

Selma Johanne Marthinsen Fredriksen & Mari Skumsrud Børresen

Inkludering av elever med dysleksi

En kvalitativ studie om hvordan lærere tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Hanne Kristin Aas

Mai 2022

Selma Johanne Marthinsen Fredriksen & Mari
Skumsrud Børresen

Inkludering av elever med dysleksi

En kvalitativ studie om hvordan lærere tilrettelegger
for inkludering av elever med dysleksi

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Hanne Kristin Aas
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I løpet av vår tid på lærerutdanningen ved NTNU har det vokst frem et sterkt engasjement for elever med lese- og skrivevansker hos oss, noe som ble grunnen til at vi valgte å skrive masteroppgaven vår innen feltet spesialpedagogikk. I denne oppgaven legges et fokus på inkludering, spesielt rettet mot elever med dysleksi. Vårt ønske med oppgaven var å undersøke strategier og finne gode erfaringer vi kan overføre til vår egen praksis, i tillegg til å få et innblikk i utfordringer ved inkluderende arbeid for elever med dysleksi. Denne oppgavens formål var å belyse problemstillingen:

Hvordan tilrettelegger tre lærere for inkludering av elever med dysleksi?

For å kunne svare på problemstillingen har vi gjennomført en kvalitativ intervjustudie med tre lærere som har erfaring med elever med dysleksi, og som i tillegg er tilsatte ved sertifiserte dysleksivennlige skoler. Videre har vi sett datamaterialet i lys av et teoretisk grunnlag som består av psykologiske og pedagogiske perspektiver på individets utvikling, kjennetegn på dysleksi, forståelser av inkluderingsbegrepet, samt tidligere forskning på elever med lese- og skrivevansker sine erfaringer med grunnskolen.

Studiens resultater tyder på at lærerne har en bred forståelse av inkludering. De tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi på flere måter og på flere arenaer. Lærerne fremviser et fokus på laget rundt eleven, hvor ledelsen og samarbeid med kollegaer, i tillegg til elevenes foresatte har vært av betydning. Videre er de opptatt av fysisk tilstedeværelse av elever med dysleksi i klasserommet, noe som kan føre til at de kan delta aktivt som sosiale deltakere i undervisningen. For å få til dette bruker lærerne tilpasset opplæring og kompensasjon for vanskene som virkemiddel. Lærerne viser også et fokus på elevenes opplevelse av inkludering, ved at de er opptatt av det psykososiale læringsmiljøet. Likevel har vi bemerket at lærerne er noe vage når det kommer til hvilken rolle elevmedvirkning har i deres inkluderingsarbeid. Lærerne fortalte også at den digitale utviklingen i samfunnet har ført til både muligheter og utfordringer når det kommer til inkludering av elever med dysleksi, i tillegg anser de skolens ressursmangel som en faktor som kan virke inn på deres inkluderingsarbeid.

Abstract

During the five years of the teacher educational program at NTNU we have developed a strong commitment to students with reading and writing difficulties, which also led us to write our master's thesis in the field of special education. In this thesis, the focus lies on inclusion, especially aimed at students with dyslexia. Our goal with the assignment was to investigate strategies and gather experiences we can transfer to our own practice, in addition to gaining an insight into what can be challenging when it comes to inclusive work for students with dyslexia. The purpose of this thesis was to inquire into the research question:

How do three teachers facilitate the inclusion of students with dyslexia?

To be able to answer the research question, we have conducted a qualitative interview study with three teachers who have experience with students with dyslexia and are employed at certified dyslexia-friendly schools. Furthermore, we have seen the data material in relation to a theoretical basis which consists of psychological and pedagogical perspectives on the individual's development, characteristics of dyslexia, understandings of the concept of inclusion, as well as previous research on students with reading and writing difficulties experiences with attending primary school.

The results of the study indicate that the teachers have a broad understanding of inclusion. They facilitate the inclusion of students with dyslexia in several ways and in several arenas. The teachers emphasize the importance of the management and collaboration with colleagues, as well as the collaboration with the students' parents. Furthermore, they are concerned with the physical presence of students with dyslexia in the classroom, which may lead them to be able to participate actively as social participants in the class community. To achieve this, the teachers use compensation and adaptive teaching as a tool. The teachers also focus on the students' experience of inclusion, in that they are concerned with the psychosocial learning environment. Nevertheless, we have noted that teachers place little emphasis on student participation when it comes to their facilitation of inclusion. The teachers also say that the digital development in society has led to both opportunities and challenges when it comes to inclusion of students with dyslexia, in addition they consider the schools' lack of resources as a factor that can affect their inclusive work.

Forord

Fem år på lærerutdanningen er over, og vi er klare for å levere vår aller siste oppgave. Årene på lærerutdanningen har vært lærerike og utfordrende, fylt med gode venner og mange minner. Selv om det føles riktig å forlate den trygge studenttilværelsen, er det likevel vemodig. Det er ikke lenger et nytt kapittel i livet som står fremfor oss, men en helt ny bok. Vi er spente på hva som vil møte oss i læreryrket, da arbeidet kan være både krevende og givende på samme tid.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært omfattende, og kan til tider beskrives som en berg-og-dalbane av følelser. Samtidig har vi vært privilegerte som har vært to om skrivearbeidet, hvor vi har hatt muligheten til å støtte oss på hverandre og ha noen å dele oppturer og nedturer med. Vi vil derfor takke hverandre for raushet, tålmodighet og forståelse.

Vi vil også rette en stor takk til vår veileder Hanne Kristin Aas. Takk for at du har svart på lite og stort, og hjulpet oss videre da alt stod fast. Du har vært en god støtte og motivator gjennom hele skriveprosessen. Videre vil vi takke informantene som har bidratt til å gjøre denne oppgaven mulig. Sist, men ikke minst, vil vi takke våre samboere, familie og venner. Dere har vært helt uvurderlige.

Trondheim, mai 2022

Mari Skumsrud Børresen
Selma Johanne Marthinsen Fredriksen

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Studiens bakgrunn	1
1.2 Studiens formål og problemstilling	2
1.3 Studiens oppbygging	2
2.0 Teoretisk grunnlag	3
2.1 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	3
2.2 Hva er dysleksi?	4
2.3 Inkluderingsbegrepet	5
2.4 Inkludering i praksis	5
2.4.1 Visjon og ledelse	6
2.4.2 Støtte og ressurser	6
2.4.3 Plassering og tilpasning	7
2.4.4 Aksept og psykososialt læringsmiljø	8
3.0 Metode	11
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	11
3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode	12
3.2.1 Forskerrollen	13
3.2.2 Utvelgingsprosessen og presentasjon av informantene	13
3.2.3 Utforming av intervjuguide og prøveintervju	14
3.3 Datainnsamling	15
3.4 Bearbeiding av data	16
3.4.1 Transkribering	17
3.4.2 Analyse	17
3.4.3 Tolkningsprosessen	21
3.5 Kvalitet i kvalitative studier	22
3.6 Etiske betraktninger	24
4.0 Analyse og funn	26
4.1 Felles engasjement	26
4.2 Tilpasset opplæring	28
4.3 Psykososialt læringsmiljø	32
5.0 Drøfting	35
5.1 Informantenes tilrettelegging for inkludering av elever med dysleksi	35
5.1.1 Fysisk tilstedeværelse og sosial deltakelse	35
5.1.2 Faglig tilpassing og kompensering som virkemiddel	36
5.1.3 Det psykososiale læringsmiljøet	40
5.1.4 Opplevd inkludering	42
5.1.5 Oppsummerende refleksjon	43
5.2 Informantenes tilrettelegging for inkludering på flere arenaer	43
5.2.1 Samarbeid og ledelse	44
5.2.2 Skole-hjem-samarbeid	45

5.3 <i>Utfordringer og muligheter</i>	46
5.3.1 <i>Ressursmangel</i>	47
5.3.2 <i>Samfunnsutvikling</i>	47
5.4 <i>Avsluttende oppsummering og refleksjon</i>	48
6.0 Avslutning	50
6.1 <i>Kort sammenfatning av resultater</i>	50
6.2 <i>Refleksjoner rundt videre forskning</i>	51
Referanseliste	52
Vedlegg	57

Figurer

Figur 1 illustrerer et eksempel på den induktive kodings- og kategoriseringsprosessen.	19
Figur 2 illustrerer et eksempel på den deduktive kategoriseringsprosessen	20
Figur 3 illustrerer et eksempel på den sammenfattende analyseprosessen	21

