. Dette opplever jeg er vesentlig i denne studien, da alle forskningsdeltakerne satte ord på en følelse av egen tilkortkommenhet relatert til tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker.

De etiske retningslinjene understreker at «forskeren har en spesiell forpliktelse til å tilbakeføre forskningsresultatene til deltakerne på en måte som er forståelig og forsvarlig» (NESH, 2016, punkt 46). Som en takk og som en tilbakeføring vil forskningsdeltakerne få tilsendt hvert sitt eksemplar av oppgaven. Også i tolknings- og rapporteringsfasen har jeg prøvd å ivareta det emiske perspektivet på en forsvarlig måte, blant annet ved utstrakt bruk av direkte sitater. Jeg har valgt å *markere* direkte sitater fra lærerne ved å sette deres ytringer i kursiv, og oftest i skriftstørrelse 10. På denne måten, for å styrke reliabiliteten i denne studien, tydeliggjør jeg for leseren hva som er primærdata og hva som er mine fortolkninger.

Spørsmål som ubevisst er ledende, kan svekke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg har prøvd å være bevisst på å stille åpne spørsmål, men noen ganger benyttet jeg «probing» for å styrke det emiske perspektivet. For eksempel sa en av forskningsdeltakerne, da hun snakket om tolærersystem: «*Så gir vi det lille ekstra da, når vi er to*». Gjennom «probing»/ spørsmålet «Hva kan det lille ekstra være?», fikk jeg klarhet i at for henne betydde «å gi det lille ekstra» det å dele elevene i mindre grupper, pluss bedre tid til å veilede hver enkelt elev. Ikke minst er dette viktig siden jeg forsker på eget fagfelt; det er lett å *tro* at andre lærere tenker på samme måte som en selv. «Probing» samsvarer også med et ideal om at fortolkning og validering bør skje allerede underveis i kvalitative intervju (ibid, s. 192, 201), og dette er vesentlig for å styrke forskningens reliabilitet og dermed validiteten.

Validitet handler om gyldighet. Validitet henger nøye sammen med begrunnelser for tolkninger og er relatert til gyldigheten av tolkningene undersøkelsen fører til (Thagaard, 2013, s. 194). Validitet er både knyttet til om metoden egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), og til forskeren som person, hennes integritet og hennes evne til å vise praktisk klokskap (*phronesis*) i forskningshåndverket. I denne studien har jeg forsøkt å vurdere «tykt» og å være så gjennomsiktig og transparent som mulig i alle faser, for på den måten å argumentere for validering underveis i prosessen – både deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og teoretisk validitet. Jeg har prøvd å være kritisk til de funnene jeg har gjort ut fra empirien, og prøvd å vurdere ulike tolkningsmuligheter.

En nokså vanlig kritikk av funn fra forskningsintervju er at «funnene ikke er valide fordi intervjupersonenes informasjon kan være usanne» (ibid, 2015, s. 281). Det kan man som forsker aldri gardere seg helt imot, hverken når det er snakk om intervju - eller spørreskjema for den saks skyld. Man blir prinsipielt aldri ferdig med å stille kritiske spørsmål til forskning. Imidlertid kan bevisst bruk av ledende og fortolkende spørsmål være med og teste konsistensen i forskningsdeltagernes ytringer, og dette er en av styrkene til kvalitative, semistrukturerte intervju. En forsker kan også argumentere for validitet ved å sammenligne resultatene fra andre undersøkelser med funn i egen studie (Thagaard, 2013, s. 208).

Hvilken kontekst er resultatene valide i; er det mulig å *generalisere*? Generalisering knyttes gjerne til gjenkjennelse; at den som leser kan kjenne seg igjen i de tolkningene som er beskrevet, og leseren får utvidet sin tidligere forståelse (ibid, s. 213). Men gjenkjennelse er i seg selv ikke et tilstrekkelig argument for generalisering (ibid). Også for å kunne trekke gyldige konklusjoner om generaliserbarhet, er det viktig med tykke beskrivelser og grundige, transparente analyser av ulike kontekster; hva er likt og hva er ulikt? I denne studien beskrives seks læreres opplevelser og erfaringer, knyttet til deres skolevirkelighet som kontaktlærere. Det de uttrykker er sannsynligvis gjenkjennbart for andre som er opptatt av skole, i tilstrekkelig like kontekster. Det indikerer i så fall at det som belyses i denne studien kan være overførbart ut over dette forskningsprosjektet. Det at alle kvalitative forskningsfunn er kontekstbaserte resultater, innebærer at de ikke kan anvendes ukritisk og som «oppskrifter», men heller som begrunnede hypoteser (Kleven, 2014 b, s. 138). Stake og Trumbell (hentet fra Postholm, 2010, s.38) snakker om en *naturalistisk generalisering*; ikke en direkte overføring til for eksempel alle klasserom, men en tilpasning med utgangspunkt i den leste forsknings- teksten. Denne formen for generalisering er nært knyttet til forskningens nytteverdi.

4.0 Analyse og drøfting

Gjennom systematisering, analyser og tolkning av datamaterialet er det tre hovedkategorier som trer fram som essensen i forskningsdeltakernes opplevelser av hvordan intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker blir realisert i praksis, og hva som påvirker dette. Her i kapittelet vil disse kategoriene bli presentert nærmere og drøftet på bakgrunn av teori.

4.1 Komplexitet og mangfold i skolehverdagen

Noe av det som alle forskningsdeltakerne tydelig vektlegger når de snakket om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker, er det store elevmangfoldet i klassene og kompleksiteten som påvirker tilpasset opplæring. Denne første hovedkategorien har fått navnet «Kompleksitet og mangfold i skolehverdagen», og målet med dette delkapittelet er å gi en innsikt i hvordan lærerne beskriver det komplekse bildet av realiseringsarenaen for tilpasset opplæring.

4.1.1 Unike individ i et mangfoldig fellesskap

Når forskningsdeltakerne snakker om elevene på sine klassetrinn, fremhever de at hver elev bærer med seg sin historie, og de understreker at alle elevene er unike. Disse ulike barna blir satt sammen i klasser, vanligvis ut fra at de er født i samme kalenderår, og da oppstår en dynamikk som varierer fra klassefellesskap til klassefellesskap. Lærerne formidler at både den enkelte elev og samspillet i en gruppe, påvirker læringsmiljøet og pedagogisk praksis.

Tone: Vi merker jo stor forskjell i forhold til om ungene [generelt] går framover eller ikke, bare med motivasjon og kapasitet og om du er et arbeidsjern eller ikke. Eller om du ser en liten stein, så legger du deg ned og vet ikke hvordan du skal komme over den, liksom.

Björg: Jeg er kjempeheldig i den klassen jeg har nå, for de er stille og rolige, sant, jeg trenger ikke være «på» som klasseleder hele tiden. Det har jeg opplevd før, i andre klasser, at du må på en måte være tilstede for hele gruppa, hele tiden. ... Først må jo hele fellesskapet fungere. Man kan jo ikke sette seg med en unge og la resten flyte. Det profiterer ikke denne ungen på heller.

Tone legger her vekt på at elevenes motivasjon, arbeidskapasitet og tilnærming til læringsaktiviteter er svært forskjellig. Tilpasset opplæring må derfor søke å favne hele spekteret av elever, fra høyt motiverte med stor arbeidskapasitet til lite motiverte elever som fort gir opp i skolesammenheng. Björg beskriver at hun som lærer kan oppleve klasser ulikt; i en klasse er dynamikken slik at hun både kan lede klassen som helhet og samtidig ha mulighet

for å tilrettelegge for enkeltelever som strever faglig, mens dynamikken i andre klasser kan være slik at hun, altså den samme læreren, må bruke all sin tid på å lede klassen som gruppe. Dette viser at det ikke bare er lærerens evne til klasseledelse som påvirker et læringsmiljø. Dersom utfordringene i en klasse er av en slik art at læreren må velge mellom å ivareta fellesskapet og for eksempel det å skulle hjelpe en enkeltelev med dysleksi, så opplever lærerne at de må prioritere fellesskapet først.

Lærerne framstiller mange unike individ som *hver for seg* er en del av / samspiller med fellesskapet. Forskningsdeltakerne poengterer at i denne interaksjonen kan lærerne ikke bare se en enkeltelevs behov for tilrettelegginger opp mot resten av fellesskapet som en samlet enhet. De peker på at ved mange ulike behov i en klasse kan organisering og tilrettelegging ut fra forutsetningene til *en* elev i en klasse, i praksis påvirke læringsbetingelsene og mulighetene for tilrettelegginger for andre elever med og uten spesifikke behov:

Toril: Vi har noen utfordringer med ulike diagnoser, tourettes syndrom blant annet. Disse elevene kan komme med noen sleivspark og kommentarer, så blir de andre elevene usikre. Dette er ikke noe vi klarer å forhindre.

Ellen: Det er litt «de glemte», elevene med lese- og skrivevansker, for meg. Det er en glemt gruppe fordi sosio-emosjonelle vansker får mye mer oppmerksomhet enn for eksempel lese- og skrivevansker.

Toril: Klassen har en historikk med mye atferdsutfordringer, i tillegg til dem som «bare» har isolerte lese- og skrivevansker da. Men noe av lese- og skrivevanskene har jo kommet som en ..., nesten som en bivirkning av atferdsutfordringer som har vært.

Sitatene beskriver at det er spenninger knyttet til å skulle balansere ulike enkeltelevs behov og fellesskapets behov. Enkeltelevs utfordringer, eksempelvis verbale tics, kan påvirker læringsmiljøet / andres læringsprosesser, og ulike forhold i læringsmiljøet kan virke inn på hvordan symptomer på dysleksi kommer til syne. Lærerne er tydelige på at det kan være mange elever med spesifikke behov i en klasse; «*det er så mange spesielle elever i klassen*», og for å klare å håndtere ulike tiltak i gruppesammenheng, opplever lærerne at tiltakene i praksis ikke kan være for individualiserte; «*Vi kan ikke ha tiltak som er for spesielt*». Når ulike behov skal balanseres, omtales elever med skriftspråkvansker som en litt glemt gruppe.

Også gruppen av elever med lese- og skrivevansker framstår som mangfoldig. Noen ganger har barn med dysleksi ingen tilleggsvansker, andre ganger kan dyslektiske vansker være knyttet til andre utfordringer:

Tone: Innerst inne er det en lese- og skrivevanske. Men utenfor der så er det tre andre ting som støyer mye mere, sant ja? Det er liksom hva er det før du kommer til lese- og skrivevanske, sant ja? Hvis det er mye støy, eller mange andre ting som forstyrrer, så er det det som vi tar først da.

Unni: Tilpasse til evner også, på et vis, for det er utfordringen til ei.

Unni: En elev som er utagerende i tillegg [til å ha dyslektiske vansker], han bruker vi mye lesetid på. Der må vi jo bruke en voksen uansett, sant. Da får vi puttet lesetrening inn. Men det ... Det er jo ikke alltid man får gjennomført det likevel da. Hvis det fyker en stol, så blir det ikke noe lesetrening.

Disse beskrivelsene viser hvor ulike barn med skriftspråkvansker kan være. Skoletilbudet til elever med store sosio-emosjonelle vansker kan i noen tilfeller bli så tilrettelagt at der er voksenressurser som muliggjør individorientert, god oppfølging av de dyslektiske vanskene. For andre av disse barna kan håndtering av atferdsvanskene få så stort fokus at tiltak i forhold til lesevansken ikke blir prioritert. Et barn med dysleksi har ofte lytteforståelse innenfor normalområdet, og barnet kan dermed bruke lytteforståelsen for å kompensere for lesevansken. Dersom en elev har både dysleksi og ADHD, kan oppmerksomhetsvanskene knyttet til ADHD påvirke lytteforståelsen og komplisere elevens læringsprosess enda mer. Det samme gjelder svak evneutrustning; «*når det er sammensatte vansker synes jeg det blir mye verre med en gang*».

4.1.2 Kompleksitet i interaksjonen med elever og foresatte

Innad i gruppen av elever med lese- og skrivevansker ser lærerne også store forskjeller når det gjelder om barnet *ønsker å skjule* sin lese- og skrivevanske eller ikke:

Unni: Hun ene med dysleksi vil gjerne ha opplegget litt likedan som klassen, hun andre med dysleksi vil helst få lov til å gjøre noe annet i timene.

Björg: Jeg har jo en elev da som er – han begynner å komme dit da at det skal ikke vises. Nei. Han vil heller bruke lengre tid hjemme på lekser enn å få en forkortet tekst. Han vil skjule det litt.

Tone: Dilemmaet med tilpasset opplæring er; skal det være åpent eller skjult? Noen har store problemer med det selv, de vil skjule sin tilkorkkommenhet. Eleven sier: «Nei! Jeg skal ikke ha den oppgaven. Jeg skal ha den oppgaven som er for vanskelig. Alle skal se at jeg jobber med den oppgaven.» Så unnviker eleven da, for oppgaven blir for vanskelig. Så blir det jo dårlige sirkler som kommer.

Noen elever er åpne for å ha tilrettelagte opplegg, mens andre elever insisterer på å gjøre det samme som resten av klassen, selv om de da ikke mestrer læringsaktivitetene. Over tid kan konsekvensene av ikke-mestring gi seg utslag i utmeldingshandlinger eller bruk av andre forsvarsmekanismer, og dermed gi «dårlige sirkler» som hemmer læring. Fem av seks forskningsdeltakere poengterer at *barnets egen vilje og barnets valg* i undervisningssammenheng i stor grad påvirker mulighetene for tilpasset opplæring.

Lærere på mellomtrinnet har et relativt tett samarbeid med elevenes hjem. Lærerne formidler at de ofte opplever en god dialog mellom skole og hjem når det gjelder tilpasninger:

Björg: Jeg har snakket med mor [om at gutten heller vil bruke lengre tid med lekser enn å få annerledes opplegg på skolen], og mor synes den mengden han har med hjem går greit. De jobber veldig godt hjemme da.

Toril: Vi har en som absolutt burde ha hatt mer tilpasning, men som nekter! Så der er det jo viktig å få hjemmet mer på banen. Og stort sett så er det egentlig ikke et problem det der med å få et samarbeid med hjemmene.

Sitatene viser hvordan skole og hjem ofte ønsker å samarbeide om å få til en tilpasning ut fra elevens forutsetninger. Men lærerne forteller samtidig at det ikke alltid er slik:

Yngvil: I gruppa mi er det en elev som sliter veldig på skolen, det er ikke sakkyndig vurdering enda men nå er det underveis. ... Det handler om at foreldrene ikke har godtatt hvordan eleven er enda, at det har vært en prosess som har vært ganske lang.

Tone: Og hvis vi har en heim til en unge som har behov for mye tilpasning som sier: «Nei, vi vil ikke ha det». -Så da er det ungen som sitter i beit imellom der.

Disse forholdene er med på å speile hvordan også holdninger i hjemmet har betydning for hvordan intensjonen om tilpasset opplæring kan realiseres i praksis. Noen foreldre trenger tid til å venne seg til tanken at deres barn kan ha en lærevisne, og underveis i denne prosessen kan foreldrene motsette seg tilpassede læringsaktiviteter for sin sønn eller datter. Noen hjem «*tror ungene går glipp av noe hvis de ikke får samme lekser*», og lærerne må forholde seg til at noen foresatte ønsker at deres barn skal gjøre det samme som flertallet i klassen, uansett.

4.1.3 Lærevisne og følelser som en kompleks størrelse

Kompleksiteten knyttet til det å realisere tilpasset opplæring er etter forskningsdeltakernes syn nært relatert til det å ivareta den emosjonelle komponenten i elevenes læring; mulighetene for å gi mestringsopplevelser og å bygge gode relasjoner mellom elev og lærer; «*Jeg mener relasjonen må ligge i bunnen for at det skal skje læring*». En av lærerne forteller:

Björg: Det viktigste du gjør da, er jo at elevene får ting de mestrer. ... Spesielt for disse ungene er relasjonen viktig, det tenker jeg. At de skal føle den tryggheten. For de er jo i utgangspunktet utrygge, sant – «dette her mestrer jeg ikke». Så må det være noen som greier å få den relasjonen at – trygge dem på at dette skal gå bra.

Björg understreker hvor nær sammenheng det er mellom mestringserfaringer, gode relasjoner, barnets selvfølelse og barnets akademiske selvoppfatning. En god relasjon kan trygge elevene og styrke motet til å starte på en oppgave, og møte elevenes følelser. En god relasjon åpner også for en mer nyansert forståelse av barnets atferd og fremmer utbytte av læringsarbeidet.

Lærerne søker å tilrettelegge opplæringen og læringsmiljøet sånn at elevene kjenner seg verdifulle og beholder troen på at de er i stand til å lære, også de elevene som har lærevisner. I denne sammenhengen understrekes viktigheten av bevissthet rundt holdninger:

Yngvil: Vi jobber hele tiden med at alle er unike. Noen er veldig flink i matematikk, noen er veldig flinke i norsk, noen mestrer kanskje ikke gym så godt – og det er helt i orden så lenge man prøver å gjøre sitt beste. Og det er så tydelig i læringsmiljøet her. De er veldig flinke til å godta elevene sånn som de er. Der synes jeg klassen er helt suveren! ... Jeg nevner det støtt og stadig [at elevene er unike].

Bjørn: Holdning er kjempeviktig! Lærers holdning speiles jo til elevene i klassen, sant. ... Det er dette her med de trygge rammene og så skal vi lage gagns menneske av dem med det faglige oppi det her da.

Dersom lærere bevisst jobber med holdninger som preger eget elevsyn og syn på lærevansker, samt formidler at hver elev er verdifull og unik, vil dette positivt kunne påvirke elevenes selvbilde og klassenes læringsmiljø.

Mestringsmuligheter kan også være relatert til organiseringen av en klasse. For noen elever med lese- og skrivevansker kan en-til-en-økter eller smågrupper i deler av skoledagen, styrke mulighetene for at elevene skal erfare mestring og kjenne på læringsglede.

Bjørn: ... så de [med lese- og skrivevansker] får jobbet seg bedre inn i teksten i ei lita gruppe. Og tør da, ikke sant, når de kan jobbe i sitt eget tempo og ikke være avhengig av at – det kommer jo litt fortere for de andre; svarene kommer litt fortere. Selv om vi skal vente med å høre svaret, ikke sant, så må du vente lenge hvis vi skal greie å få med oss dem som sliter mest da.

Unni: Det har fungert veldig godt [en-til-en-økt a 15 minutter, 2-3 ganger i uka]. Eleven synes det er helt greit å få være med ut og sortere i farger [Lydfargemetoden] og har ikke noe problem med det. Det er kjempehyggelig!

Ellen: Jeg bruker å kjøre kursing jeg [gruppe]. Jeg synes det er mye bedre å gi dem helt spesifikk, konkret hjelp enn å gå rundt der [i klasserommet].

Sitatene viser at organisatorisk differensiering i form av mindre grupper i deler av skoledagen kan gjøre det lettere for elever med en skriftspråkvanske å våge å jobbe sakte / nøye nok med en tekst, slik at eleven kjenner at han mestrer å gjengi og anvende stoffet. Gjennom det kan barna oftere få tilbakemeldinger fra omgivelsene som elevene selv kan tolke positivt og som kan styrke deres selvoppfatning. Organiseringen av grupper kan altså skape rammer som gir eleven mot til å jobbe med lærestoffet ut fra sine forutsetninger, og mestringsopplevelsene kan påvirke holdninger også til annet skolearbeid. En-til-en-undervisning eller gruppe-undervisning kan også gjøre det enklere å bruke alternative metoder og en mer multisensorisk tilnærming som gir større variasjon i læringsaktivitetene, og i mindre grupper er det lettere å tydelig verdsette også innsats og prosess og å gi eksplisitt, individtilpasset veiledning.

4.1.4 Differensieringsmuligheter

Alle forskningsdeltakerne beskriver et mangfold av mulige pedagogiske differensieringstiltak for elever med lese- og skrivevansker; både tempodifferensiering, innholdsdifferensiering og metodisk differensiering. I tillegg til muntlig gjennomgang av lærestoffet og lesehjelp; «*jeg kan lese for hele klassen eller jeg kan lese spesifikt bare for dem*», eksemplifiserer sitatene under hvordan lærerne også kan jobbe med tilpassing av tekst:

Toril: Det er en kombo med forenkling av tekst og forkorting av tekst, men i tillegg er det sånn der da at den voksne hjemme får den opprinnelige teksten så foreldrene kan lese teksten høyt for elevene sånn at elevene på en måte ikke mister noen ting.

Yngvil: Vi jobber jo med strategier ofte, men når det gjelder disse elevene så er det jo å repetere og fortelle hva er det vi faktisk bruker nå [hvilken lesestrategi]. Se her, det er letelesing du holder på med nå.

Flere snakker om tilpassede tekster laget av lærerne, der temaet er det samme som klassens tekst, men de tilpassede tekstene er forkortet og forenklet i språket, gjerne utarbeidet som tekster ut fra metoden kalt helhetslesing. Tilpasning av tekst kan også handle om layout; «*Hvis man lager et dokument; at man har på et bilde, eller at man uthever den viktige informasjonen*». En form for tilpasning av mengde er å avtale i timen hvor langt eleven skal lese av klassens fellestekst; «*så jeg inngår egne avtaler, rett og slett*». På den måten kan læreren tilpasse lesekravet etter elevens lesemotivasjon den dagen. Noen lærere framhever det å lære eleven å bruke lesestrategier, samt å bevisstgjøre eleven på hva som er strategiarbeid, mens andre også nevner det å gi muntlig presentasjon av en tekst i forkant til en elev med dysleksi, da dette kan lette arbeidet i klassen etterpå.

Også når det gjaldt skriving snakket lærerne om justering av mengde som et tiltak for å tilpasse opplæringen til elever med en skriftspråkvanske; «*utelate oppgaver, omformulere oppgaver*». Noen ganger ble tilpasning av skriveoppgaver regulert som «*skriv så mye du greier ut fra oppgavene*». Forskningsdeltakerne kom også inn på andre muligheter:

Ellen: Skrivehjelp, for det trenger de. Jeg toner ned det med skriving for dem da.

Yngvil: Vi er en skole som satser veldig på IKT, så alle elevene har hver sin Ipad, og de som har lese- og skrivevansker har tilgang til en Chromebook i tillegg. ... Skoleskrift 2 som er lagt inn og som elevene har fått gjennomgang i og vet hvordan de skal bruke det.

Sitatene viser at tilrettelegging i forhold til skriving kunne være å forvente mindre skriving, eventuelt «*så har de fått utdelt hva som skal skrives. Så har de fått lese det i stedet*». Andre tiltak kan være «sekretær-hjelp», eller at eleven kunne få mulighet for å bruke digitale, skrivestøttende hjelpemiddel som PC/nettbrett, eventuelt med innlagt lydsyntese og retteprogram. Forskningsdeltakerne beskrev flere tiltak relatert til lesing enn til skriving.

4.1.4 Drøfting

Balanse mellom individ og fellesskap

Samlet synliggjør dette noe av kompleksiteten og mangfoldet i skolehverdagen. Forskningsdeltakerne beskriver det som krevende å finne en god balanse mellom individ og fellesskap, og dette er i tråd med forskningsfunn som Damsgaard & Eftedal (2014, s. 66) beskriver. Samtidig framstiller lærerne denne balansen som avgjørende for hvordan tilpasset opplæring blir realisert i pedagogisk praksis. Hvis vi ser dette opp mot det som understrekes i stortingsmeldingen *Læring og fellesskap*, (2011, s. 9), at tilpasset opplæring handler om å skape en

god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet, forstår vi at spenningsforholdet mellom individ og fellesskap berører noe av kjernen både i intensjonen om, og i realiseringen av, tilpasset opplæring. Lærerne uttrykker at kompleksiteten også berører at vi ikke enkelt kan snakke om individ i kontekst, men kompleksiteten er knyttet til hvordan *sammenhengen* mellom individnivå og systemnivå, «som fibrene i et rep», påvirker realiseringsmulighetene av tilpasset opplæring. Dette understøttes av Holck & Opdal (2008, s.46) som sier at tilpasning til ett nivå samtidig kan skape forutsetninger for det andre nivået. Forskningsdeltakerne representerer ulike lærerkohorter, med 30 års sprik når det gjelder avsluttet lærerutdanning. I løpet av disse 30 årene har det vært mange og ulike signaler, også i statlige styringsdokumenter (Meld. St. 28 (2015 – 2016), 2016, s. 10; St. meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 74), når det gjelder hvorvidt tilpasset opplæring handler mest om en opplæring som passer for den enkelte, jamfør en individualistisk forståelse av begrepet (Nordahl & Overland, 2015, s. 23) - eller om tilpasset opplæring i hovedsak handler om gruppe-/systemtenkning som vektlegger tilrettelegginger i elevens skolekontekst mer enn individrettede tiltak (ibid, s. 27). Hvordan håndteres *sameksistensen* og *spenningen* mellom en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring, eksempelvis hvis en elev nekter å jobbe i klasserommet med et opplegg som er tilpasset elevens leseutviklingsnivå fordi han da får stygge kommentarer fra en medelev med tourettes syndrom? Kan det være slik at diskusjonen om tilpasset opplæring i noen framstillinger presenteres mindre kompleks enn det lærerne opplever i sin skolehverdag, fordi man ikke tar på alvor at måten ulike styringsdokumenter omtaler tilpasset opplæring på kan oppleves til dels motstridende (St. meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 4; Opplæringslova §1-3)? Kan det være grunnlag for å hevde at en spenningsfylt og noe uklar intensjon kan vanskeliggjøre realisering av tilpasset opplæring, i praksis? Lærerutdanningen hadde i utgangspunktet gitt lærerkohortene ulike «lærerrolle-manuskript» (Om lærerrollen, 2016, s. 33), men uavhengig av dette strever alle forskningsdeltakerne med å skape god balanse mellom individ og fellesskap i sine komplekse skolehverdager. Dette er i tråd med det Bachmann & Haug (2006, s. 22) hevder, at *i selve begrepet* tilpasset opplæring er det er en klar spenning mellom individ og fellesskap, og at enten individ- eller fellesskapsfokuset lett vil dominere.

Åpenhet for tilpasning, samt læringsmiljø og relasjonskvalitet påvirker tilpasset opplæring

Kompleksiteten i realiseringen knyttes også til at elever, eventuelt foresatte på vegne av eleven, ikke alltid ønsker å benyttes seg av skolens tiltak for å styrke læringsutbyttet. Opplæringen kan altså ikke alene tilpasses ut fra hva pedagogen ser mest hensiktsmessig i forhold

til lærevanskens art, men må også justeres ut fra hva som oppleves akseptabelt for eleven. Dette samsvarer med annen forskning som understreker at det er avgjørende hvordan elevene blir møtt og selv deltar i tilpasningen av undervisningen (Håstein & Werner, 2014, s. 28).

Lærerne beskriver hvordan et raust og inkluderende læringsmiljø der også innsats og prosesser synliggjøres og verdsettes, kan hjelpe elevene til å våge å delta i læringsaktiviteter som kan gi elevene erfaring av at læring kan knyttes til «*det er jeg som har gjort dette her*». Det at mestringsopplevelser knyttes direkte til egen aktivitet og strategibruk, fremmer Hagtvet, Frost og Refsahl (2014, s. 107) som ekstra viktig for elever med skriftspråkvansker. Forskningsdeltakerne forteller også hvordan læringsmiljø preget av for eksempel stygge kommentarer, kan gjøre elever usikre og umotiverte og dermed hindre læringsprosesser. Kompleksiteten blir ikke mindre når kommentarene kommer fra elever som har en diagnose som ikke unnskylder, men likevel forklarer ordbruken. I prestasjonsorienterte læringsmiljø, hvor elevene hovedsakelig vurderes ut fra forventet norm, enten det gjelder tempo i oppgaveløsning eller testresultater, vil elever med dysleksi ofte oppleve nederlag da deres skriftspråklige forutsetninger vanskeliggjør oppgaveløsning like raskt som andre i klassen. Lærernes framstillinger samsvarer med Banduras forskning (1977, s.196) om hvordan barn bidrar til å konstruere sin egen selvoppfatning og motivasjon gjennom å tolke informasjon fra andre. Forskningsdeltakerne formidler også hvordan elevgruppas mange ulike behov sett i forhold til ressursene, særlig store atferdsvansker i ei gruppe, kan påvirke både lærerens fokus og læringsforholdene for elevene på en slik måte at også risikoen for alvorlige lese- og skrivevansker pluss tilleggsvansker øker. Dette er i tråd med det Lyster (2012, s. 17) sier om at et barn som er født med en risiko for å utvikle dysleksi, vil kunne få styrkede eller svekkede symptomer på dysleksi blant annet ut fra sosiale forhold i læringsmiljøet. Forskningsfunnene her samsvarer med annen forskning som framhever at ikke minst for elever som strever med lesing og læring, har det konsekvenser hvorvidt læringsmiljøet i en klasse er overveiende prestasjonsorientert eller læringsorientert (Hagtvet et al., 2014, s. 105), og et godt læringsmiljø er derfor regnet som et allment prinsipp for det pedagogiske arbeidet i forhold til elever med dysleksi (Høien& Lundberg, 2012, s. 246).