1.0 Innledning

1.1 Studiens bakgrunn

I flere av den norske skolens styringsdokumenter kan man lese at inkludering er et prinsipp som skolen skal etterfølge (Meld. St. 18(2010-2011), s. 8; Olsen et al., 2016, s. 15; Udir, 2017, s. 14-15). Grunnen til at begrepet har dukket opp i disse dokumentene er en tanke om at *alle* elever skal ha en plass i fellesskapet, og Salamancaerklæringen har hatt stor innflytelse på at land som Norge har tatt til seg en slik ideologi (UNESCO, 1994, s. 8; Olsen, 2010, s. 61; Haug, 2014, s. 6, 17, 19). Ved å skrive under på erklæringen forpliktet Norge, og en rekke andre land, seg til «[...] Education for All, recognizing the necessity and urgency of providing education for children, youth and adults with special educational needs within the regular education system [...]» (UNESCO, 1994, s. 8). Videre forteller erklæringen oss at inkludering handler om å ivareta behovene hos en variert elevgruppe i det ordinære opplæringstilbudet, og Nilsen legger til at alle elever skal kunne utvikle seg og delta aktivt i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet skolen utgjør (UNESCO, 1994, s. 8; Nilsen, 2017, s. 15-16; Aas, 2021, s. 9). Å få til inkludering i praksis er altså en stor målsetting, som forutsetter endringer i blant annet skolens virksomhet (OECD, 1999, s. 51; UNESCO, 2009, s. 14; Haug, 2014, s. 7-9).

Selv om det er enighet rundt inkludering som ideal, finnes det samtidig mange ulike forståelser av hvordan det skal konkretiseres og omsettes i virkeligheten (Nes et al., 2004, s. 64-67; Haug, 2014, s. 11-14; Kiuppis, 2011, s. 91; Aas, 2021, s. 9-10). Det er altså ingen entydig definisjon av begrepet, noe som gjør at inkludering i praksis ikke har en fast standard (Haug, 2014, s. 11-12). Inkludering som tema blir dermed aktuelt, da spørsmålet for læreren og skolen handler om hvordan og på hvilken måte man skal omsette ideen i praksis (Olsen et al., 2016). Ferguson, som har sett på internasjonale trender innen inkluderende opplæring, skriver at 80-90 % av elever med behov for spesialundervisning, i land som Norge, befinner seg i inkluderende miljøer (2008, s. 111). Likevel påpeker hun at disse tallene ikke forteller noe om hva som faktisk skjer med disse elevene (2008, s. 111). I Norge kan det bety at selv om disse elevene er plassert på samme skole som alle andre, får de undervisning i eget klasserom, eller de får eget individuelt opplegg i den ordinære opplæringen, noe som igjen fører til at resultatet av inkludering begrenses (Ferguson, 2008, s. 111). Altså kan elevene være *i* et såkalt inkluderende klasserom, men ikke en *del* av det (Ferguson, 2008, s. 111).

På bakgrunn av dette vokste det derfor frem en interesse hos oss rundt hvordan lærere arbeider med inkludering i forhold til elever med spesialpedagogiske behov, da særlig elever med dysleksi. Thuen skriver at disse elevene ofte er «[...] mer sårbare enn andre i møtet med skolens krav og forventninger [...]» (2008, s. 173). Dersom elever opplever å ikke beherske lesing og skriving kan det gå utover deres selvbilde og motivasjon, og de behøver dermed støttende lærere som hjelper dem til å finne troen på seg selv (Lyster, 2019, s. 10; Mossige, 2020, s. 15). For oss blir inkludering dermed en spesialpedagogisk problemstilling, for hvordan kan man skape en inkluderende skole som på best mulig måte ivaretar alle elever, også elever med dysleksi? Bakgrunnen for studien er altså forankret i at selv om inkludering fremstår som et viktig prinsipp i skolen finnes det ingen

entydig forståelse av begrepet, noe som får følger for hvordan man arbeider med det i praksis. I forlengelsen av dette grunner studien også i en interesse for hvordan lærere ivaretar elever som er sårbare i møte med skolen.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Studios formål er å se på hvordan lærere tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi. Grunnen til at vi har valgt å ha et fokus på dysleksi konkret, kan i tillegg til det vi tidligere har beskrevet, knyttes til at en relativt stor andel av den norske befolkningen har dysleksi (Dysleksi Norge, u.å.a). Det er også slik at vi har funnet lite pedagogisk rettet forskning om dysleksi. En undersøkelse gjort av Lopes med flere kan understøtte dette, da de viser til at kun et fåtall av tidsskrifter rettet mot dysleksi tar opp pedagogiske problemstillinger, til fordel for et nevropsykologisk perspektiv (2020, s. 594, 596-597). Samtidig ligger det også et personlig motiv bak, da vi har en genuin interesse for norskfaget, noe som har ført til et engasjement for elever med lese- og skrivevansker. Studios problemstilling ble derfor:

Hvordan tilrettelegger tre lærere for inkludering av elever med dysleksi?

I dette ønsket vi å få innsikt i hva lærerne opplevde at fungerte, samt hva de opplevde som utfordrende i arbeidet med å inkludere elever med dysleksi. Dette fordi vi oppfatter det som verdifullt å få et innblikk i ulike strategier og gode erfaringer som vi kan få bruk for eller overføre til vår egen praksis, og hva som er mulige utfordringer. Dette er også noe vi håper flere kan oppleve som betydningsfullt for sitt arbeid, slik som andre lærere eller studenter.

For å kunne svare på denne problemstillingen gjennomførte vi tre intervjuer med tre lærere som har erfaring med elever med dysleksi. Disse lærerne er i tillegg tilsatte på sertifiserte dysleksivennlige skoler, noe som ga oss forventninger om at de sitter på kompetanse vi og andre kan ha bruk for. Datamaterialet har vi analysert, og i lys av studiens teoretiske grunnlag har vi drøftet problemstillingen opp mot studiens funn.

Noe som imidlertid er viktig for oss å påpeke er at det sentrale i denne studien, og dermed også i intervjuene, har vært elever med dysleksi. Det vil si at da vi intervjuet lærerne var det deres refleksjoner og erfaringer knyttet til inkludering av elever med dysleksi som alene var fokuset. Dette betyr imidlertid ikke at vi og lærerne som deltok ikke også anerkjenner at inkludering dreier seg om alle elever i skolen.

1.3 Studiens oppbygging

Studien består av 6 kapitler. Innledningsvis har vi vist til studiens bakgrunn, formål og relevans. I kapittel 2 vil redegjøre for studiens teoretiske grunnlag og tidligere forskning. Videre vil vi i kapittel 3 vise til studiens metodiske tilnærming, hvor vi belyser våre fremgangsmåter og refleksjoner knyttet til utformingen og gjennomføringen av studiet. Deretter vil vi i kapittel 4 presentere våre funn i form av tre kategorier vi kom frem til gjennom analyse og tolkning av datamaterialet. I kapittel 5 drøftes funnene opp mot det teoretiske grunnlaget, og vi forsøker å besvare problemstillingen. I det siste kapitlet oppsummerer vi studien og kommer med refleksjoner rundt videre forskning.

2.0 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for vår studie. Som vi helt innledningsvis har vært inne på, finnes det få tidsskrift som tar for seg pedagogiske problemstillinger rettet mot dysleksi (jf. Lopes et. al, 2020, s. 594, 596-597). I forlengelsen av dette fant vi derfor lite forskning på hvordan lærere tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi konkret. Vi har derfor for det meste måttet benytte oss av bøker som kilder i teorigrunnlaget.

Aller først har vi valgt å trekke frem Bronfenbrenners begreper fra hans utviklingsøkologiske modell. Deretter vil vi presentere noen kjennetegn og implikasjoner ved dysleksidiagnosen. I denne oppgaven legger vi også to forståelser for inkludering til grunn. Disse forståelsene vil vi redegjøre for og den ene vil også utdypes med annen relevant teori og tidligere forskning.

2.1 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenner var opptatt av at menneskets utvikling er avhengig av den sammenhengen man er en del av, og at man blir påvirket av alt fra det mer nærliggende til det mer utenomliggende (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 260). Han presenterte derfor begrepet *proksimale prosesser*, som handler om den påvirkningsprosessen som oppstår mellom individet og det rundt (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 265). Videre kan man lese at «Hvilken retning menneskelig utvikling tar, beror dels på karakteristika ved personen og ved omgivelsene og dels på interaksjonen mellom dem» (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 265). Karakteristika ved en person dreier seg blant annet om dets disposisjoner, egenskaper og evner (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 265). Kvaliteten på disse prosessene kan påvirke individets utvikling, i en positiv eller negativ retning (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264, 267). Modellen forsøker altså å vise til koblinger mellom individet og den sammenhengen individet befinner seg i, og består av fire ulike systemnivåer, som overlapper hverandre (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 263; Aagre, 2014, s. 41). Modellen kan forklares som en sirkel hvor individet, med sine egenskaper, evner og disposisjoner, er i sentrum, og deretter kommer de ulike nivåene som lag rundt individet (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 263, 265-266). Vi skal nå nærmere på disse systemnivåene.