Lærernes fokus er *elevens* opplevelse av læringsmiljøet, «*at de skal føle den tryggheten*», på samme måten som Skaalvik & Skaalvik (1996, s. 115) understreker det. Organisatorisk differensiering i form av mindre grupper i noen timer i uka, fremstiller de fleste av lærerne som et grep som kan styrke mulighetene for tilpasset opplæring. Noen av barna med dysleksi på mellomtrinnet vil kunne ha behov for leseopplæring som er kvalitativt forskjellig fra

leseopplæringen til resten av klassen, og forskningsdeltakerne tenker at dette kan handle om nivå, andre metoder og gjerne bruk av ulike konkrete og digitale hjelpemidler. Dette samsvarer med det Høien & Lundberg (2012, s. 246) hevder, at undervisning bygd på diagnostisering, direkte undervisning, mestring/automatisering og multisensorisk stimulering er viktige prinsipper for det pedagogiske arbeidet med personer med dysleksi. I mindre grupper kan elevene lettere oppleve rom for å jobbe, og elevene viser større åpenhet for å arbeide med individtilpasset opplegg der. Med færre elever å ivareta, finner lærerne det lettere å gi opplæring som er mer tilpasset den enkelte, og verdien av dette fremheves av Lyster (2012, s. 95) som understreker at det er den eksplisitte hjelpen ut fra elevens «ståsted», som elever kan få i «en-til-en»-undervisning eller mindre grupper, som gir effekt.

Lærerne beskriver at gjennom å gi elever med en skriftspråkvanske oppgaver som de kan mestre, vil en god lærer-elev-relasjon kunne bygges og styrkes. En god relasjon skaper trygghet og muliggjør et godt samspill som fremmer /åpner opp for læring (Spurkeland, 2014, s. 12), ikke minst når læring er vanskelig. Noen av elevene med lese- og skrivevansker som forskningsdeltakerne snakker om, er i stor grad var preget av vanlige følgevansker til en dyslektisk vanske, som lavt selvbilde og/ eller manglende motivasjon (Lyster, 2011, s. 5). Det er slett ikke alltid at en god relasjon forhindrer bruk av forsvarsposisjoner som ofte får betegnelsen atferds- og konsentrasjonsvansker, men en god relasjon til barnet og et differensiert relasjonsperspektiv påvirker lærerens mulighet for å kunne være sensitiv til barnets agenda, og se bak atferden for å møte følelsene i læringsnederlag – slik Hagtvet mfl. (2014, s. 116) snakker om. Lærerne understreker sammenhengen mellom at et barn kjenner seg vel i skolesituasjonen og barnets skoleprestasjoner, og forsknings-deltakernes framstillinger av holdningers betydning for relasjonsarbeidet samsvarer med det Lund (2017, s. 22) sier om at holdninger er «grunnmuren» i relasjonskompetanse. Læreren og lærerens relasjonelle kompetanse er altså avgjørende for elevenes læring (Drugli, 2012, s. 14f; St. meld. nr. 30, (2003-2004), 2004, s. 16). Forskningsdeltakernes poengtering av den store betydningen relasjoner og mestringsopplevelser har for at elever med lese- og skrivevansker skal makte å stå i den strevsomme situasjonen med å bedre leseferdighetene / kompensere for manglende leseferdigheter, samsvarer med det Lyster og Frost (2012, s. 357) fremmer som særlig vesentlig for skolen å ivareta når elever utvikler lese- og skrivevansker.

Mangfoldige aspekt ved inkluderingsbegrepet og ulike pedagogiske perspektiv

På bakgrunn av det spenningsforholdet mellom innholdet i opplæringen og elevens forutsetninger som lærerne opplever, og som vi også kan lese om hos Jenssen & Roald (2014,

s. 11), beskriver lærerne ulike former for pedagogisk differensiering som kan styrke mulighetene for at elever med lese- og skrivevansker kan være en del av læringsfellesskapet. Til tross for at empirien gir eksempler på både innholds-, tempo- og metodisk differensiering, kommer det fram at pedagogisk differensiering i skolehverdagen ofte handler om en kvantitativ tilrettelegging. Dette er i samsvar med det som er beskrevet i stortingsmeldingen *Læreren – rollen og utdanningen* (2009, s. 44), at differensiering ofte handler om vanskegrad og antall oppgaver. Noen av lærerne poengterte at ved kvantitativ tilrettelegging søker de i tillegg å gi elevene muntlig tilgang til klassens fellestekster. Likevel beskriver lærerne en skolehverdag der tilretteleggingen ofte fører til at elever med dysleksi mottar en redusert versjon av det som resten av klassen jobber med. Forskningsdeltakerne, med sin vektlegging av differensieringsprinsippet og særlig den kvantitative tilretteleggingen, uttrykker hovedsakelig det Fasting (2016, s. 70f) kaller et allmennpedagogisk perspektiv på tilpasset opplæring. Lyster og Frost (2012, s. 341) hevder at lese- og skrivevansker er en stor spesialpedagogisk utfordring, og kompleksiteten i skolehverdagen kan derfor også relateres til hvilket pedagogisk perspektiv som skal være mest fremtredende i møte med denne elevgruppen. Hvilke konsekvenser har det for *elevener med skriftspråkvansker*, at økte inkluderingsambisjoner har gjort det nødvendig å forskyve forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i retning av at allmennpedagoger i langt større grad enn tidligere må forholde seg til det som tidligere ble sett på som spesialpedagogens arbeidsfelt (Meld. St.18 (2010-2011), 2011, s. 43)? På bakgrunn av det stortingsmeldingen *Om lærarutdanning* sier om at «lærarutdanning set spor i fleire generasjoner» (St.meld. nr. 48 (1996-1997), 1997, s.16) kan kompleksiteten knyttet til tilpasset opplæring i skolehverdagen også ha noe med denne forskyvningen som her er beskrevet. Kanskje kompleksiteten knyttet til tilpasset opplæring i pedagogisk praksis dermed berører et skjæringspunkt mellom en inkluderende opplæring og elevenes læringsutbytte? Lærerne må daglig forholde seg til denne komplekse mangfoldigheten. Hva gir dette av utfordringer i pedagogisk praksis? Dette bringer oss over til den neste hovedkategorien.

4.2 Læreres utfordringer på realiseringsarenaen

Forskningsdeltakernes beskrivelser av kompleksiteten og mangfoldet i skolehverdagen danner et bakteppe for refleksjoner rundt tilpasset opplæring. Men hva er det som gjør at mangfoldet kan oppleves som en utfordring, når det i utgangspunktet er noe berikende; «*forskjellighet er en ressurs*»? Hva påvirker om kompleksiteten oppleves håndterbar eller ikke? Gjennom lærernes fortellinger kommer det fram at de opplever et sprik mellom styringsdokumenters

idealer/lærernes egne intensjoner og virkeligheten i undervisningssituasjonen. Imsens (2016, s. 170) modell av et gap mellom «bør-nivået» og «er-nivået» illustrerer dette forholdet. Denne andre hovedkategorien har fått navnet «Læreres utfordringer på realiseringsarenaen», og i dette delkapitlet belyses ulike faktorer som lærerne opplever gjør det vanskelig å realisere intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker.

4.2.1 Det uforutsette

Lærerne peker på mange forhold som berører gapet mellom «bør-nivået» og «er-nivået», og noen av utfordringene er relatert til det uforutsette, det som gjerne oppstår rett før eller i undervisningsøkta; «*det er mye som må løses der og da, som vi ikke klarer å være foran på*». Noe av dette knyttes til fravær og omdisponering av skolens voksne for å dekke vikarbehov:

Toril: Kanskje er det satt opp en plan der vi har tatt hensyn til alle elevene vi har, og så kommer det: «Nei, den kommer ikke i dag for den er på studier, den kommer ikke i dag for den er syk eller den kommer ikke i dag fordi den er plassert over på et trinn som mangler folk, og da faller jo dette her litt sammen. Så du kan ha planlagt ganske mye, og så – nei – så får du ikke gjennomført det. Og det er veldig ofte de som trenger ekstra tilpasset opplæring som taper på det da.

Yngvil: Spespeden er det første som ryker hvis det er fravær, for at klassen skal fungere, det er prioriteringene.

Disse forholdene er med på å speile hvor krevende det kan være å skulle gjennomføre tilpasset opplæring; «*for det skjærer seg jo*». Læreren kan ha planlagt et opplegg som på kort varsel må endres, og konsekvensene kan eksempelvis bli at spesialundervisningen utgår, organisatorisk differensiering i mindre grupper blir ikke mulig å gjennomføre, og bare de delene av et undervisningsopplegg som kan benyttes i felles klasse, blir anvendt; «*så det er utrolig mye administrering, veldig mye logistikk vi skal ha oversikt over*». På kort varsel, og ofte uten forberedelsestid, skal læreren prøve å endre planer for både «*gruppe A, B og C*»; «*A er hele klassen, B er de vi tilpasser til med mengde og sånn og C har meget spesielle behov*».

Utfordringene kan også være knyttet til uforutsigbar elevatferd som påvirker andre elevers læringsforhold. I samme klasserom er det oftest flere elever med spesifikke tilpasningsbehov, og flere av disse kan trenge eksplisitt hjelp - på samme tid. Hva styrer prioriteringen?

Yngvil: Når «atferdselevne» våre er rolige, er det de med læringsvansker som blir prioritert.

Unni: Det er jo de [elevene med dysleksi], hvis man har tid, når man har tid, så er det jo dem man først er innom for å starte opp en økt, sant? Det er jo de som har behov for starthjelpen, men det er ikke alltid man får til det.

For en elev med dysleksi kan tilpasset motivering og opplesing av tekst være nødvendig i starten av et læringsarbeid. Hvis leseferdighetene er slik at eleven ikke tilegner seg innholdet i teksten på egen hånd, kan denne eleven være avskåret fra å delta i læringsarbeidet og dermed i

et faktisk læringsfellesskap. Hvis læreren har tid, får eleven denne starthjelpen. Men de elevene som har atferdsvansker blir hjulpet først; «*de skaper så mye uro at de får oppmerksomheten*». Vi ser altså at elever med en skriftspråkvanske, dersom de ikke bråker, får tilpasset sin opplæring *under forutsetning av* at «atferdselever» er rolige, at dynamikken i klassen er slik at læreren er «frigjort» til veiledning, og at fraværet ikke har påvirket klassens voksenressurser den dagen. En av lærerne beskriver det sånn: «*Akkurat nå, når vi er friske alle sammen, så greier vi det egentlig ganske bra synes jeg*».

4.2.2 Tid og kompetanse

Også tid og kompetanse blir trukket fram som vesentlige faktorer i pedagogisk praksis, når lærerne beskriver utfordringer knyttet til realisering av intensjonen om tilpasset opplæring. En av lærerne uttrykker at «*tilpasset opplæring er først og fremst tidkrevende ... Tid som du egentlig ikke har, for det er så mye*». Tid handler her både om tid til den enkelte elev i skoledagen og tid til forberedelser. Lærerne forteller:

Ellen: Utfordringene til elever med dysleksi er jo ikke å løse matteoppgaver, men å lese dem. ... I alt for liten grad klarer jeg å gi dem dette. Hvordan i all verden skal jeg klare å gi det når jeg har 26 andre? Samtidig?

Ellen: Elevene med lese- og skrivevansker er ikke i nærheten av å få den hjelpa de trenger. Det må settes av mer tid til dem. For å avhjelpe vansken sånn totalt sett, så må det jo jobbes systematisk med det.

Toril: Tiden vår blir spist opp. Fordi dette er en så spesiell klasse, så har vi så mange samarbeidsmøter og andre møter og Da er det plutselig ikke mer tid igjen!

Bjørg: Kaillen min sier: «Blir du ikke ferdig [med skolearbeidet]?» Jeg sier at man blir jo aldri ferdig! Du må bare bestemme deg for å stoppe.

Sitatene viser at klassestørrelse og voksentetthet i klassen påvirker tilretteleggingsmuligheter for elever med dysleksi, og mangel på tid kan føre til en lite systematisk tilnærming til den enkeltes dyslektiske vanske. Skoledagen kan være så full av undervisning og møter at det å forberede undervisning og det å gjøre tilpasninger som å forkorte / forenkle elevtekster, eventuelt må gjøres under tidspress, ofte på kveldstid eller i helger.

Tid til samarbeid mellom de voksne på klassetrinnet blir også sett i sammenheng med mulighetene for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring. Lærerne beskriver blant annet at det er vanskelig å finne tid for tilstrekkelig samarbeid om pedagogisk opplegg / tilpassning:

Yngvil: ... viktig at det skjer en tydelig kommunikasjon mellom lærer og miljøterapeut. At læreren lager opplegget og videreformidler hva som skal gjøres. Miljøarbeiderne er på forskjellige trinn, så det er jo utfordring i forhold til det å få gitt informasjon da. Og det blir som oftest ikke gitt før i klasserommet. Det må jeg være ærlig på.

Toril: Vi snakker jo ofte sammen vi som jobber med klassen da. Ikke så mye på mellomtrinnssteamet, men oss da, når vi har møter. Og så sånn ett minutt her og ett minutt der.

Samarbeidstiden skal romme så mye at det som handler om tilrettelegginger i forhold til pedagogisk praksis, ofte blir gitt i stikkordsform i selve undervisningssituasjonen. Da kan viktige detaljer glippe, med den konsekvens at muligheter for læring kan gå tapt.

Alle forskningsdeltakerne er utdannet lærere. Likevel er de samstemte på at i møte med elever med lese- og skrivevansker *opplever* de manglende kompetanse.

Yngvil: Jeg har hatt mye pedagogikk og elevkunnskap. Men ikke så mye knyttet opp mot lærevansker.

Ellen: Jeg har ikke kompetansen til å være god overfor de lesesvake, jeg har ikke kompetanse der. Vi er jo god overfor «normaleleven» – det er jo det vi får til.

Sitatene viser at lærerne opplever egen handlingskompetanse som mangelfull når det kommer til utfordringer knyttet til dyslektiske vansker. Med manglende kompetanse knyttet til leseutvikling og markører som indikerer lese- og skrivevansker, er det større fare for at lærevansken blir usynlig eller at tiltakene ikke blir nok tilpasset; «*jeg kunne godt tenkt meg mer bakgrunnskompetanse til mer å gjenkjenne enkeltproblemer*». Heller ikke alle lærerne opplever at de har god nok digital kompetanse til å støtte elever med dysleksi i arbeidet med å bruke PC/nettbrett som læringsverktøy og kompensatorisk hjelpemiddel; «*vi har vært litt dårlig på sånne digitale hjelpemidler. Der har vi litt å gå på*».

I empirien kommer det fram at graden av spesialpedagogisk kompetanse, og særlig spisskompetanse på lese- og skrivevansker, varierer fra skole til skole. Forskningsdeltakerne formidler også at selv om det er lærere med spesialkompetanse på skolen, er det ikke sikkert at dette kommer elever med dysleksi til gode. I sitatene nedenfor berøres dette:

Björg: Her har vi ganske mye kompetanse på spesialpedagogikk, og leseveiledere har vi. Så er det å bruke kompetansen rett da. Det er vikarbehov hele tiden, og tiden blir spist opp da.

Tone: Vi har noen som er utdannet leseveiledere på skolen, men som ikke har rom i sin timeplan til å jobbe med det. Kompetansen er ikke brukt der den skal være.

Ellen: Jeg mener at dette [dysleksi] er en vanske som bør kvalifisere både for enkeltvedtak og ressurstildeling. Da hadde vi tatt vansken på alvor. Nå sier vi at dette her er i seg selv ikke en vanske som kvalifiserer for enkeltvedtak eller det må avhjelpes innenfor det ordinære tilbudet. ... det blir for lite forpliktende å si at de skal få det innenfor det ordinære. ... Men det er vel et økonomisk spørsmål dette her, som alt annet?

På realiseringsarenaen er nyanser og detaljer avgjørende; brukes spisskompetansen som er tilstede der de spesialpedagogiske utfordringene er? På «bør-nivået» finnes det gjerne spesialpedagogisk kompetanse på skolen, på «er-nivået» er kanskje den spesialpedagogisk kompetansen ikke tilgjengelig for elever med lese- og skrivevansker. Vi kan ikke lede ut fra empirien om en slik spesialkompetanse bør være knyttet til tilpasset opplæring i ordinær opplæring eller tilpasset opplæring i spesialundervisning. Det empirien forteller, er at lærerne

i liten grad reflekterer rundt dette. Unntaket er Ellen. Hennes begrunnelse for at elever med dysleksi bør få rett til spesialundervisning, er at hun tenker det vil sikre at elever med lese- og skrivevansker får mer tilpasset opplæring.

4.2.3 Opplevelse av ansvar og «alenehet»

Læreres utfordringer på realiseringsarenaen kan være knyttet til hvem som oppleves som ansvarlig for å tilpasse opplæringen til elever med en skriftspråkvanske og om lærere opplever en individualistisk eller samarbeidende skolekultur. Alle forskningsdeltakerne uttrykker en klar oppfatning av at «*det er meg, læreren, rett og slett*» som har ansvaret for å tilpasse opplæringen til elever med dysleksi; «*man skal jo tilpasse til den gruppa man har, til enhver tid*». Noen av lærerne beskriver imidlertid også en sprikende og motsetningsfull opplevelse av hvem som har ansvaret for tilpasset opplæring; de *følte* at det var de som lærere som hadde ansvaret, men samtidig *tenkte* de at det ikke var rett at læreren alene skulle stå ansvarlig:

Björg: Når det ikke er lærere sant, at du står der med 28 elever og den spes.ped.eleven ikke får timen sin, så er det ikke ditt ansvar. ... skoleeier, skoleleder, politisk ... Men jeg kjenner jo selv, når jeg sitter i det, så syns du jo, så strekker du jo deg så langt du kan da.

Unni: Skoleledelsen står jo også ansvarlig for at tilpasset opplæring blir gjennomført. Men de er jo ikke rundt i klasserommene, så det er nå et holdningsarbeid sikkert derfra da. ... Og jeg må jo innrømme det at når kommunen heller ikke ser det som foregår inne i klasserommet, så er det jo kjempevanskelig å få de ressursene det er snakk om også. Så det er større det ansvaret der egentlig altså.

Gjennom sine fortellinger beskriver lærerne en sterk opplevelse av å ha et stort ansvar for å gi tilpasset opplæring, også når læreren skjønner at innenfor gitte ressursrammer er det ikke mulig å tilpasse opplæringen tilstrekkelig.

Lærere formidler utfordringer knyttet til at både de selv, skolens ledelse og foreldre forventer at lærere tar ansvar for å tilpasse opplæringen. Lærerne forteller:

Toril: Man skal være ganske mentalt sterk som lærer. ... Det er nesten uunngåelig å ta med seg jobben hjem. Du har det med deg i hodet og tenker på og grubler på hvordan skal jeg få han eller hun til å knekke lesekoden. Nå har jeg prøvd det og det og det og det og det, men det funker ikke.

Yngvil: Så legges det jo press på meg som lærer ... press i forhold til at foreldrene vil at ting skal skje [raskt].

Ellen: Ledelsen forventer at jeg skal gi elevene tilrettelagt opplæring, at elevene skal ha hjelp til vanskene sine. Og det gjør jeg jo selv også.

Sitatene viser at på realiseringsarenaen er det store forventninger om at læreren skal tilpasse opplæringen. For læreren kan dette oppleves både overveldende og stressende, ikke minst hvis læreren opplever tidspress eller at mange utprøvde tilnærminger til læring ikke gir ønsket effekt. Hva kan dette gjøre med lærerne, særlig hvis disse opplevelsene varer over tid? Kan

dette virke inn på mulighetene for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring? I sitatene under utdyper lærerne dette:

Tone: Det er daglig egentlig, at man kan kjenne på at man kommer til kort, for det gjør man. Flere ganger om dagen. ... Jeg gjør meg hardhudet på en måte, for å overleve. ... Altså, hvis du gir for store oppgaver til for få folk, ja så er det en måte å ta sakte livet av en lærer på.

Unni: Man [læreren] blir sykemeldt. Faktisk. For å si det rett ut. For det går jo ikke an å stå å se på at de aldri får det som de har krav på.

Toril: Jeg blir kjempeglad når noen kommer og sier: «Vi kan ta et lesekurs med disse fire.» Da tenker jeg at det er sånn 50 mursteiner som er borte. For du vet, du går der og vet det hele tiden at den og den og den skulle hatt mer og mer og mer, men du har ikke sjanse til å få det til ut fra de rammene som er da. Og så blir vi utfordret på av VI må gjøre noe med de rammene her selv.

Lærerne formidler her at de opplever at stort press og en følelse av tilkortkommenhet og utilstrekkelighet, innenfor rammer som det ikke er lett for lærerne å påvirke i de aktuelle situasjonene. Toril opplever det som en tilleggsbelastning at i slike situasjoner formidler skolens ledelse en forventning om at lærerne må løse utfordringene ved å omdisponere klassens ressurser. Hvis en lærer må gå rundt og gjøre seg «hardhudet på en måte, for å overleve», kan vi anta at dette neppe representerer en arbeidssituasjon som fremmer lærerens motstandskraft og motivasjon for undervisning. Unni forteller at dette krysspresset mellom forventninger og muligheter innenfor de gitte rammene, kan resultere i sykemelding.

Et gjennomgående, underliggende tema i lærernes beskrivelser er opplevelsen av «alenehet» på realiseringarenaen. Denne «aleneheten» kan handle om at *en* lærer i praksis skal håndtere utfordringer som læreren synes er vanskelige, uten å samarbeide med andre, eller dette kan handle om at en *gruppe* av lærere opplever seg alene i en større skolesammenheng:

Unni: Jeg mener, vi har ikke stått alene, men vi to kontaktlærerne på trinnet har stått alene, på et vis.

Ellen: Dem [elever med dysleksi] ... vi ... dem, først og fremst dem ... er jo overlatt litt til seg selv. Vi er jo litt overlatt til oss selv vi også. Synes jeg da. Så de får for lite hjelp, og vi får for lite hjelp til å kunne hjelpe dem.

Unni: Det vi egentlig prøvde å gjøre, var å sette oss sammen og skrive de IOPene på trinnet. Jeg tror at det hadde blitt det beste resultatet. Men det var VELDIG tidkrevende. Vi måtte jo bare gjøre det på en annen måte.

Ellen: Vi samarbeider altfor lite på tvers for å tilrettelegge planene deres. For mine elever er det jeg som skriver dem, og så er det litt for mye opp til meg altså, å finne tilretteleggingen og hjelpa, sjøl om jeg ikke har norsk.

Sitatene viser at denne opplevelsen av «aleneheten» kan knyttes til tidsmangel, manglende kompetanse, manglende støtte og en for lite samarbeidende skolekultur. En av forskningsdeltakerne oppsummerer det slik: «Hvis man ikke har tilstrekkelige ressurser, da må man bare gjøre det man får til da, på et vis». Konsekvensene på realiseringsarenaen for en elev med lese- og skrivevansker vil kanskje kunne oppsummeres i uttrykket «tilpasset opplæring på visse vilkår».

4.2.4 Drøfting

Denne kategorien handler om ulike utfordringer lærerne opplever på realiseringsarenaen, nært knyttet til kompleksiteten som allerede er beskrevet. I stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse* (2016, s. 24) sies det at tilpasset opplæring handler om *skolens* arbeid for at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Forskningsdeltakerne poengterer imidlertid at i tillegg til lærerens tilrettelegginger er det av avgjørende betydning for en tilpasset opplæring hvordan *elevene selv* foretar tilpasninger gjennom sine oppfatninger av, og sin respons på det som foregår. I følge Høien og Lundberg (2012, s. 189) er det stadig flere forskere som betrakter læring som sosiale prosesser der barn og voksne i fellesskap konstruerer kunnskap. Høien og Lundberg understreker videre at et slikt kunnskapssyn influerer på elevsynet. Lærernes syn på elevenes viktige rolle når vi snakker om tilpasset opplæring, er også i tråd med det Håstein & Werner (2014, s. 36) sier; at det er elevenes respons på lærernes initiativ som bestemmer om det blir en tilpasset opplæring for elevene. Et gjennomgående tema i forskningsdeltakernes beskrivelser av dette samspillet i læringsprosessen er at relasjonen mellom faktorer som virker inn er viktig, og en årsak-virkning-tenking kan overforenkle sammenhenger som lærerne opplever som sammensatte i pedagogisk praksis. Dette samsvarer med en systemisk tilnærming til tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2015, s. 28), men lærernes opplevelser indikerer også at forholdet mellom individ- og systemnivå kan beskrives med metaforen «som fibre i et rep» (Guldbrandsen, hentet fra Holck & Opdal, 2008, s. 47).

Sammenhenger mellom utfordringer og elevenes læringsutbytte

Ved uforutsette hendelser som påvirker rammene for opplæringen, beskriver lærerne at det er vanskelig å være sensitive i forhold til behov hos elever med en skriftspråkvanske, og de finner det ekstra krevende å tilrettelegge det pedagogiske læringsmiljøet på en sånn måte at elevene opplever mestring - selv om lærerne strekker seg så langt de kan for å få det til. For lærerne er dette krevende, da de både ønsker å ta hensyn til følelsene i læringsnederlagene slik Hagtvet, Frost og Refsahl (2014, s. 109) understreker viktigheten av, og de vet at dette vil kunne virke inn på elevenes læringsutbytte. Forskningsdeltakerne poengterer at uforutsigbar elevatferd knyttet til atferdsproblematikk kan i tillegg til å påvirke læringsmiljøet, i stor grad også styre lærernes ressursbruk i praksis, med den konsekvens at det blir mindre mulighet for å tilpasse opplæringen for den enkelte; «*det er jo egentlig mye ad-hoc-tilpasninger, det må man bare innrømme*». Dette illustrerer at «kontekst er det forbundne, ikke det omgivende» slik Guldbrandsen (1998, sitert i Holck & Opdal, 2008, s. 47) sier det, og det samsvarer med annen forskning som viser at hvis noen elever må følges opp tett og mye fordi de har

problematisk atferd, kan lærerne oppleve at det går på bekostning av andre elever og klassen (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 66).

Tid er med og strukturerer lærernes hverdag, og ifølge forskningsdeltakerne er tidsfaktoren et vesentlig element når vi snakker om lærernes utfordringer på realiseringsarenaen. I et samspillperspektiv kan tid ikke bare betraktes som en teknisk kontrollerbar ressurs da det er mange forhold som påvirker tidsbruken, og lærerne beskriver også opplevelsen av nok planleggingstid som subjektiv, uten øvre grense for hva som er godt arbeid (Hargreaves, 1996, s. 27). Lærerne forteller at særlig i krevende klasser blir forberedelsestiden «spist opp» av møter, samtidig som det gjerne er et stort behov for tid til å forberede mer eller mindre individrettede tilpasninger som omskriving av lesetekster, nettopp i disse klassene. Dette er i samsvar med funn hos Damsgaard & Eftedal (2014, s. 71), og en slik intensivering av lærernes arbeidsdag kommer også fram i Tidsbrukutvalgets undersøkelse (2009).