Det finnes mange ulike sosiale miljøer et individ deltar i og blir påvirket av, og disse miljøene plasserer Bronfenbrenner innenfor et individs *mikronivå*, det personlige nivået (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264; Aagre, 2014, s. 42). For eksempel vil vi selv si at vår utvikling har blitt preget og formet av våre foreldre, men også av de venner og lærere vi har hatt gjennom oppveksten. Utenfor mikronivået finner vi *mesonivået*, som tar for seg koblingene og innflytelsen mellom de ulike sosiale miljøene et individ deltar i på mikronivået (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). Et eksempel på dette kan være at det oppstår samhandling mellom ulike system i en elevs mikronivå når eleven treffer på klassekamerater på svømmetrening. Det som skjer i dette møtet kan få følger i de ulike mikronivåene (Ertesvåg og Bø, 2006, s. 264). Oppstår det for eksempel en konflikt på treningen mellom noen elever, kan dette senere påvirke skolehverdagen da man kan ta med seg konflikten tilbake til klasserommet.

Bronfenbrenner var også opptatt av kraften av indirekte påvirkning, noe som tar oss over til *eksonivået*, som handler om mikronivåer som kan påvirke et individ, selv om det ikke

er en del av det selv (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 262, 264). Dette kan være kommunale tjenester som PPT eller interesseorganisasjoner som Dysleksi Norge, som påvirker en elevs skolehverdag. Ytterst i sirkelen finner vi *makronivået*, og dette nivået handler om de mer samfunnsmessige strukturene som kan påvirke oss, slik som politikk og endringer i samfunnet som følge av at verden vi lever i stadig utvikles (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264; Aagre, 2014, s. 44).

2.2 Hva er dysleksi?

Ifølge Lyster er det internasjonal enighet om at dysleksi kan defineres som «[...] *vansker med ordlesingen som er forårsaket av en bakenforliggende fonologisk svikt*» (2019, s. 18). Altså vil elever som har dysleksi oppleve staving, ordgjenkjenning og ordavkodning som utfordrende, og dermed blir to av hovedsymptomene varige vansker med rettskriving og at ordavkodningen ikke er automatisert, noe som fører til lite flyt i lesing og nøyaktighet i staving (Lyon et al., 2003, s. 2; Høien & Lundberg, 2012, s. 33-34, 48).

Videre påpeker Høien og Lundberg at ordavkodning og leseforståelse henger sammen, og at leseforståelsen vil bli påvirket av at ordavkodningen ikke er automatisert (2012, s. 49). Dette er noe som Gough og Tunmer viser gjennom formelen: Lesing = ordavkodning x forståelse (1986, s. 7). Videre forklarer de at dersom enten ordavkodning eller forståelse mangler, vil dette også få konsekvenser for lesingen (1986, s. 7). Altså må man både kunne avkode, men også ha forståelse, dersom lesing skal finne sted (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Lyon et al. trekker også frem denne sammenhengen, hvor vanskene med ordavkodning, ordgjenkjenning og staving kan påvirke leseforståelsen, som igjen kan føre til mindre lesing og deretter et mindre ordforråd (2003, s. 2). Altså kan dysleksi ha en negativ dominoeffekt, og vansker på et område kan påvirke et annet (Lyon et al., 2003, s. 2). Konsekvensene av dette kan være at vanskene blir svært omfattende (Lyster, 2019, s. 18).

Elever med dysleksi kan også ha tilleggsvansker. Hulme og Snowling viser til flere studier når de skriver at dysleksi er komorbid til konsentrasjonsvansker, språkvansker, eller vansker med hoderegning og motorikk (2009, s. 40). Mossige påpeker at dette gjør det enda mer krevende for elevene med dysleksi, men også for pedagogen som skal undervise og tilrettelegge (2020, s. 10). Man kan altså forstå at ingen elever med dysleksi like, noe som kommer enda tydeligere frem i det Midtbø Aas skriver: «Har du møtt en dyslektiker, så har du møtt én dyslektiker» (2021, s. 13).

Dysleksi har et nevrologisk opphav og kan være arvelig, det er dermed ikke noe man vokser fra seg eller bli kvitt, men det finnes strategier slik at man kan kompensere for vanskene, og med tiden kan man opparbeide seg bedre ferdigheter i ordavkodning (Høien & Lundberg, 2012, s. 48; Mossige, 2020, s. 8). Lyster påpeker også at hvor stor grad av vansker man får også kan påvirkes av hvor god opplæring som gis (2019, s. 19). God opplæring innebærer ikke bare effektive tiltak, i tillegg er et godt læringsmiljø ekstra betydningsfullt for elever med dysleksi (Thuen, 2008, s. 173; Lyster, 2019, s. 10). Dette fordi disse elevene ofte er «[...] mer sårbare enn andre i møtet med skolens krav og forventninger, noe som innebærer økt risiko for å komme inn i negative utviklingsløp både faglig og mentalt» (Thuen, 2008, s. 173). For til tross for at en elev med dysleksi kan bruke mye tid på skolearbeidet, er det likevel ifølge Bru en risiko for at man ikke lykkes (2008, s. 135). Dermed kan det være nokså anstrengende å leve med dysleksi

(Bru, 2008, s. 135). Thuen hevder at dette er noe som igjen kan gå ut over motivasjonen for skriving, lesing og læring, samt følelsen av å ikke strekke til (2008, s. 174). Det å være seg bevisst dette som lærer, og å støtte opp under elevens tro på seg selv og motivasjon, er avgjørende om man skal lykkes med å ivareta elever med dysleksi i skolen (Lyster, 2019, s. 26).

2.3 Inkluderingsbegrepet

I denne studien er inkludering et bærende begrep, og vi vil nå vise hvordan vi forstår og vil bruke begrepet i denne oppgaven. Som vi har vært inne på finnes det mange ulike perspektiver på begrepet, og vi har valgt å avgrense oss til to ulike forståelser som grunnlag for denne oppgaven. I dette underkapitlet vil vi først vise til Qvortrups (2012) definisjon av inkluderingsbegrepet. Vi har valgt hans definisjon fordi han deler begrepet inn i ulike faktorer som er viktig for læreren å tenke på, herunder elevens perspektiv, i tillegg til å se på flere arenaer enn selve undervisningspraksisen som utgangspunkt for inkludering (Qvortrups, 2012, s. 5-15). En annen som har forsøkt å forstå inkludering er Mitchell (2014), som har sett på hvordan man best mulig kan legge til rette for god inkludering i praksis. Han vil vi komme tilbake til i neste underkapittel. Vi har valgt Mitchells forståelse på bakgrunn av at han har oppsummert en rekke studier han selv mener kan utvikle og forbedre en skoles inkluderingsarbeid, og på grunnlag av denne forskningen laget en flerkomponent-strategi som bare sammen kan sikre god inkludering for *alle* elever (2014, s. 385, 390, 395-401).

Qvortrups definisjon bygger på en tanke om at læreren kan bruke den aktivt i skolen til å bedømme og få oversikt over sitt eget inkluderingsarbeidet (2012, s. 5). Definisjonen hans er todelt, og den første delen omfatter tre ulike typer eller grader av inkludering: Fysisk, sosial og psykisk inkludering (Qvortrup, 2012, s. 5, 10). Man kan skille fysisk inkludering fra sosial inkludering, ved at man godt kan være fysisk tilstedeværende i et klasserom uten at man automatisk blir inkludert som en sosial deltaker (Qvortrup, 2012, s. 11). Qvortrup poengterer videre at man også må vektlegge elevenes perspektiv for at inkludering skal oppnås, og den siste typen inkludering handler derfor om elevens egen opplevelse av inkludering, psykisk inkludering (2012, s. 7-8, 10-11).