Forskningsdeltakerne opplever at tid, eller manglende tid til forberedelse og samarbeid, kan påvirke omfanget av tilpasninger, og dermed kvaliteten i opplæringen. Dette stemmer overens med annen forskning som viser at det er en sammenheng med undervisningens rammekvalitet, prosesskvalitet og utbyttekvalitet (Nilsen, 2010, s.80).

Forskningsdeltakerne framholder også at mangel på kompetanse / mangel på utnyttelse av eksisterende kompetanse er en utfordring på realiseringsarenaen med tanke på elevenes læringsutbytte. Allmennlærerkompetanse oppleves ikke tilstrekkelig i møte med dysleksi, og lærernes beskrivelser av bruken av spesialpedagogiske ressurser viser at det er avgjørende *viktig å nansere* mellom at spisskompetanse finnes på en skole og at elever med dysleksi får tilgang til slik spesialkompetanse. At dette er et vesentlig poeng, kan sees i sammenheng med forskning som framhever at hvis tilpasset opplæring innenfor klassens rammer skal fungere, er det oftest nødvendig å sette inn spesialpedagogiske arbeidsmåter (Hagtvatn et al., 2014, s. 405). Uten tilstrekkelig spisskompetanse, beskriver lærerne at det er vanskelig å jobbe tilpasset nok og systematisk nok i forhold til elever med dysleksi – samtidig som myndighetene har som uttalt strategi å *Fange opp – følge opp* (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 11). I praksis kan lærerne føle seg tvunget til å velge *«tiltak som fungerer for flere grupper av elever»*, med en erkjennelse av at *«vi klarer ikke å gå så spisst på»*.

Perspektiv over manglende gjennomføringsbetingelser

Forskningsdeltakernes beskrivelser kan tyde på at utfordringer på realiseringsarenaen fører til at det forskning sier om hvordan opplæringen bør tilpasses ut fra elevens behov og

lesevanskens årsak, i mindre grad blir gjennomført i praksis. Her berøres et kjernepunkt når vi snakker om å realisere intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker. Hagtvet, Frost og Refsahl (2014, s. 20,21) peker på at i spenningsfelt mellom individets utbytte og en inkluderende opplæring for alle, kan elever med lese- og skrivevansker bli satt i en vanskelig situasjon. Denne elevgruppen er avhengig av tiltak *både* på systemnivå og på individnivå. Høien og Lundberg (2012, s. 246f) hevder at i tillegg til allmenne prinsipper for det pedagogiske arbeidet med elever med dysleksi, må undervisningsopplegget være tilpasset den enkelte elev. Her er det snakk om «skreddersydde», individu- rettede tiltak på bakgrunn av resultatene fra den enkeltes diagnostisering. Lyster (2012, s. 12) peker på dersom tiltakene skal være «effektive», må de ta utgangspunkt i elevenes ståsted. Det er viktig å legge vekt på hva barnet kan, slik at sterke sider tas i bruk for å utjevne for vanskene (Lyster, 2011, s. 144). Kulbrandstad (2003, s. 239) fremhever betydningen av intensiv elevstøtte og bruk av ulikt materiell og ulike framgangsmåter i opplæringen. Mange elever med dysleksi på mellomtrinnet er i stand til å nyttiggjøre seg morfologi for å styrke leseforståelsen – hvis de får opplæring i det (Elbro & Arnbak, 1996, s. 209) Slike tilnær-inger ble i liten grad beskrevet i empirien, på «er-nivået». De kompensatoriske mulighetene som ligger i digitale hjelpe- og læremidler er store, men god bruk av IKT forutsetter digital kompetanse i systemet rundt eleven med dysleksi (Høigaard & Utgård, 2009, s. 403). Når en av lærerne uttrykker at elevene med tilgang på lese- og skrivestøtteprogram på PC «*tar seg jo ikke tid til å bruke det*», kan man spørre seg om dette *kan sees* i sammenheng med at å beherske PC som *hjelpemiddel/læringsstøtte* krever tilpasset opplæring og veiledning over tid.

Når intensjonen om tilpasset opplæring forutsetter god kompetanse på alle nivåer i skole- systemet (Meld. St 21 (2016-2017), 2017, s. 49), og samtlige forskningsdeltakere formidler at manglende kompetanse er en utfordring på realiseringsarenaen, er det et gap mellom «bør- nivået» og «er-nivået» som belyses. Det er særlig i håndteringen av motsetninger mellom intensjon og virkelighet at læreren opplever «alenehet», ikke minst ut fra den sterke vektleggingen av de styringsdokumentene som sier at *lærerne* skal sikre at opplæringen «er tilpasset elevenes ulike forutsetninger og behov» (St.meld. nr. 11 (2008-2009), 2009, s. 13), uten fokus på hvorvidt *forutsetningene* for tilpasset opplæring er til stede eller ikke. Da oppleves det ekstra krevende hvis lærerne får signaler fra ledelsen om at vanskene vil bedre seg om lærerne organiserer trinnets ressurser lurere – «*i stedet for at noen kan komme inn og hjelpe oss litt da*». Damsgaard og Eftedal (2014, s. 68) trekker fram at det ikke bare er ressursene men også lærernes tenkemåte som kan være utfordrende. Det å evaluere/ revurdere

opplegg og organisering i alle ledd i skole-organisasjonen vil være viktig.

Forskningsdeltakerne fremholder at de ikke er uvillige til å prøve ut ulike løsninger, men lærerne opplever at innholdet i systemegenskapene setter *grenser* for hva som er mulig å få til. Dette understøttes av Holck & Opdal (2008, s. 47). Kanskje kan slike «floker» knyttes til om man bruker begrepet tilpasset opplæring uten å reflektere over om man legger en smal eller bred forståelse av begrepet til grunn for tenkningen. Hvis man klarer å få en avklart, helst omforent forståelse av begrepet, vil det kunne lette samspillet og forståelsen for hvordan man kan håndtere komplekse utfordringer. Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen (2015, s. 23) fremmer at det må utvikles en skolekultur for tilpasset opplæring med innholds- og uttrykksformer som virker støttende for samlet og koordinert innsats, men empirien beskriver i liten grad slike støttesystemer. Forskningsdeltakerne forteller at krevende utfordringer kan gi lærerne en opplevelse av stress i yrket, en følelse av utilstrekkelighet, tilkortkommenhet, dårlig samvittighet, behov for å gjøre seg «hardhudet» og eventuelt behov for sykemelding. Men primært kan man spørre seg hva dette spriket som skildres har å si for *elevne* med lærevansker. Det er alvorlig hvis barn som strever med lesing ikke får ekstraordinære tiltak, og Pressley (2006, s. 376) understreker at «The older the struggling reader, the more the struggle will be interpreted as reflecting low ability, with the child increasingly unmotivated to learn to read». Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (2011, s. 20) understreker at både læringssituasjonen og livssituasjonen til personer med dysleksi forbedres når skolen systematisk arbeider for at eleven skal få tro på egen mestring. Utfordringer knyttet til tilpasset opplæring for elever med dysleksi berører altså læringsutbytte i vid forstand; både kunnskaper, ferdigheter, sosial kompetanse og dannelselse.

Men hva trekker lærerne eventuelt frem kan være med og styrke mulighetene for tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker? Dette bringer oss over til den siste hovedkategorien, og refleksjoner rundt mer løfterike vilkår for å realisere denne intensjonen.

4.3 Mer løfterike vilkår for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring?

I tillegg til lærernes beskrivelser av kompleksiteten og mangfoldet i skolehverdagen og læreres utfordringer på realiseringsarenaen, kommer også forskningsdeltakerne med tanker og innspill om hva som kan bedre læreres muligheter for å realisere tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker. Denne tredje hovedkategorien har fått navnet «Mer løfterike vilkår for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring?».

Jeg opplevde at flere av forskningsdeltakerne ble litt overrasket når jeg et stykke ut i intervjuet spurte eksplisitt hva de trodde kunne styrke mulighetene for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring for elever med skriftspråkvansker. Dette kan ha sammenheng med at lærerne finner det tydelig krevende å tilpasse opplæringen for elever med dysleksi i praksis, og at de derfor ikke hadde så mange *gode eksempler* å referere til. Ei sa det sånn: «*Nei jeg synes jo egentlig ikke at det har vært noen ting som har vært spesielt positivt ... Disse elevene detter kanskje litt mellom noen stoler*». Når lærerne beskriver sine utfordringer på realiseringsarenaen, ligger det for dem *implisitt* hva som kan styrke mulighetene; «*Det har jeg sagt da. Det er å opprettholde elevenes selyfølelse ... at de ressursene vi har blir fordelt best mulig ...*». Og når lærerne setter ord på mulige tiltak for å realisere tilpasset opplæring, så er mer løfterike vilkår for tilpasset opplæring knyttet til «*nok ressurser til å greie å gjøre jobben*». Det går altså igjen i alle forskningsdeltakernes fortellinger at mulighetene for å styrke en tilpasset opplæring *først og fremst* henger sammen med endringer som gjør at lærerne kan møte de beskrevne utfordringene på en bedre måte.

4.3.1 Mer spissskompetanse «oppå»

Det enkeltfunnet som lærerne poengterer sterkest, er at gode vilkår for tilpasset opplæring for elever med dysleksi henger sammen med lett tilgjengelig spesialkompetanse på lese- og skrivevansker. Dette handler ikke bare om hvorvidt kompetansen finnes på skolen; for å styrke mulighetene for en god opplæring for elever med en skriftspråkvanske, mener lærerne at det vil være fruktbart med adekvat spissskompetanse i klasserommene. Lærerne sier det slik:

Björg: Vi synes at der bør være en ressurs på skolen som kan gå inn [ved oppdagede lesevansker], oppå. Utenom de voksne som er i klassen fra før.

Toril: Det hadde vært kjempefint å hatt en person som kun hadde det som oppgave på trinnet [å tenke spesielt på de med lese- og skrivevansker]. Skikkelig målretta arbeid da! ... En lærer som går på utsiden.

Unni: Jeg kunne ha ønsket meg at vi var flere ressurspersoner.

Tone: Jeg kunne tenke meg at hun [en utenom de vanlige lærerne på trinnet] kunne vært veileder for oss. ... ikke bare sånne stikkord; kan dere gjøre det. Heller: Nå skal vi gjennomføre et opplegg sammen, med veiledning.

Ellen: Jeg tror du må få tilbake den rene spesialpedagogen som faktisk kan sitt fag. Sånn som det er nå; det blir bare å klatte over det altså.

Yngvil: Ønsker å ha en egen spes.ped.gruppe som har hovedansvaret. Eller pedagoger da, som er egnet. Ikke lærervikarer eller sånne ting, men de som har den utdanningen som trengs. ... at spes.ped. kommer inn som styrking i klasserommet og noen ganger tar ut.

Sitatene viser at forskningsdeltakerne tenker at en pedagog(er) med spesialkompetanse, vil være viktig for å styrke mulighetene for tilpasset opplæring. En slik kompetanse muliggjør mer målrettet, systematisk arbeid med dyslektiske vansker ut fra faglig innsikt - som

motsetning til «klatting» som kan bli konsekvensen av manglende kompetanse. Dette gjelder særlig dersom denne ressursen kommer «oppå», i tillegg til klassens lærer. Pedagoger med denne spisskompetansen blir omtalt som ressurspersoner, og i denne benevnelsen kan det også ligge forhåpninger om større innsikt i ulike lesemetoder, ulike målrettede tiltak ut fra ulike lesevaner og mer erfaring med aktuelle digitale hjelpemidler, i tillegg til den mer generelle spesialpedagogiske tenkningen rundt det å møte lærevaner. Lærerne peker på at det er ulike måter å organisere et slikt styrkingstiltak på; denne læreren med spisskompetanse kan «komme inn og hjelpe oss», gjennomføre et opplegg sammen med klassens lærer/veilede klassens lærer, eller veksle mellom styrking i klasserommet og arbeid på grupperom.

4.3.2 Viktigheten av «helhetsbildet»

Ikke minst ut fra ønsket om «spisskompetanse oppå», blir det interessant å se på hva som kommer fram i empirien når det gjelder forholdet mellom ordinær opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det er særlig når lærerne snakker om bruk av tolærersystem, at en mangfoldig forståelse av forholdet mellom ordinær opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning kommer fram. Lærerne sier det slik:

Bjørn: Og som regel her, hvis elever får dysleksidiagnose, så kommer det ikke noen ekstra timer til dem. Det vi enten gjør, er at hvis vi har to timer på rad med to lærere så kan vi dele klassen i to ... eller at den ene læreren tar med seg tre eller fire elever ... eller at vi prøver den her modellen for veiledet lesing, med stasjoner.

Yngvil: De ressursene vi har går jo på atferd. Pluss de som har sakkyndig vurdering. Og så deler vi ressursene på de som vi er ganske sikre på at de kommer til å få en sakkyndig vurdering. Det er sånn vi legger det opp.

Yngvil: Vi er tre kontaktlærere; en lærer med ansvar for hvert sitt rom [to rom] og så er det en andrelærer som går oppå i begge rommene. Eller miljøterapeuter [som går oppå]. Hvis vi er nok. «Andrelærer» - det er å ha ansvaret for de med læringsvaner, og atferden går mer på miljøterapeutene.

Unni: Jeg synes vi mister den tilpasningen vi kan få til, fordi at sånn som til oss, så var spes.ped.en plassert som tolærersystem. ... Så det er på en måte at hun andre er spes.ped.-lærer i mine timer og motsatt. ... «Andrelærer» skal kunne hjelpe dem [med dysleksi] eller lage et opplegg som passer for dem. Vi har prøvd å løse så mye som mulig innenfor det ordinære ja. Vi har ikke hatt kapasitet til noe annet. ... Og så har vi prøvd å dele opp [12 elever i et klasserom og 13 elever i det andre, i stedet for 25 elever samlet], og assistent går litt i mellom.

Tone: Nå er hun [spesialpedagogen] inne på en spes.ped.elev; vi har en elev som ikke kan lese enda.