I den andre delen er Qvortrup opptatt av at man ikke kan betrakte skolen som en enhetlig og isolert sosial arena for inkludering, man må forstå at skolen rommer mange ulike sosiale systemer, og at det også oppstår sosiale systemer i tilknytning til skolen (2012, s. 9-12). Det er dermed hensiktsmessig å ta alle disse systemene og samspillet mellom dem i betraktning i det inkluderende arbeidet (Qvortrup, 2012, s. 9-12). Det kan da være snakk om sosiale systemer som oppstår mellom elever, mellom de voksne på skolen og eleven, i tillegg til selve undervisningen (Qvortrup, 2012, s. 11-12). Det blir altså for enkelt å kun ta utgangspunkt i for eksempel undervisningssituasjonen når man snakker om inkludering (Qvortrup, 2012, s. 9-12).

2.4 Inkludering i praksis

Selv om vi fant lite forskning rettet mot inkludering av elever med dysleksi konkret, finnes det imidlertid forskning på hva lærere oppfatter at har betydning og er forutsetninger for inkludering, slik som at samarbeid er avgjørende og at hvilke ressurser skolen har til rådighet kan påvirke om inkluderingsarbeidet lykkes (se for eksempel:

Chiner & Cardona, 2013, Woodcock & Wolfson, 2019, Bjørnsrud & Nilsen, 2019). Studien kan på mange måter sies å belyse flere sider av Mitchells (2014) inkluderingsstrategi, og vi har dermed valgt å forholde oss kun til denne, da den er forskningsbasert. Mitchells strategi består av 10 komponenter, og vi vil bruke deler av denne for å strukturere dette underkapitlet (2014, s. 390). For å underbygge Mitchells poeng, vil vi også hente inn annen relevant teori og tidligere forskning på elever med lese- og skrivevansker sine erfaringer fra grunnskolen. I tillegg vil Statped (2020, 2022) informasjonssider om inkludering være med som supplement, fordi de fremviser et stort fokus på Mitchells forståelse av inkludering.

2.4.1 Visjon og ledelse

Den første komponenten kaller Mitchell *visjon*, og handler om at inkluderende praksis er avhengig av at skolens personal engasjerer seg i en felles satsning knyttet til inkludering (2014, s. 390, 395; Statped, 2020; Statped, 2022). Likevel kan denne satsningen bare bli en tanke eller idé, og det er derfor viktig at skolens personale omsetter idé til praksis (Mitchell, 2014, s. 395; Statped, 2022). Dermed er det avgjørende at det legges til rette for å skape en felles forståelse, slik at satsingen kan gjennomføres i praksis (Mitchell, 2014, s. 390, 395; Statped, 2020; Statped, 2022). Det tar oss over på komponenten Mitchell kaller *ledelse*, den samlede dimensjonen (2014, s. 395). Han tillegger skoleledere en stor betydning i arbeidet med å skape en inkluderende skolekultur og iverksettelse av en felles visjon, men det forutsetter likevel at man har med seg lærerne på laget, og at de også ser sitt ansvar overfor dette (2014, s. 345-346, 395; Statped, 2022).

2.4.2 Støtte og ressurser

Mitchell vektlegger også samarbeid for å lykkes med inkludering gjennom komponenten *støtte* (2014, s. 394; Statped, 2022). Skolens lærere skal ikke alene ha ansvaret for den inkluderende undervisningen, man trenger råd og veiledning fra skolens spesialpedagoger og tilgang til andres verdifulle kompetanse, slik som eksterne hjelpetjenester (Mitchell, 2014, s. 394; Statped, 2020; Statped, 2022). En svensk studie om elever med lese- og skrivevansker sine erfaringer med grunnskolen, kan underbygge dette (Mattson & Roll-Pettersson, 2007). Mattson & Roll-Pettersson skriver at et problem på elevenes skoler virket å være at lærerne samarbeidet lite, da lese- og skrivevansker synes å være læreren i de spesialpedagogiske gruppene sitt ansvar alene (2007, s. 249). I tillegg ble ikke elevenes vansker identifisert før sent i skoleløpet, og få av elevene opplevde å få tilstrekkelig hjelp før selve diagnostisering, noe som kan tolkes som en konsekvens av lite samarbeid og utveksling av kompetanse (Mattson & Roll-Pettersson, 2007, s. 245-246). For Mitchell handler det altså her om å opparbeide seg en forståelse for å utnytte hele skolens repertoar av kompetanse som ressurs (2014, s. 394). Han legger til at inkluderende praksis dessuten er avhengig av at man i høy grad har ressurser til rådighet på skolen, slik som *ressurser* i form av personell, hjelpemidler og tid (2014, s. 394; Statped, 2020; Statped, 2022).

Videre skriver Mitchell at inkluderende praksis ikke bare innebærer samarbeid innad på skolen, man må også være i kontakt og samarbeide med elevenes foresatte (2014, s. 394; Statped, 2022). På den ene siden kan foresatte være en støtte for læreren ved at de er en viktig ressurs både når det kommer til informasjon om eleven, og når det

kommer til iverksettelse og bruk av ulike hjelpemidler eleven skal benytte seg av (Mitchell, 2014, s. 115). På den andre siden kan foresatte også trenge støtte og veiledning av skolen (Michell, 2014, s. 115). Nordahl (2015) skriver også om skole-hjem-samarbeidet. Han skriver at et godt samarbeid kjennetegnes av at det eksisterer en «vi-tanke», og med det følger en forståelse om at de foresatte er sentrale bidragsytere i møte med skolen, og at man må ta dem på alvor (2015, s. 25, 30, 76, 124).

Midtbø Aas legger til at skole-hjem-samarbeid er avgjørende i møte med elever med dysleksi (2021, s. 65). En av grunnene til dette er at foresatte da gjerne kommer inn i et tidkrevende og kronglete system som skal utrede og hjelpe eleven, dermed kan mange bekymringer og usikkerhet oppstå (Midtbø Aas, 2021, s. 64-65). I det daglige samarbeidet er det også viktig at kommunikasjon og formidling av for eksempel lekser blir gjort på en adekvat måte både for eleven og de foresatte, slik at de foresatte også kan følge opp eleven på best mulig måte hjemme (Midtbø Aas, 2021, s. 68-69). På linje med Mitchell vektlegger hun også at foresatte kan trenge opplæring og støtte, for eksempel i de hjelpemidlene eleven med dysleksi bruker i undervisningen (2021, s. 69). Med et godt samarbeid kan lærer, elev og de foresatte få et klarere bilde av elevens styrker, utfordringer og ønsker, og dermed stå stødigere sammen, slik at alle føler seg ivaretatt (Dalland & Knutsen, 2020, s. 18; Midtbø Aas, 2021, s. 69-70).

Samarbeid mellom skolen og eleven, med vekt på elevens stemme, er også noe som kommer frem i overordnet del for læreplan, når den tar opp inkluderende læringsmiljø (Udir, 2017, s. 15). Der står det at «Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (Udir, 2017, s. 15). I beskrivelsen av temaene i Elevundersøkelsen står det også at «Elever i norsk skole skal delta i beslutninger som gjelder deres egen læring» (Udir, 2021, s. 8). I den svenske undersøkelsen kommer det frem hva en god lærer er for elevene med lese- og skrivevansker. Elevene beskrev blant annet en god lærer som en som spør elevene hva de vil gjøre, og i studiens drøfting kommer det frem at elevene ønsker seg lærere som er villige til å samarbeide med elevene i å prøve ut ulike undervisningsløsninger, noe vi tolker at gjelder både arbeidsoppgaver og plassering (Mattson & Roll-Pettersson, 2007, s. 246-248, 250). Selvbestemmelse er et grunnleggende behov hos mennesket, som er viktig for vår utvikling (Deci & Ryan, 2000a, s. 229). Selvbestemmelse knyttes til indre motivasjon, som handler om at motivet bak å gjøre en aktivitet er koblet til interesse og fritt engasjement, ikke kontroll og konsekvenser, og blir i tillegg assosiert med god læring (Deci & Ryan, 2000a, s. 233; 2000b, s. 76). Selvbestemmelse er derfor viktig om man skal opprettholde den indre motivasjonen, og miljøer som støtter opp om selvbestemmelse bidrar til menneskelig utvikling (Deci & Ryan, 2000a, s. 229, 233, 263; 2000b, s. 76). Det å se bort fra betydningen av indre motivasjon vil også bety å ikke oppfylle det grunnleggende behovet for selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000a, s. 234).

2.4.3 Plassering og tilpasning

Elevene i den svenske undersøkelsen uttrykte «[...] an eagerness to be diagnosed as dyslexic so as to get educational help with their reading and writing. This, however, meant that they had to attend a small group [...]» (Mattson & Roll-Pettersson, 2007, s. 250). Dette hadde de delte meninger om, da de uttrykte det som godt å komme inn i en gruppe hvor de fikk faglig støtte, og mot nok til å for eksempel lese foran andre (Mattson & Roll-Pettersson, 2007, s. 247-248, 250). Likevel opplevde de det som krevende å ikke

få være en del av den opprinnelige klassen sin, da de egentlig ikke ønsket å være annerledes (Mattson & Roll-Pettersson, 2007, s. 248). Det at elever med særlige behov blir involvert i klasseromsaktiviteter i den ordinære opplæringen er også noe som opptar Mitchell (2014, s. 390). Gjennom komponenten *plassering* ser han på nødvendigheten av at disse elevene ikke til enhver tid plasseres i nivådelte grupper, de skal involveres i klasseromsaktiviteter på flere nivå (2014, s. 390). Det betyr at læreren må ha et øye for hver enkelt elev, og legge opp undervisningen på en måte som gjør at elevene får lært i grupper med både likt og ulikt ferdighetsnivå, slik at unødvendig avstand mellom og isolering av enkelte elever ikke finner sted (Mitchell, 2014, s. 390; Statped, 2020; Statped, 2022).

Dette tar oss over på tilpasset opplæring (TPO), som nevnes som et virkemiddel for å fremme en inkluderende skole (Olsen & Skogen, 2014, referert i Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 26). I opplæringslovens §1-3 står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (1998). Altså må læreren tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger og evner. Videre kan man i opplæringsloven lese at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (1998, §5-1). Ut ifra dette kan man si at TPO skal gjennomsyre både ordinær opplæring og spesialundervisning (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 27).

Mitchell er også opptatt av TPO for å lykkes med inkludering, og strategien hans består derfor av de tre komponentene *tilpasset undervisningsplan*, *tilpasset undervisning* og *tilpasset vurdering* (2014, s. 390-391). Tilpasset undervisningsplan og tilpasset undervisning henger på mange måter tett sammen. På den ene siden må læreren planlegge undervisningen sin og utarbeide en undervisningsplan på en slik måte at den tar alle de ulike behovene som finnes i klassen i betraktning (Mitchell, 2014, s. 391-392; Statped, 2022). Dette kan gjøres ved at for eksempel elevene arbeider med den samme oppgaven, men med bruk av ulike metoder (Mitchell, 2014, s. 391; Statped, 2022). På den andre siden handler det om at læreren må opparbeide seg en verktøykasse som består av mange ulike undervisningsstrategier og metoder, slik at hun kan evne å inkludere alle (Mitchell, 2014, s. 393; Statped, 2022). Videre vektlegger han samarbeidslæring, elevformidling og elevpåvirkning som metoder for å muliggjøre en fleksibel undervisningsplan på i en inkluderende undervisning (2014, s. 62, 77, 393; Statped, 2022). Mitchell er også opptatt av at vurdering ikke skal føre til en sammenligning av elevene, men heller fungere som en måte å legge til rette for læring på, dermed kan det oppstå situasjoner hvor vurderingen også må tilpasses elevenes behov (2014, s. 392-393; Statped, 2020; Statped, 2022).

2.4.4 Aksept og psykososialt læringsmiljø

Mitchell vektlegger også viktigheten av et godt psykososialt læringsmiljø når han snakker om inkluderende praksis (2014, s. 327, 393; Statped, 2022). I tilknytning til komponenten *tilpasset undervisning* skriver han at læringsmiljøet skal oppleves som trygt og med et klima som fremmer respekt (2014, s. 327-328, 393). Dette er også noe som kommer frem i overordnet del av læreplan, hvor det står at skolens inkluderende læringsmiljø skal legge til rette for blant annet helse og trivsel (Udir, 2017, s. 15). For å få til et trygt læringsmiljø vil vi vise til Mitchells komponent *aksept*. Han hevder at skolens virksomhet skal være drevet av en tanke om at alle elever tilhører fellesskapet,

og med det har skolens personale betydning i form at de må fremvise aksepterende holdninger overfor ulikheter, slik at det i neste omgang kan overføres til elevenes atferd (2014, s. 394; Statped, 2022). Nøkkelen til å oppnå et godt psykososialt miljø ligger altså hos læreren, og her er det viktig å påpeke at det er et kollektivt ansvar (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 12).

Det å bli akseptert og å føle tilhørighet er nemlig helt nødvendig for menneskets utvikling (Deci & Ryan, 2000a, s. 229; DeWall et al., 2011, s. 1281, 1307). Uthus påpeker at tilhørighet henger tett sammen med mestring, og at elevenes opplevelse av tilhørighet påvirkes av om de mestrer faglige aktiviteter eller ikke (2017, s. 162). Om en elev opplever å ikke mestre skolens fag kan eleven sitte igjen med en følelse av meningsløshet og ensomhet, men om de felles læringsaktivitetene tilpasses elevenes forutsetninger kan eleven oppleve mestring, som igjen bidrar til å oppleve tilhørighet (Uthus, 2017, s. 162). Eleven har dermed blitt sett og akseptert som en deltaker som kan bidra i fellesskapet. Uthus viser til flere studier når hun skriver at dette blir spesielt viktig når en elev har læringsutfordringer, fordi faren for å ikke mestre skolens fag er større og dermed er sjansen også større for å ikke oppleve tilhørighet (2017, s. 162). Begrepene mestring og tilhørighet kan dermed påvirke hverandre, og Uthus hevder at begge må tilrettelegges for (2017, s. 163).

Elevens følelse av tilhørighet henger også tett sammen med lærer-elev-relasjonen, og en god relasjon vil i tillegg føre til at eleven opplever trygghet og verdsettelse (Drugli, 2012, s. 76). Lærerens relasjonskompetanse er derfor av betydning. God relasjonskompetanse handler om at læreren «[...] ser den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for elevens integritet» (Drugli, 2012, s. 45). Videre defineres relasjonskompetanse som «*Pedagogens evne til å «se» det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet [...]*» (Juil & Jensen, 2003, s. 145). Vi vil dermed helt til slutt se på mentalisering, som kan sies å være en grunnstein for gode relasjoner (Skårderud, 2014, s. 12).

Mentalisering kan enkelt forklart sammenlignes med ord som respekt og empati, og det handler om det å sette seg inn i eget og andres indre tankeliv (Skårderud, 2014, s. 7, 10). Når man snakker om mentalisering i skolen anses det som svært grunnleggende, da det er nyttig for å få innsikt i elevens verden, forstå seg selv som lærer bedre og hvordan man påvirkes av hverandre (Skårderud, 2014, s. 7-8; Brandtzæg et al., 2016, s. 13). En annen måte man kan forklare mentalisering på er «Å se seg selv fra utsiden og andre fra innsiden» (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 59). For eksempel vil en lærer ta i bruk mentaliseringsevnen sin når hun evner å se eleven fra innsiden, samtidig som hun ser seg selv fra elevens perspektiv. Læreren blir ofte nødt til å forstå det sosiale samspillet uten at det nødvendigvis sies eksplisitt, altså må hun bruke mentaliseringsevnen intuitivt for å få fatt på situasjonen (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 59; Skårderud, 2014, s. 12). Mentalisering kan videre føre til at man føler seg sett og bekreftet (Skårderud, 2014, s. 12). Dermed handler mentalisering om noe mer enn hensynsfull samhandling, det handler om å være det Skårderud kaller følelsesmessig delt (2014, s. 12). Lærerens mentaliseringsevne bidrar til elevenes trygghet, mulighet til å lære og tilknytning (Skårderud, 2014, s. 10; Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Lærerens mentaliseringsevne kan altså påvirke det psykososiale læringsmiljøet i klassen og relasjonen man har til eleven.

Samtidig påpeker Skårderud og Sommerfeldt at det ikke er mulig å få fullstendig innsikt i et annet menneskes perspektiv og hva denne personen tenker, og at det er viktig å være klar over at man ikke kan oppnå dette (2013, s. 59). De forestillingene vi lager oss om andres sinn er mentale fenomener, noe som dermed betyr at de ikke trenger å være sanne (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 57-58). Lærerens forestillingsevne kan variere, og er avhengig av blant annet den situasjonen noe skjer i, sinnsstemningen man har i situasjonen, i tillegg til at den påvirkes av hvilke livserfaringer man har (Skårderud, 2014, s. 9).