Sitatene speiler flere ulike tenkemåter. Lærerne beskriver både tilpasset opplæring i ordinær undervisning samt tilpasset opplæring i spesialundervisning. I tillegg beskrives det at spesialpedagogiske ressurser noen ganger brukes til å sikre tolærersystem, men i praksis regnes dette tilbudet til eleven med dysleksi som tilpasning i det ordinære, da «andrelærer» bruker sin tid sammen med elever med atferdsproblematikk. Andre ganger brukes ressurser til spesialundervisning til å kunne dele klassen. Ressurser til spesialundervisning organisert som «andrelærer» viser også organisering ut fra en treleddet forståelse; undervisning, tilpasset

opplæring og spesialundervisning. På en av skolene opplevde jeg at begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning ofte ble brukt synonymt, i motsetning til ordinær opplæring; «*Tilpasset opplæring og spesped, det glir inn i hverandre*». Dette gir en toleddet forståelse; ordinær opplæring vs. tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Ut fra denne empirien kan vi slutte at hensynet til hva som *fungerer for flest* elever på samme klassetrinn, innenfor de gitte rammene, veier tungt for valg av organisering. Kanskje noen ganger til og med tyngre enn hva lovgrunnlaget skulle tilsi? For Unni framstår dette som et dilemma, da hun tenker på at spesialundervisning er en juridisk rettighet knyttet til å sikre vilkår for at eleven med enkeltvedtak skal kunne få et tilfredsstillende læringsutbytte.

Når Unni snakker om mer løfterike vilkår for tilpasset opplæring, sier hun at «*det handler faktisk mye om ressurser*». Men for henne er det ikke avgjørende om ressursene tilføres for at lærerne skal tilpasse opplæringen innenfor det ordinære, eller om ressursene er knyttet til enkeltvedtak om spesialundervisning. Hun forklarer dette slik:

Unni: Det trengs sikkert ikke å komme ressurser pga. dysleksi for eksempel, men det må være helhetsbilde samtidig. Det må være «gjørbart» innenfor det ordinære også, på en måte. Selv om det er det per definisjon, så er det ikke alltid at det er det. ... Når det kommer for få ressurser til de som trenger ressursene, så ender man opp med at man ikke har noen ting på de med dysleksi, plutselig, i det hele tatt.

Sitatet speiler at for Unni er det viktigst at tilpasset opplæring er «*gjørbart*», og at ved fordeling av ressurser må *helhetsbildet* av klassens behov få være avgjørende. For henne handler det ikke først og fremst om diagnoser og antall elever i en gruppe, men om ressursene muliggjør å gi elevene et godt læringsutbytte, også samspillet i klassen tatt i betraktning.

4.3.3 Samspill knyttet til realiseringsarenaen

Forskningsdeltakerne peker på at skoleledere, samarbeidspartnere og skolekulturen kan fungere som «*støttesystem*» for å styrke intensjonen om tilpasset opplæring. Et eksempel kan være at skoleledere legger til rette for å styrke alle lærernes teoretiske kunnskap om lese- og skrivevansker gjennom en årlig «*basis-skolering*»:

Ellen: Jeg tror i hvert fall at skolen kunne ha kurset oss på en sånn måte at vi hadde blitt mye bedre enn det vi er i dag. ... Og vi må ha litt hvert år faktisk, for å holde det ved like hele tiden. Det må settes av tid til det.

Sitatene formidler at lærerne tror det positivt vil påvirke mulighetene for å realisere tilpasset opplæring dersom skoleledelsen initierer felles skolering av personalet på teori rundt lese- og skrivevansker. Behovet for tilgang på oppdatert, forskningsbasert kunnskap som kan inspirere praksis settes også i sammenheng med at «*kunnskapsbasert rett teori kan jo også skifte da*». Gjennom styring av lærernes fellestid kan ledelsen påvirke hva som får fokus i skolekulturen.

Skole-hjemsamarbeidet er allerede beskrevet som viktig, men komplekst. Når samspillet ikke er godt, kan det få konsekvenser for både foresatte, lærere, enkeltelever og klassefelleskapet.

Unni: De foreldrene som faktisk følger opp at barnet sitt får den oppfølgingen og det faglige innholdet barnet skal ha, de ungene må jo få det de skal ha. Og når det kniper på ressursene da, så vet man jo når man må og når man ikke må. Det kjente jeg at det var litt sånn følt, men det er sant! Jeg tror ikke vi er den eneste klassen det er sånn i heller. Vi ser det jo overalt; hvis det er foreldre som ...

Sitatet viser at hvis klassen mangler tilstrekkelige ressurser, er graden av den tilpassede opplæringen minst like mye knyttet til foresattes oppfølging som til spørsmålet om eleven har enkeltvedtak med rett til spesialundervisning eller ikke. Dette kan gi en følelse av urettferdighet i systemet.

Alle forskningsdeltakerne forteller at de har kontakt med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i sin kommune i forbindelse med elever med dysleksi. Ut fra lærernes beskrivelser av innholdet i samarbeidet, får vi inntrykk av om de opplever PPT som et faktisk støttesystem:

Toril: ... tips og sånn gjennom fagmøter med PPT ... Det som veldig ofte går igjen er jo Språkverksted [begrepstrening], og lesekurs og helhetslesing. Det er jo de tingene som PPT sier nesten ... ja veldig ofte.

Yngvil: PPT kom med noe tips i forhold til en av elevene mine; jeg fikk et navn på et PC-program.

Unni: Vi har hatt en kjemperunde med PPT. Det er fem enkeltvedtak på trinnet. Og de to med ADHD de var omtrent like, og de to med dysleksi var omtrent like og så ender vi opp med den femte som var en sånn ... Så vi etterspurte mer sakkyndig vurdering, for det var jo ikke tatt stilling til hva elevene skulle og hva de klarte og hva de kunne. Den ble egentlig veldig bra til slutt, men det går jo på de tingene der da med skrivehjelp og høytlesing.

Tone: Sånt LOGOS-hefte - det er mektig. Det er liksom sånn at man blir dunket i hodet med en tykk bok, det er litt sånn. Åhh! Tungt å ta imot. Det er jo et stykke oversettelse der ... som man ofte blir overlatt til å gjøre [selv].

Ellen: Nei de [PPT] er nå fraværende. De er det ingen hjelp i spør du meg. De bare setter en diagnose. Kanskje skriver de noe i sakkyndig vurdering om det [tiltak], men det er jo ikke nødvendigvis sånn at det er gjennomførbart heller. De skisserer jo noen tiltak da. Det er gjerne å trene spesifikt på begrepsforståelse og så foreslår de lydbøker eller letlestebøker og billedbøker Vi prøver å følge opp de tiltakene.

Noen lærere formidler at de kan få tips og ideer fra PPT som de kan anvende i det pedagogiske arbeidet med elever med dysleksi. I midlertid oppleves ofte både sakkyndig vurdering og forslag til tiltak fra PPT som generelle, forutsigbare og lite tilpasset den enkelte elev. Ofte brukes en digital LOGOS-test i arbeidet med å sette en dysleksidiagnose. Lærerne kan imidlertid oppleve at rapportene som følger LOGOS-testen oppleves for generelle, og at rapportene inneholder fagterminologi som allmennlærere ikke nødvendigvis kjenner. Lærerne kan også oppleve at foreslåtte tiltak ikke er gjennomførbare innenfor gitte ressurser. Disse beskrivelsene kan indikere at visse endringer må til før PPT kan oppleves som en god lag-spiller for lærerne i undervisningen.

Forskningsdeltakerne formidler at i utfordringene med å tilpasse opplæringen til elever med dysleksi, kan lærerne få hjelp fra skolens leder for spesialundervisning. Lærerne forteller:

Unni: Vi har en dyktig spes.ped. [-leder], som man kan få gode råd av. Det er jo gull. Kan man kalle det et system? Jeg vil ikke påstå det. Nei, det er litt opp til hver enkelt [å ta kontakt]. ... Det kommer vel an på.

Yngvil: ... når varsellampene mine begynner å blinke så går jeg til ledelsen [spes.ped.ansvarlig] og spør om denne eleven kan kartlegges – for å sjekke om det er lese- og skrivevansker. Da blir denne eleven skrevet på en liste, for ledelsen er veldig imøtekommende. Så det er prioriteringer innad i elevgruppa [av de under bekymringsgrensen] som styrer det hele. Jeg sier ifra når jeg føler at nå er det virkelig et eller annet her.

Flere av lærerne beskriver at skolens leder for spesialundervisningen (en ordning som ble beskrevet på alle skolene) ofte er positiv til å drøfte bekymringer knyttet til lese- og skriveproblematikk med de lærerne som ønsker det. Denne imøtekommende holdningen kan oppleves som en støtte i seg selv, og læreren kan også få gode tips. Yngvil forteller at hennes følelse av om det *virkelig* er grunn til bekymring avgjør om hun oppsøker spes.ped.lederen. Dette kan implisere at lærere kan ha ulike terskler for når bekymring rundt lærevansker blir drøftet med og eventuelt fulgt opp av spesialpedagog. Slik dette samspillet beskrives, kan det ikke sies å være en del av et systemarbeid på skolen, da det oftest er læreren selv som eventuelt tar initiativ til drøfting; «*det er sånn jeg jobber da*». Men med mer systematikk i dette samarbeidet kan det kanskje indikere mer løfterike vilkår for tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker?

4.3.4 Drøfting

Adekvat og tilgjengelig spisskompetanse «oppå» som et løfterikt vilkår

Denne siste kategorien setter søkelyset på spørsmålet om mer løfterike vilkår for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring, og lærerne understreker at dette er knyttet til den daglige tilpasningen, der det er spesialkompetanse og voksentetthet nok til å møte både selve lesevansken og vanlige følgevansker til dysleksi som lavt selvbilde og manglende motivasjon; «*hvis vedkommende med leseveilederkompetanse hadde fått tid – det ville ha betydd mye for mange unger og lærere*». Kompetansetilgjengelighet er ifølge Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen (2015, s. 167) en fundamental forutsetning for å integrere, og dermed kunne gi tilpasset opplæring, til alle barn. Det kan se ut som at lærerønsket om mer spesialkompetanse «oppå» samsvarer med det stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* sier, om at mer spesialisert og målrettet kompetanse er nødvendig hvis skolen skal klare å møte mangfoldet (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 12). Men ser vi nøyere etter, ligger det en forskjell i om denne kompetansen er å finne i klasserommet eller ikke, eventuelt faktisk tilgjengelig, og helst i tillegg til klassens lærer. Slike *nyanser* knyttet til vilkår erfarer lærerne er avgjørende

dersom realiseringen av tilpasset opplæring skal kunne være i tråd med intensjonen. Lærernes tanker om en felles basisskolering av personalet på temaet lese- og skrivevansker, vil kunne gi lærerne et felles ordforråd og en felles grunnforståelse som kan øke handlingskompetansen og prege skolekulturen i mer samarbeidende retning, slik Haug også (2015, s. 18) beskriver det.

Lærernes uttrykte ønske om mer «spesialkompetanse oppå» kan indikere at der er behov for å se nærmere på spesialpedagogens rolle i en «tilpasset opplæring- skole». Spesialpedagogikkens verdigrunnlag og etiske ankerfeste kan sammenfattes med likeverd og ærefrykt for livet (Befring, 2012, s. 33), og to sentrale spesialpedagogiske oppgaver er å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg, og å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes (Tangen, 2012, s. 17). Lærernes ønske, spesialpedagogikkens grunnlag og skolens prinsipp om en likeverdig, inkluderende og tilpasset skole er i utgangspunktet sammenfallende. Imidlertid påpeker Håstein og Werner (2014, s. 154) at det foreløpig finnes få tradisjoner å støtte seg til innenfor en *fellesskapsorientert tilnærming* til spesialpedagogikk. Den imøtekommende holdningen, dialogen/samarbeidet med, samt tipsene fra ledere for spesialundervisningen, omtales i empirien som «gull». Her kan det ligge uutforskede muligheter, blant annet i forhold til systemarbeid knyttet til spesialpedagogen som veileder. Ut fra forskning vet vi at der ligger et potensiale for elever med dysleksi i intensive lesekurs i avgrensede perioder (Lyster & Frost, 2012, s. 357), og bruk av såkalte lesespesialister i intensiv leseopplæring fremheves i Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 35). Dersom der er et tett samarbeid mellom lesekurslærer og klassens øvrige lærere, kan dette føre til at allmennlærerne bedre kan tilpasset undervisningen også i den ordinære opplæringen (Lyster & Frost, 2012, s. 357).

Når lærerne beskriver sitt samarbeid med PPT, er det lite som tyder på at myndighetenes målsetning med strategien *Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte* (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 12), som sier at det skal bygges et lag rundt læreren blant annet ved at PPT kommer tettere på, har fungert helt etter intensjonen. Forskningsdeltakerne fremhever at tiltaksforslagene i sakkyndig vurdering er lite konkret, noe som ifølge stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (2011, s. 95) kan svekke skolens mulighet for å gi et tilpasset opplæringstilbud. Lærerne, som forteller at de kjenner på manglende spisskompetanse i forhold til lese- og skrivevansker, opplever at PPT forventer at lærerne ut fra generelle stikkord, selv skal kunne finne elevenes nivå på lesetekster («repetert lesing»), selv finne «oversettelsen» av fagterminologi og deretter utarbeide adekvate oppgaver knyttet til dette («fonologisk grunnarbeid» / «helhetslesing»). Forskningsdeltakernes opplevelser på dette

området samsvarer med annen forskning (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 146f) som sier at lærernes erfaringer med nytteverdien og bruken av sakkyndig vurdering synes å være nokså varierende og at tilrådingen ofte blir veldig generell. Dette indikerer at dersom lærerne i større grad skal oppleve samarbeidet med PPT som et *støttesystem*, må samarbeidsformen justeres.