3.0 Metode

I dette kapitlet skal vi vise våre fremgangsmåter og refleksjoner knyttet til utformingen og gjennomføringen av studien. På den måten kan man få et innblikk i forskningsprosjektets prosess. Ved denne studiens oppstart hadde vår veileder en god skildring på hvordan man skulle presentere denne prosessen, og den vil vi gjerne bruke her. Masteroppgaven kan ses på som et broderi, og i metodedelen vil man vise til baksiden av dette broderiet. Her ser man alle sømmene tydelig, og man kan raskt få inntrykk av hvor nøye dette er gjort, dermed er det viktig at alle tråder er festet godt slik at det ikke rakner. I denne delen vil vi derfor vise til baksiden av vårt broderi. Aller først vil vi kort se på og begrunne vårt metodiske valg. Deretter vil vi redegjøre for vår datainnsamlingsmetode, reflektere rundt vår rolle som forskere, beskrive vårt utvalg av informanter, samt se på hvordan vi utformet intervjuguide og hvordan innsamlingen foregikk. Bearbeidingen av datamaterialet vil også bli belyst. Deretter vil vi diskutere kvaliteten på studien. Til sist tar vi for oss noen etiske betraktninger koblet til gjennomføringen av prosjektet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Selv om denne oppgavens problemstilling har endret ordlyd gjennom skriveprosessen, har vi helt fra startfasen visst at vi ville se nærmere på hva slags fokus lærerne har i sitt inkluderingsarbeid og hvordan lærerne tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi. Med det var vi ute etter deres erfaringer og refleksjoner som bakgrunn for fokuset eller handlingene, hva de opplevde at fungerte bra og hva de mente var utfordrende i dette arbeidet. Vi ønsket dermed å nærme oss problemstillingen ved å bruke en kvalitativ metode. Mens man litt forenklet kan si at kvantitative tilnærminger på den ene siden gjerne konsentrerer seg rundt statistiske forenklinger og distanse, kan man si at kvalitative tilnærminger på den andre siden er opptatt av nærhet og noens opplevelser (Thagaard, 2018, 15-16; Thrane, 2018, s. 17; Tjora, 2021, s. 27). Den kvalitative tilnærmingen egnert seg derfor godt, da erfaringer og refleksjoner vanskelig kan la seg forskes på i form av diagrammer og statistikk (Denzin & Lincoln, 2018, referert i Thagaard, 2018, s. 15). Det tillot oss altså å få innsikt i hvordan informantene oppfattet sin egen situasjon, altså hva de mente at fungerte og hva de mente var utfordrende, og deres meningsdannelse, altså hva som lå bak deres fokus og handlinger, noe som var fordelaktig med tanke på å kunne svare på vår problemstilling (Thagaard, 2018, s. 11; Tjora, 2021, s. 27).

Den kvalitative forskningen beskrives videre som flersidig, og den kan være drevet av både data og teori, men som oftest er det en forbindelse mellom dem (Tjora, 2021, s. 27). Postholm legger til at det kan finnes et samspill mellom det man kaller induksjon og deduksjon i kvalitativ forskning (2010, s. 36). På den ene siden stiller man seg altså åpen til forskningen, hvor omstendighetene er med å bestemme hvordan studien arter seg, og på den andre siden kan man ha med seg antakelser og variabler som er førende for forskningen (Postholm, 2010, s. 26, 36, 56-57). I utarbeidelsen av denne studien hadde vi en variabel som fikk betydning for studien vår, noe som ga oss en deduktiv tilnærming. Vi valgte å ta Mitchells inkluderingsstrategi med i studien, fordi strategien handler om hvordan man kan skape en god inkluderingspraksis, og vi anså det som interessant å drøfte informantenes inkluderingsarbeid knyttet til elever med dysleksi opp mot denne (2014, s. 390). Dette fikk betydning for oss gjennom at vi brukte Mitchells

(2014) strategi som en del av vårt teoretiske grunnlag, inspirasjon til utarbeidelsen av vår intervjuguide, i tillegg til at den ble førende for en del av analyseprosessen vår. Selv om vi tok denne variabelen med i studien, var den ikke styrende. Vi var også påpasselige med å være mottagelige for andre tanker som informantene brakte på banen, altså var vi i tillegg induktiv i forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 26, 36, 56-57). Dermed har vår studie både et induktivt og deduktivt preg. Nilssen legger dessuten til at «Valg av teori er avhengig av hva datamaterialet forteller forskeren» (2012, s. 66). Vi vil derfor poengtere at det først var etter at vi hadde gjennomført datainnsamlingen og diskutert valgmuligheter for teoretisk grunnlag opp mot studiens funn, at vi visste hva som ble mulig å drøfte, også utover Mitchells (2014) strategi.

3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

For å få fatt på hvordan lærerne tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi tenkte vi at intervju kunne være en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode for oss. Dette fordi et intervju er formålstjenlig når man vil få innsikt i hvordan mennesker for eksempel uttrykker og beskriver handlingsvalgene sine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervju som datainnsamlingsmetode egnet seg dermed i vårt prosjekt. I tillegg er det slik at store deler av et individs kunnskap og erfaringer er komplekse, og en annen fremside med intervju som datainnsamlingsmetode var at det ga informantene anledning til å forklare og utdype sine svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17, 78).

Når det kommer til valg av intervjuform havnet vi på en plass midt i kontinuumet mellom et ustrukturert og strukturert intervju, et semistrukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78; Dalen, 2011, s. 14). For oss innebar dette å hente fordeler fra begge sider av skalaen. Et semistrukturert intervju kjennetegnes for øvrig av at man har en retningsgivende plan for hva man vil spørre om, samtidig som man kan være fleksibel når det kommer til innhold og rekkefølge i møte med den enkelte informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79-80). Vi passet også på å stille åpne spørsmål, som gjerne kjennetegner et mer ustrukturert intervju, da det kan bidra til at informantene får reflektert over egne erfaringer knyttet til temaet for forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78-79). En av informantene våre ga også en uoppfordret tilbakemelding på nettopp dette. Hun fortalte at spørsmålene våre var gode og åpne, og at hun også fikk noe igjen av å delta i studien. Dette i form av at det ga henne mulighet til å reflektere over ting hun ikke nødvendigvis hadde bevisstgjort seg tidligere.

Noe annet vi måtte ta stilling til da vi skulle velge intervjuform var graden av sammenligning de ulike intervjuformene ga oss muligheten til. Dette fordi det kom til å legge føringer for analyseprosessen vår, som vi skal komme tilbake til (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Thagaard, 2018, s. 171-172). På den ene siden ønsket vi å få innsikt i hvordan lærerne tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi, noe som for oss innebar et sammenlignende element i analysen. På den andre siden ønsket vi også å ha et fokus på det informantene måtte bringe på banen utover de variablene vi tok med inn i prosjektet. Et semistrukturert intervju ble dermed en hensiktsmessig intervjuform for oss. Dette fordi vi kunne lage det strukturert nok til å få med sammenlignbare spørsmål og tema, noe vi hentet fra den mer strukturerte intervjuformen, samtidig som intervjuformen ga oss rom for å få med temaer vi kanskje ikke opprinnelig hadde ansett som betydningsfulle (Thagaard, 2018, s. 90-91). Dermed

kunne vi også være mottagelige for andre tanker informantene måtte ha (jf. Postholm, 2010, s. 26, 36, 56-57; Thagaard, 2018, s. 90-91).

3.2.1 Forskerrollen

I kvalitativ forskning ønsker man gjerne å få innsikt i informantene og deres meninger, men man må huske at deres perspektiv hele tiden står i forhold til forskerperspektivet (Merriam, 2002, Patton, 2002, referert i Postholm, 2010, s. 34; Postholm, 2010, s. 34). Den kvalitative forskningen er dermed ikke nøytral, og ifølge Postholm vil man i kvalitative studier forstå at forskningen blir preget av forskerens forforståelse (2010, s. 128). Her kan vi trekke frem *refleksivitetsprosessen*, hvor man reflekterer over den betydningen forskeren har for studien (Lincoln & Guba, 2000, referert i Postholm, 2010, s. 128). Vår rolle som forskere er noe vi har vært bevisst på gjennom hele arbeidet med masteroppgaven. Viktigheten av dette ligger i at vi vil anerkjenne at vår rolle har virket inn på intervjuene, informantene, sluttproduktet og leseren (jf. Nilssen, 2012, s. 31). Dersom noen andre skulle ha laget intervjuguiden, for eksempel uten å hente inspirasjon fra Mitchells (2014) inkluderingsstrategi, eller for så vidt skrevet denne masteroppgaven, ville den nok ha blitt påvirket av blant annet denne personens forforståelse. Dermed ville produktet også blitt noe annerledes enn vårt.