Betydningen av handlingsrom og samspill

Så lenge tilpasset opplæring er «gjørbart» innenfor det ordinære og så lenge «helhetsbildet» av klassens ressursbehov er ivaretatt, sier en av forskningsdeltakerne at det ikke er nødvendig med vedtak om spesialundervisning. En forskningsrapport av Wendelborg m.fl. (2015, s. 3) peker på at det både er interessant å studere de kommunene som har redusert bruken av spesialundervisning, og at det ikke er likhetstegn mellom å redusere forekomst av spesialundervisning og en bedre tilrettelegging av elevmangfoldet. Ved ressursknapphet, noe som ofte er beskrevet i empirien, *kan* en fleksibel ordning gjøre at elever med dysleksi blir «dobbelte tapere»; de kan miste sin eventuelle juridiske rett til spesialundervisning uten å oppleve bedre tilpasning innenfor ordinær opplæring. Wendelborg m.fl. (2015, s. 110) understreker at ved en fleksibel ordning kan læreropplevelsen av hvem som har ansvaret for elever med eksempelvis dysleksi bli utydelig. Groven (2013, s. 92) hevder at i realiteten kan fleksibilitet innebære vilkårlighet både i saksgang og i ivaretagelse av rettigheter. Empirien kan tyde på at dersom skoleledere, lærere og foreldre ikke er bevisst rundt forholdet mellom ordinær opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning, og handler i tråd med regelverket, kan en rett til spesialundervisning i praksis bli en rasjonert ytelse. Dette er i tråd med forskningsfunn hos Groven (2013, s. 91) og Herlofsen & Nilsen (2016, s. 153).

Empirien viser videre at forskningsdeltakerne har en uklar oppfatning av forholdet mellom ordinær opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette er funn som også samsvarer med annen forskning (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 160; Jenssen & Lillejord, 2009, s. 12). Spesialundervisning er en lovhjemlet individuell rettighet for å oppfylle plikten til å gi tilpasset opplæring (Opplæringslova §5-1). Det er derfor ikke ubetydelig om ressurser knyttet til spesialundervisning brukes til organisering for å ivareta eksempelvis mer ro i timene – dersom organiseringen ikke samtidig ivaretar tilfredsstillende læringsutbytte for de med rett til spesialundervisning. For elever med dysleksi kan dette eksempelvis knyttes til det å øve på å bedre nøyaktigheten i ordavkodingen eller mer bevisst bruk av lesestrategier (Hagtvet et al., 2014, s. 26, 221). Her vil det alltid være elementer av skjønn, men en klarere forståelse av forholdet mellom ordinær opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning vil kanskje være en «støttestruktur for tanken» når lærere eller ledere skal tilrettelegge

opplæringen mest mulig i tråd med lovverket, og det vil kanskje kunne motvirke en følelse av urettferdighet i systemet. Forskningsfunn, som praksis knyttet til oppdekking av vikarbehov og manglende spisskompetanse, kan antyde at lærerne ikke opplever det at det gjør så stor forskjell for eleven med en skriftspråkvanske om han har rett til spesialundervisning eller ikke. Empirien kan også tyde på at med en uklar forståelse i skolekulturen rundt disse forholdene kan enkeltlærers problematisering av ressursfordelingen oppleves som en verdikonflikt som «privatiseres», og dette kan oppleves belastende for læreren. Dette poengteres også i annen forskning (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 59). For å unngå en «privatisering» vil det være vesentlig å holde fram at det som skjer i klasserommet, på «er-nivået», er avhengig av det handlingsrommet som er tilgjengelig for elever og lærere (Haug, 2015, s. 16).

Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (2011, s. 69) uttrykker at tilpasset opplæring omfatter hele skolen som organisasjon og krever en forsvarlig, pedagogisk og administrativ skoleledelse. Skoleledelsens/rektors rolle blir berørt av forskningsdeltakerne knyttet til kompetansefordeling og kompetanseutvikling blant de ansatte, og dette samsvarer med det Buli-Holmberg (2015, s. 103) fremmer at kompetanseutvikling, også en styrkning av endringskompetanse blant de ansatte, er en sentral lederoppgave. Hagtvet et al. (2014, s. 410) anbefaler at rektor må inngå i rutiner knyttet til elevenes kartleggingsresultat; både i egenskap av forvalter av økonomiressursen og som den som har ansvar for å utnytte kollegiets samlede kompetanse. Funn i empirien samsvarer med det Haug (2015, s. 21) hevder, at utdanningskvalitet er avhengig av både individuelle kompetanser hos læreren og kollektive satsninger. Særlig satsninger som ivaretar breddefokuset/ kompleksiteten på «er-nivået» kan ut fra empirien antas å bidra til å styrke skolens prinsipp om tilpasset opplæring.

Gjennom analyser og drøftinger av hvordan lærere opplever at intensjonen om tilpasset opplæring blir realisert i praksis for elever med lese- og skrivevansker, har jeg funnet en dominerende holdning blant lærerne som viser *et løfterikt grunnlag* for det videre arbeidet: «*Jeg prøver virkelig å få det til – jeg skulle gjerne ha hatt åtte armer!*»

5.0 Oppsummering og avsluttende betraktninger

Jeg har i denne studien rettet oppmerksomheten mot seks læreres opplevelser knyttet til hvordan intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker blir realisert, samt hva som kan influere på dette. For å tydeliggjøre funnene har jeg søkt å skille mellom lærernes beskrivelser av opplevelser på «er-nivået» og intensjoner på «bør-nivået». Studiens problemstilling har vært:

Hvordan opplever seks mellomtrinns lærere at intensjonen om tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker blir realisert i praksis, og hva uttrykker de påvirker dette?

For å kunne drøfte temaet har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie av seks kontaktlærere på mellomtrinnet, som alle har erfaring med å undervise elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Gjennom analyse og tolkninger av studiens empiri synes det å være tre kategorier som favner essensen av lærernes opplevelser knyttet til tilpasset opplæring for denne elevgruppa. Kategoriene er: *Kompleksitet og mangfold i skolehverdagen*, *Læreres utfordringer på realiseringsarenaen* og *Mer løfterike vilkår for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring?* Et samspillsperspektiv på tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker, og et sosiokulturelt kunnskapssyn utgjør det teoretiske rammeverket i studien.

5.1 Oppsummering av studiens resultat

Studien viser at lærerne opplever at når intensjonen om tilpasset opplæring skal virkeliggjøres i en kompleks skolekontekst, kan det verdifulle elevmangfoldet gjøre realiseringen krevende. Lærerne uttrykker at det er vanskelig og spenningsfylt å skulle balansere individ og fellesskap i en tilpasset opplæring, og i pressede valg situasjoner prioriteres fellesskapet først. Når flere elever har behov for særlig tilrettelagt opplæring i samme klasse, beskriver lærerne at noe av kompleksiteten knyttes til *sammenhengen* mellom individ- og systemnivå. De fremholder at vi ikke bare kan se på hvert individ i en omliggende kontekst, men på realiseringsarenaen forbindes individ og system på en sån måte at tilpasninger til ett nivå *samtidig* kan skape forutsetninger for det andre nivået. Kompleksiteten knyttes også til at lærerne opplever at selve begrepet tilpasset opplæring er uklart og spenningsfylt i statlige styringsdokumenter, ikke minst når det gjelder sammenhengen mellom forutsetninger og ansvar for realiseringen.

Forskningsfunnene viser at lærerne gjerne vil tilpasse opplæringen for elever med lese- og skrivevansker, og de ser sammensatte behov som ideelt sett krever tiltak på mange områder. Lærerne understreker at *elevne selv* deltar i tilpasningen av undervisningen, og denne

tydelige vektleggingen av elevens rolle var for meg noe overraskende ut fra intensjonen i styringsdokumentene. Mulighetene for å realisere tilpasset opplæring er etter lærernes syn nært knyttet opp til det å kunne gi elevene mestringsopplevelser, og dermed styrke den emosjonelle komponenten i elevenes læring. Siden lærerne formidler at det ofte er små marginer mellom elevinnsats, passivitet og utmeldelseshandlinger for elever med mange nederlagsopplevelser knyttet til læring ut fra sin lærevanske, fremheves gode relasjoner og lærerholdninger som elevene kan oppleve positivt bekreftende, som ekstra viktig. Skolens praksis ved vikaroppdekning, samt manglende spisskompetanse på lese- og skrivevansker, oppleves særlig utfordrende. Forskningsdeltakerne framhever at knapphet på rammefaktorer som tid og kompetanse i praksis begrenser tilpasset opplæring for elever med dysleksi, og de poengterer at der finnes en grense for hva som er mulig og hva som ikke er mulig å få til innenfor gitte rammer. For å klare å håndtere fellesskapet opplever lærerne at tilpassede tiltak ikke kan være for individualiserte, for «*det er så mange spesielle elever i klassen*», og få av utsagnene til lærerne forteller om spesialpedagogiske arbeidsmåter som varer over tid. Dette er tankevekkende sett opp mot forskning rundt tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Studien viser videre at lærerne opplever forholdet mellom ordinær opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning som uklar, og ved «kollisjoner av behov» blir grunnlaget for ulike enkeltvedtak om spesialundervisning lite styrende for valg av organisering. Ved motsetninger mellom intensjoner og realiteter formidler lærerne at de ofte kjenner på en «alenehet» knyttet til forventninger om håndtering av det som framstår som umulig.

Utfordringer knyttet til tilpasset opplæring kan påvirke læringsmiljøet, læringsprosessene og læringsutbyttet til den enkelte elev og til de andre elevene i fellesskapet. Dersom det kunne være mer spesialkompetanse på lese- og skrivevansker i klasserommene/lett tilgjengelig, i tillegg til klassens lærer, ville det etter forskningsdeltakernes mening styrke mulighetene for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Empirien viser ikke tydelig om ressurser knyttet til tilpasset opplæring for denne elevgruppen bør kanaliseres gjennom ordinær opplæring eller spesialundervisning, men et «helhetsbilde» av klassens samlede utfordringer tillegges betydning, sammen med at prinsippet om tilpasset opplæring må kunne være «gjørbart». Ut fra lærernes opplevelse framstår ikke PPT, skolens ledelse eller skolekulturen per i dag som tilfredsstillende støttesystemer for tilpasset opplæring - men her understrekes et positivt potensiale.

5.2 Avsluttende betraktninger

Hvordan kan denne studien gi implikasjoner for praksis knyttet til tilpasset opplæring for elever med en skriftspråkvanske? I tillegg til det som framkommer direkte eller indirekte, kan studien forhåpentligvis stimulere til dypere refleksjoner rundt hva som kan være virksomme faktorer for å realisere intensjonen om tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker, og gi innspill til videre forskning.

Hvordan henger mulighetene for tilpasset opplæring sammen med utformingen, oppfattelsen og endringen av lærerrollen? Hagtvet, Frost og Refsahl (2014, s. 360) spør om erkjennelsen av den store betydningen den relasjonelle voksenkontakten har, ikke minst for elever som strever faglig, kan fordre en ny lærerrolle der sosiallærer- og faglæreridentitet fusjonerer. Ekspertgruppa som har skrevet rapporten *Om lærerrollen* (2016, s. 33) hevder at forventningene til lærerrollen har blitt flere, og noen av de oppgavene lærerne er forventet å løse, kan ha karakter av «wicked problems». Ekspertgruppa (s. 33, 67) fremmer at når skolen får ansvar for å løse problemer som skolen ikke har kunnskapsgrunnlag for å håndtere, eksempelvis tilpasset opplæring for elever med ekstraordinære atferdsvansker, eller det å skulle forene *mass & class*, legges forventninger på lærerrollen som er problematiske, og det er et dilemma at lærerne like fullt blir holdt ansvarlige for å løse også denne typen problemer. Vil *tematisering* av såkalte «umulige» problemstillinger kunne styrke mulighetene for tilpasset opplæring?

I en skolehverdag som oppleves teoretisk og styrt av kompetansemål, beskriver flere av forskningsdeltakerne en konflikt knyttet til realiseringen av tilpasset opplæring, mellom skolens grunnleggende verdier som særlig kommer fram i læreplanens generelle del/overordnede del – og læreplanens kompetansemål samt vurderingspraksis opp mot disse målene. For å synliggjøre for elevene at de har mulighet for å få de beste tilbakemeldingene dersom arbeidsinnsatsen er stor, kan lærere på mellomtrinnet velge å tilrettelegge prøver ut fra elevenes forutsetninger - til tross for at lærerne vet at dette kan komme i konflikt med summativ vurdering på ungdomsskolen. Lærerne opplever altså et dilemma ut fra det de forstår som ulike tyngdepunkt i læreplanens ulike deler, og i prinsippet om en tilpasset, likeverdig og inkluderende skole. Kan det å våge mer åpenhet og forskning rundt *dilemma* relatert til verdier og *ulike* aspekt ved læringsutbytte, åpne opp for en tenkning som bedre kan støtte tilpasset opplæring i praksis?

For meg har det vært tankevekkende at mye av det forskningsdeltakerne i denne studien uttrykker, langt på vei samsvarer med funn i annen forskning. Indikerer dette at tilpasset

opplæring er så komplisert og spenningsfylt at det er vanskelig å anvende forskningen som utgangspunkt for handling? Ett element er at denne studien handler spesifikt om tilpasset opplæring for elever på mellomtrinnet med lese- og skrivevansker, ikke tilpasset opplæring generelt. Kanskje tilpasset opplæring i forhold til enkelte andre elevgrupper nå fungerer bedre enn det som her kommer fram i forhold til elever med en dysleksi. Hvorfor er det i så fall sånn at elever med spesifikke lese- og skrivevansker oftere «*detter mellom noen stoler*»? Kan ny forskning løfte fram nyanser her – som kan bedre mulighetene for å tilpasse opplæringen også til denne gruppen? Et annet element kan være det Holck og Opdal (2008, s. 57) fremmer, at når problemer på tross av stor innsats ikke løses i en organisasjon, kan det være symptomer på dypere liggende problemer som ikke er erkjent og ordsatt.