Gjennom vår skolegang har vi også skapt oss en forforståelse av hva inkludering og dysleksi er, noe som kan påvirke denne studien. Vi har blant annet familiemedlemmer og venner som har dysleksi, samt at vi har hatt teori om både dysleksi og inkludering i løpet av de fem årene på NTNU. Dessuten har vi erfaring med elever med dysleksi gjennom både arbeid som lærervikarer og praksis. Vi stiller dermed ikke med blanke ark om temaene i denne studien, og som forskere må vi være klar over at vi bringer med oss ulike erfaringer og kunnskap om temaet som vi har fra før av (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22-23).

Som vi allerede har vært inne på er refleksivitet et viktig tema i kvalitativ metode, og i denne studien har vi kunnet dra nytte av at vi var to som skrev sammen (Lincoln & Guba, 2000, referert i Postholm, 2010, 128). Vi har fått mulighet til verdifull dialog og utforskning, i kraft av å være to og ha noen å spille på. Videre skriver Postholm at ved å tolke, observere og analysere data med noen andre, kan man bli klar over sin egen subjektivitet (2010, s. 128). Siden vi er to som har skrevet denne masteroppgaven har vi vært nødt til å tolke, analysere og drøfte sammen med hverandre. Dette er dermed noe vi ser på som en fordel, da det gjorde det mulig for oss å bli bevisst vår forforståelse og subjektivitet, ved at vi for eksempel helt eksplisitt har måttet snakket om hvordan vi forsto og tolket det innsamlede datamaterialet. Når det oppstår sammenfallende eller ulike tanker i forbindelse med en analyse vil man få et innblikk i sin egen subjektivitet (Postholm, 2010, s. 128). Altså har vi brakt vår forforståelse «til liv» ved å diskutere og reflektere sammen. Å ha en annen å lufte ideer og tanker med har dermed vært positivt. Samtidig har vi også funnet det støttende å få hjelp av veileder der vår forforståelse kom til kort.

3.2.2 Utvelgingsprosessen og presentasjon av informantene

Siden vi valgte intervju som datainnsamlingsmetode måtte vi også rekruttere noen informanter. Da vi skulle finne passende informanter til vår studie brukte vi kriteriebasert

strategisk utvelgelse. Det vil si at man velger informanter som er egnet for å få svar på det man vil undersøke, basert på visse kriterier som må oppfylles (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50-51). Vi ønsket som kjent å få innsikt i hvordan lærere tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi, og dermed ble to av kriteriene at informantene våre måtte ha godkjent lærerutdanning, samt at de måtte ha erfaring med elever med dysleksi. At informantene måtte ha godkjent lærerutdanning utelukket ikke at informantene kunne ha spesialpedagogisk kompetanse eller annen tilleggsutdanning. Det ble også kjent for oss at skoler kan sertifiserte seg som dysleksivennlige skoler gjennom organisasjonen Dysleksi Norge. Dette ønsket vi å dra nytte av i studien vår, fordi sertifiseringen for eksempel innebærer at «Skoleledelsen og lærerne har drøftet hva skolen kan gjøre for elever med lese- og skrivevansker [...]», i tillegg til at «Skolen arbeider kontinuerlig med kompetanseheving av lærere på områdene lese- og skrivevansker [...]» (Dysleksi Norge, u.å.b). Det ga oss altså noen forventninger til de eventuelle informantenes kompetanse og erfaringer. Et siste kriterium ble derfor at vi ønsket at informantene våre var tilsatte ved en slik skole. Vi hadde på forhånd utarbeidet en introduserende henvendelse vi ville sende. Vi tok direkte kontakt med lærere via mail, og til slutt ønsket tre stykker å delta i studien. Siden man i boken til Kvale og Brinkmann kan lese at mindre er mer når det kommer til utvalg i kvalitative studier, valgte vi å ikke kontakte flere eventuelle informanter etter dette (Brinkmann, 2012, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). I tillegg legger Postholm til at det i små studier ikke trengs et større utvalg enn tre personer for å få fatt på noe sentralt for forskningen (2010, s. 43). De tre lærerne fikk deretter en ny mail med informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 2).

Vi kom i kontakt med en lærer som vi valgte å kalle *Maren*. Hun har lang erfaring som lærer og er tilsatt på en mellomstor skole. Maren har også tilleggsutdanning innen spesialpedagogikk, og har derfor mye erfaring med elever med dysleksi, særlig med tanke på kartlegging og igangsetting av tiltak. Vår andre informant kalte vi *Kaja*. Hun har også lang erfaring som lærer, og arbeider nå på en liten skole. Kaja har ikke formell spesialpedagogisk kompetanse, men har gjennom årene som lærer arbeidet mye med elever med dysleksi i sitt klasserom. Den siste informanten vår, *Solfrid* er lærer på en liten til mellomstor skole. Hun har ikke formell spesialpedagogisk kompetanse, men har stort sett alltid hatt elever med dysleksi i sine klasser.

3.2.3 Utforming av intervjuguide og prøveintervju

Som tidligere nevnt valgte vi en semistrukturert form på intervjuene. Ifølge Dalen velger man her ut temaer som samtalen skal dreie seg om i forkant av intervjuet, og påpeker at en intervjuguide er nødvendig i slike intervjuer (2011, s. 26). Vi utarbeidet dermed en intervjuguide, slik at vi kunne sikre oss at vi fikk svar på det vi ønsket (vedlegg 3). Dalen poengterer også dette, og skriver videre at det kan være utfordrende å lage en intervjuguide (2011, s. 26-27). Dette er noe vi fikk erfare, da vi fant det krevende å lage gode spørsmål. Vi brukte dermed god tid på å utarbeide intervjuguiden, og måtte forkaste og lage nye spørsmål underveis i arbeidet.

Vi hadde Mitchells (2014) strategi for inkludering som inspirasjon da vi lagde intervjuguiden. Vi satte oss derfor godt inn i hvilke deler strategien hans omfattet, fordi vi håpte at den kunne fungere som en rettesnor for en samtale om inkludering. Vi lagde altså spørsmål med utgangspunkt i strategien, og slo sammen deler av strategien som

temaer til intervjuguiden. Disse utgjorde dermed stort sett hovedtemaene i intervjuet. Samtidig diskuterte vi hva annet, utover Mitchells (2014) strategi, vi mente kunne være interessant å få svar på, slik som hvilken betydning sertifiseringen som dysleksivennlig skole hadde for informantene. I tillegg ga vår veileder noen tips til spørsmål vi kunne stille. Videre var vi opptatt av å huske på at vi ikke måtte låse oss for mye til disse spørsmålene, slik at vi også kunne bygge videre på det informantene selv brakte på banen (jf. Postholm, 2010, s. 26, 36, 56-57; Thagaard, 2018, s. 90-91). Under intervjuet hadde vi også med oss et ark med generelle oppfølgingsspørsmål. Dette valgte vi å ha med som en slags påminnelse dersom intervjuet gikk litt trått, eller hvis vi ønsket å få et enda mer utfyllende svar.

I tillegg vil informantenes svar bli påvirket av hvordan intervjueren stiller spørsmålene (Dalen, 2011, s. 27). Samtidig understreker Postholm at intervjuet kan påvirkes av atmosfæren, og at en rolig intervjuer kan skape en trygg stemning, som igjen påvirker selve intervjuet (2010, s. 82). Ut ifra dette var det vesentlig at vi tenkte gjennom vår væremåte og hvordan vi stilte spørsmålene under intervjuene. Derfor utførte vi et prøveintervju med hverandre før selve intervjuene, slik at vi fikk gjennomgått spørsmålene enda en gang, samt prøvd hvordan det var å være intervjuer. Dette er også noe Dalen påpeker er viktig, og skriver videre at man kan få nyttig feedback ved å gjennomføre et prøveintervju (2011, s. 30). For eksempel kan dette dreie seg om hvordan man som intervjuer skal forholde seg, eller hvordan spørsmålene er formulert (Dalen, 2011, s. 30). Under prøveintervjuet testet vi også den eksterne diktafonen vi skulle bruke, slik at vi visste hvordan den fungerte og at alt virket som det skulle. Siden vi på dette tidspunktet ikke visste om intervjuene med informantene skulle gjennomføres digitalt eller fysisk, testet vi også ut hvordan diktafonen fanget opp lyd fra datamaskinen. Dette viste seg å fungere bra. Etter prøveintervjuet reviderte vi intervjuguiden. I tillegg bestemte vi på forhånd hvem som skulle si innledende ord, hvem som skulle stille spørsmålene, og hvem som skulle notere underveis. På den måten fikk vi avklart roller og forventninger, slik at intervjusituasjonen ikke ble preget av usikkerhet som kunne smitte over på informantene. Det ble dermed hensiktsmessig å gjennomføre et slikt prøveintervju, og vi følte at vi var forberedt til å intervjuer.