Når vi snakker om læreres utfordringer knyttet til realiseringsarenaen ved manglende vikaroppdekning, kan man undres over lovgrunnlaget for en slik praksis som forskningsdeltakerne beskriver. Hvem skal bære omkostningene hvis det ikke er penger til vikar eller det er vanskelig å finne vikarer? Er det elevene og læreren alene? Hvordan spiller ledelsens strategier og skolekulturen inn? Herlofsen og Nilsen (2016, s. 139) holder fram at trekk ved skolekulturen kan virke tolknings- og handlingsregulerende i forhold til regelverket som ligger til grunn for tilpasset opplæring. Funn hos Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen (2015, s. 162) indikerer at det å utvikle en skolekultur for tilpasset opplæring synes å være en avgjørende faktor for kvalitetsutvikling på dette området. Samtidig har vi sprikende forskningsresultat når det gjelder hvorvidt lærersamarbeid har effekt på elevenes læringsresultat generelt (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 167f). Det kunne derfor ha vært interessant med mer forskning rundt når / hvordan lærersamarbeid og skolekultur eventuelt kan indikere mer løfterike vilkår for tilpasset opplæring for elever med skriftspråkvansker.

Vil mer refleksjon og forskning rundt *det som kunne være* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 287), eksempelvis ved andre kår for spesialundervisningen - eller en «vridning» av spesialpedagogens rolle i tilpasset opplæring, kunne frambringe løfterike vilkår for tilpasset opplæring? Kanskje kan det finnes en «nøkkel» i forskning som utføres i tett samarbeid mellom forskere og lærere i undervisningssituasjon, og som tar utgangspunkt i kompleksiteten av utfordringer som er beskrevet på «er-nivået»? Disse betraktningene handler om «den viktigste av alle pedagogiske oppgaver» (LK06, generell del, s.12); at «*elevene skal gå hjem i dag og i neste uke og neste år med en følelse av at det er ok her og at ja, jeg kan lære*».

Referanser

- Arnesen, A. & Meek-Hansen, W. (2011). En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter. *Spesialpedagogikk*, 0811, 6-14.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskolen i Volda / Møreforskning Volda.
- Bachmann, K. & Skrove, G. K. (2015). Hva med gråsoneelevne? I P. Haug (red.), *Elev- og lærerrolla* (s. 85-111). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Barneombudets fagrapport 2017. (2017). *Uten mål og mening?* Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago; The University of Chicago Press.
- Befring, E. (2007). Kva er det som gjer den gode skolen god? I Kaldestad, O., Reigstad, E., Sæther, J. & Joronn Sæthre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 135-160). Bergen; Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiv. I Befring, E. & Tangen, R (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 33-58). (5 utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, B. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2011). Ulike perspektiv på læring. I Bråten, I. (red.). *Læring* (s. 11-30). (4. opplag). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Buli-Holmberg, J (2015). Lærerens rolle i tilpasset opplæring. I Buli-Holmberg, J., Nilsen S., & Skogen K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 56-82). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2 utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen S., & Skogen K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Børte K. & Johansson, L. (2016). (Lest 040817)
<http://docplayer.me/26546421-Tilpasset-opplaering-tilpasset-hvem-hva-vet-vi-om-tilpasset-opplaering-i-norsk-skole.html>
- Collinson, V., Cook, T. F. & Conley, S. (2006). Organizational Learning in Schools and School Systems: Improving Learning, Teaching, and Leading. *Theory Into Practice*, 45(2), 107-116.
- Corbin, J.M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of Qualitative reaserch: Techniques and procedures for developing grounded theory*. New York: Sage Productions, Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2 utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard H. L., & Eftedal, C. I. (2014). ... *men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elbro, C. & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 209-240.
- Fasting, R. (2016). Pedagogisk teoridanning i en inkluderende skole; spesialpedagogikkens bidrag. I Hausstatter, R. S. & Reindal, S. M. (red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 70-83). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (2016). Hentet fra (26.07.2017)
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Frost, J. (1999). *Lesep praksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Frost, J. (2007) Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset. I Vold, E. K. (red.) Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer (s. 207-217). (Statspeds skriftserie nr. 55). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersoe, J., Olofsson, A. & Sorensen, P. M. (2005). Semantic and Phonological Skills in Predicting Reading Development: From 3-16 Years of Age. *Dyslexia*, 11(2), 79-92.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. & Karlsdottir, R.(red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesing har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hammersley, M., & Atkinson P. (2012) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haug, P. (2015). Vilkår for læring. I P. Haug (red.), *Elev- og lærerrolla* (s. 9-26). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2016). Forsking for spesialundervisning. I Hausstatter, R. S. & Reindal, S. M. (red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 23-36). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. (9.opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Herlofsen, C. & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I Andenæs, K. & Møller, J. (red.) *Retten i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (red.), Hjardemaal, F. & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 179-2016). (2 utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Holck, G. & Opdal L.R. (2008). Som fibrene i et rep. *Spesialpedagogikk*, 0108, 45-60.

- Høyen, T. & Lundberg I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. (5 utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høigaard, B. & Utgård, T. (2009). Digitale lære- og hjelpemidler for elever med språk-, lese og skrivevansker. I Jørgen Frost (2009) (red.) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s. 401-419). Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M. (red.) *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*. (5 utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/149339>
- Jensen, E. S. & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, E. S. & Roald, K. (2015). Tilpasset opplæring gjennom skolens profesjonsfellesskap. *Bedre skole*. 1/2015, 10-15.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 9-26). (2 utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. I Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 123-138). (2 utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2009). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. (5 utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Kunnskapsløftets læreplanverk (LK06)*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kunnskapsdepartementet. *Veileder om organisering av elevene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/veiledning_om_organisering_elevene.pdf?id=2222218

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre skole*. 1/2017, 20-25.
- Lyster, S.- A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. (2 utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.- A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S.-A. H & Frost J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I Befring, E. & Tangen, R (red.). *Spesialpedagogikk* (s.341-369). (5 utg.) Oslo: Cappelen Akademisk.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I Hausstatter, R. S. & Reindal, S. M. (red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 84-98). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (red.) *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* (s. 74-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, Vivi. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Opplæringslova*. (LOV-1998-07-17-61). (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instructions That Works*. New York: The Guilford Press.
- Refsahl, V. (2012) *Når lesing er vanskelig*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3 utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygvold, A.-L. (1999). Lese- og skrivevansker. I Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (red.) *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 15-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), s.4-13.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. (4. opplag) Oslo: Tano forlag
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2005) *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Solli, K.-A. (2010). *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak?* (FoU i praksis, Nr. 1, s. 27–45). Hentet fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2010/2010-01-3.pdf>
- St.meld. nr. 48 (1996-1997). (1997). *Om lærarutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- St.meld. nr.11 (2008-2009) (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stray, T. & Stray I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. I Bunting, M. (red.) *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 56-80). Oslo: Cappelen Damm.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. & Tangen, R (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). (5 utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I Befring, E. & Tangen, R (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 151-169). (5 utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tellmann, S. M., Lorentzen, M. & Mausethagen, S. (2016). Lærerrollen sett fra lærerperspektivet. Notat til ekspertgruppen om lærerrollen. *Arbeidsnotat 2016:8*. Lastet ned fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2397646/NIFUarbeidsnotat2016-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4 utg.) Bergen:Fagbokforlaget.
- Tidsbruksutvalget. (2009). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/tidsbrukutvalget/rapport_tidsbrukutvalget.pdf
- Udir. *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Udir. (2014). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Wendelborg, C, Caspersen, J. & Kongsvik T. (2015). Mot et større mangfold? Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/mot-et-storre-mangfold/>

Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevenes læringsutbytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

” Læreres opplevelser av tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker ”

Bakgrunn og formål

Med økte inkluderingsambisjoner i skolen har det blitt nødvendig «å forskyve forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i retning av at allmennpedagoger i langt større grad enn tidligere må forholde seg til det som tidligere var spesialpedagogiske utfordringer» (Meld. St. 18 (2010-2011), s.43). Hva opplever lærere i allmennpedagogikken fungerer bra, og hva kan være utfordrende, når det gjelder å skulle gi tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker? Hva opplever lærere kan være med og styrke skolens mulighet for å gi tilpasset opplæring for elever med skriftspråkvansker? Hvordan oppleves forholdet mellom intensjonene i statlige styringsdokumenter og egen skolepraksis, når det gjelder tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker?

I forbindelse med mitt masterstudium i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim, ønsker jeg våren 2017 å intervju noen lærere om deres opplevelser av det å skulle gi tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker. Jeg ønsker altså å høre læreres stemme. Målet med min forskning er å øke forståelsen av dagens lærerrolle, slik den oppleves av lærere som skal gi tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker. Gjennom dette håper jeg å kunne bidra til en enda mer fruktbar dialog og samhandling mellom ulike aktører i skole og samfunn – som igjen kan styrke kvaliteten på opplæringen for det enkelte barn som har en skriftspråkvanske.

Jeg ønsker å intervju kontaktlærere på mellomtrinnet (gjærne 5. klasse) som har en eller flere elever med dysleksi/ lese- og skrivevansker. (Elever med sakkyndig vurdering fra PPT som sier at dysleksi/lese- og skrivevansker er deres primærvanske, uavhengig om PPT-rapporten tilrår spesialundervisning eller ikke.)

Hva innebærer deltagelse i studien?

Deltagelse i denne studien -” Læreres opplevelser av tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker” - vil innebære å delta i et individuelt intervju som har form som en samtale, på ca. en time. Opplysninger som innhentes vil omhandle ulike opplevelser knyttet til lærerrollen når det gjelder tilpasset opplæring av elever med lese- og skrivevansker. For eksempel hva som kan ligge i begrepet «tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker», opplevelse av utfordringer, dilemmaer og

forventninger, refleksjoner om kompetanse og kompetansebehov i møte med elever med en skriftspråkvanske og tanker om hva som kan lette/styrke lærerens arbeid med å gi tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker.

Hva skjer med informasjonen?

For å registrere data vil jeg benytte notater og lydopptak. Lydopptaket vil etter intervjuet bli transkribert til tekst, og alle personidentifiserende opplysninger i lydopptak og notater vil anonymiseres. Alle personopplysninger vil altså bli behandlet konfidensielt og oppbevart på en passordbelagt datamaskin. Det er kun jeg som har tilgang til informasjonen. Opplysningene vil bli brukt i det videre arbeidet med problemstillingen i masteroppgaven, og deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes. Om deltagerne i etterkant av intervjuet har kommentarer eller ønsker å gjøre endringer i datamaterialet, er det rom for det. Dersom jeg etter intervjuet oppdager uklarheter, eller det er opplysninger som det er ønskelig å få utdypet videre, håper jeg å kunne ta ny kontakt for oppklaring.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. november 2017. Når oppgaven er ferdigstilt, vil alle opptak bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du kan tenke deg å delta, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kristin Vegge Maalø, telefonnummer [redacted], med e-postadresse: [redacted]

Veileder for oppgaven er Audhild Løhre, og biveileder Hanne K. Aas. Ved behov kan Audhild Løhre kontaktes på [redacted]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: **Intervjuguide**

1. Informasjon og innledningsspørsmål

- a. Informasjon om frivillighet, konfidensialitet, hva som skjer videre med dataene i undersøkelsen.
- b. Når startet du med lærerutdanningen, og hva slags utdanningsvei har du valgt?

2. Tilpasset opplæring

- a. I opplæringsloven står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringsloven §1-3). Hvordan forstår du begrepet «tilpasset opplæring»?
- b. Denne studien skal fokusere på elever med lese- og skrivevansker. Hva mener du det betyr å skulle gi tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker?
- c. Når det gjelder elever med lese- og skrivevansker; hva slags form for tilpasning av opplæringen skjer i klasserommet?
- d. Hva er det som avgjør hva slags tilpasset opplæring til «Ola» får i klasserommet?

3. Lærerrollen

- a. Hva vil du si ligger i begrepet lærerrollen?
- b. Hvilke forventninger og krav opplever du som lærer, når de får en elev i klassen som har lese- og skrivevansker?

4. Kompetanse

- a. Hva mener du er viktig fagkunnskap og kompetanse for å kunne gi tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker?
- b. Hvordan opplever du som lærer at din egen kompetanse er, for å kunne gi tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker?
- c. Hvordan ser du på allmennlæreres kompetanse til å vurdere læringsutbytte og bruke kartlegging til å tilpasse opplæringen, for elever med lese- og skrivevansker?
- d. Hvordan tenker du at læreres kompetanse utvikles over tid?

- e. Samfunnet er i rask endring, og elevsammensetningen endrer seg – hvilke konsekvenser tenker du det har for læreres kompetansebehov?
- f. Hvilken rolle mener du at nyere forskningsresultat spiller, når vi snakker om kompetanseheving av lærere?
- g. Hvordan tenker du som lærer at forventninger til lærerrollen samsvarer med læreres kompetanse - når det gjelder å skulle gi tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker?
- h. Hvilke følger opplever læreren kan det få, hvis læreren selv opplever et misforhold mellom forventninger og kompetanse?

5. Eventuelle dilemmaer?

- a. I den generelle delen av Kunnskapsløftet står det at «Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse.». Hvordan opplever du som lærer avveiningen mellom å skulle ta mest hensyn til individet eller til fellesskapet? Har denne avveiningen et etisk aspekt?
- b. Etter at elever har hatt for eksempel kartleggingsprøver i lesing, hvordan brukes resultatene da?
- c. Når vi snakker om utdanningssystemets evne til å møte mangfoldet av elever med behov for særskilt hjelp og støtte i sin læring og utvikling er det en uttalt strategi om å «Fange opp – følge opp». Hvordan synes du dette fungerer i skolehverdagen?
- d. Hvis vi snakker om en *skolekultur* for tilpasset opplæring – opplever du en individualistisk eller samarbeidspreget skolekultur, med tanke på å skulle gi tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker?
- e. Hvor opplever du at ansvaret for tilpasset opplæring ligger?
- f. Hvordan vil du oppsummere forholdet mellom intensjonene i styringsdokumenter og tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker i din skolepraksis?

6. Hvordan mener du at læreres mulighet for å realisere tilpasset opplæring til elever med lese- og skrivevansker kan bedres?

7. Avrunding av intervjuet og takk for deltakelse.



Audhild Løhre
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.03.2017

Vår ref: 52585 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52585	<i>Læreres opplevelser av tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Audhild Løhre
Student	Kristin Vegge Maalø

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

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

Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristin Vegge Maalø kristinaavegge@yahoo.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52585

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Vi minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette. Vi anbefaler at student minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i tråd med disse.

Forventet prosjektslutt er 01.11.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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