I tillegg til å gjennomføre et prøveintervju, fikk vi også tilbakemelding og tips fra veileder. Et av tipsene var å tenke gjennom hva vi skulle gjøre dersom intervjuet stoppet opp, og informantene ikke visste helt hva de skulle svare. Dermed fant vi ut at det ville lønne seg å stille spørsmålet litt annerledes om en slik situasjon skulle oppstå, og heller spørre informantene om hvordan idealsituasjonen ville sett ut, eller hvordan hun skulle ønske at situasjonen var. For eksempel kunne vi stilt spørsmålet «Hvordan ville du ideelt arbeidet med elevmedvirkning?» i stedet for «Hvordan arbeider du med elevmedvirkning?» som forutsetter at dette er noe de faktisk arbeider med. Dette viste seg å komme til nytte i ett av intervjuene vi gjennomførte, og det var dermed lurt at vi hadde tenkt gjennom det på forhånd.

3.3 Datainnsamling

På grunn av datidens koronasituasjon spurte vi informantene om de ønsket digitalt eller fysisk intervju. For å unngå unødvendig karantene og for å hindre enda mer smitte ble alle tre intervjuene gjennomført digitalt, via Teams. Informantene satt dermed enten

hjemme hos seg selv eller på arbeidsplassen sin. Siden vi begge hadde havnet i karantene i løpet tidsrommene for intervjuene, satt vi også hver for oss, hjemme hos oss selv. Vi passet imidlertid på at ingen kunne forstyrre eller lytte til intervjuene. Alle intervjuene varte i omtrent 1 time. Det å gjennomføre intervjuene digitalt bød på noen utfordringer, særlig med tanke på den avstanden som oppstod både mellom oss som forskere, samt mellom oss og informantene. Vi erfarte også at det å ta ordet var mer problematisk i en digital setting, da man lett kan ende opp med å snakke i munnen på hverandre på grunn av eventuelle forsinkelser. Kommunikasjonsmønstret ble dermed ikke like naturlig i motsetning til om vi hadde fått muligheten til å møte informantene ansikt til ansikt. Til tross for disse utfordringene passet vi på, i tråd med Postholm, å forholde oss rolige slik at vi kunne skape en trygg stemning for informantene (2010, s. 82). Vi tror det hadde mye å si at vi stilte godt forberedt, og hadde fordelt ansvarsroller på forhånd.

Før intervjuene hadde vi skrevet ut et eksemplar av intervjuguiden som vi hadde ved siden av oss. Dermed ble det enklere å følge med i intervjuguiden og se hvilket spørsmål vi skulle stille. Dette var særlig gunstig siden vi hadde digitale intervjuer, hvor det var nyttig å kun ha oppe Teams på dataskjermen hvor vi så informantene, og intervjuguiden skrevet ut ved siden av. Under intervjuene hendte det at vi ikke stilte enkelte spørsmål, da informantene enten svarte på dette allerede, eller på grunn av tidsbruken. Vi opplevde også at vi hadde utformet en intervjuguide som fungerte godt, da det var lett å følge med på den underveis i intervjuene og vi opplevde å få svar på det vi lurte på. Vi oppdaget imidlertid senere at vi kanskje burde ha stilt noen ekstra oppfølgingsspørsmål, for å enten oppklare noe som i ettertid virket uklart, eller for å få informantene til å gi et mer detaljert svar.

Under intervjuene var det også en fordel å være to stykker. På forhånd av intervjuene hadde vi som nevnt fordelt ulike ansvarsroller, og på den måten klarte vi å få med oss mye fra intervjuene. I tillegg var det fint å være to fordi vi kunne diskutere og reflektere med hverandre rundt hvordan intervjuene hadde gått. Blant annet glemte vi å informere om rollefordelingen vår under et av intervjuene, og vi ble derfor oppmerksomme på at dette var noe vi måtte huske å fortelle om i det neste intervjuet. For å kunne transkribere intervjuene benyttet vi oss av en ekstern diktafon. Vi satte i gang med å transkribere lydopptakene så raskt det lot seg gjøre etter at vi var ferdige med å gjennomføre intervjuene.

3.4 Bearbeiding av data

Å skrive denne masteroppgaven var en møysommelig prosess, og noe vi tidlig erfarte var at planlegging var viktig. Et poeng som Kvale og Brinkmann fremmer er at bearbeidingen av studiens data blir lettere og tryggere om man tenker over hvordan man skal gjøre det *før* man setter i gang (2015, s. 216). Dette var noe vi tok innover oss. Vi brukte derfor en del tid på å sette oss inn i og diskutere dette, ved å for eksempel lese om ulike analysestrategier. Vi gikk dermed inn i prosjektet med en tanke om hvilken måte vi skulle bearbeide datamaterialet på, samt hvilken analysestrategi vi ville bruke. I dette delkapitlet vil vi beskrive hvordan vi bearbeidet datamaterialet vårt, gjennom transkribering, analyse og tolkningsprosess.

3.4.1 Transkribering

Da vi skulle transkribere lydopptakene fra intervjuene utnyttet vi at vi var to forskere ved at vi fordelte arbeidet mellom oss. Vi byttet på at den ene skrev mens hun lyttet til opptaket, og at den andre deretter leste gjennom mens hun lyttet til opptaket. At vi ikke lot noen andre gjøre dette arbeidet var dermed lurt, fordi de fordeler som beskrives ved å gjøre dette arbeidet selv, er at intervjueren vet hvordan intervjuet foregikk, og vi fikk dermed mulighet til å få med all betydningsfull informasjon (Nilssen, 2012, s. 48; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207; Tjora, 2021, s. 186-187). Vi benyttet oss ikke av annen programvare enn Word for å utforme transkripsjonene. Vi lagde en delbar fil i tilknytning til NTNU sin skylagring, slik at vi begge fikk tilgang til dem. Disse var også kryptert med passord, for å skape en form for adgangsbegrensning.

Å transkribere er imidlertid ikke helt uproblematisk, og det var flere ting vi måtte tenke over. I tråd med Tjora vurderte vi det som viktig å fjerne identitetsmarkører, slik som dialekt, for å ivareta informantens identitet i fremstillingen av våre funn (2021, s. 186). Videre påpeker både Tjora og Nilssen at det kan være formålstjenlig å gjøre en detaljert fremstilling av det informantene sier når man transkriberer, slik at man får med alt som kan være relevant for analyseprosessen (2010, s. 49; 2021, s. 185). Derfor valgte vi å transkribere tett opp mot det informantene faktisk sa. I tillegg tok vi med noen av de mer emosjonelle trekkene, slik blant annet Nilssen anbefaler (2012, s. 49-50). For å få til dette valgte vi å utvikle en transkripsjonsnøkkel. Dette fordi disse trekkene kan ha noe å si for vår tolkning av det informantene sa (Nilssen, 2012, s. 49). Transkripsjonsnøkkelen vår besto dermed av tegn som for eksempel gjorde det enklere for oss å skrive inn når informanten hadde pauser i sine uttalelser, fordi det kan gi uttrykk for usikkerhet eller noe som de hadde behov for å tenke grundig gjennom (jf. Nilssen, 2012, s. 49-50). Eller det kunne være tegn som ga uttrykk for hvilket toneleie de hadde, fordi det kunne si oss noe om hva informantene la særlig vekt på eller som de dempet ned betydningen av (jf. Nilssen, 2012, s. 49-50). Transkripsjonsnøkkelen ble også viktig for oss da vi fordelte transkripsjonsarbeidet mellom oss. På den måten hadde vi like referanserammer i arbeidet.

3.4.2 Analyse

I denne studien valgte vi å benytte oss av en tematisk analyse. Det innebærer at forskeren retter «[...] oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 171). Måten man går frem på er at man ser svarene til informantene, innenfor hvert tema, opp mot hverandre (Thagaard, 2018, s. 171). Vi fokuserte altså på temaene i intervjuene vi gjorde. Intervjuguiden vi brukte inneholdt noen faste tema og spørsmål som alle informantene besvarte. At vi hadde en intervjuguide med et slikt oppsett gjorde det sammenlignende elementet lettere for oss. I tillegg til de temaene vi på forhånd hadde bestemt oss for å samtale om, dukket det også opp noen tema som informantene selv kom innom, både delvis like og noen ulike.

Noe som kan være problematisk med å bruke en slik type analyse er at sammenligning av informantens svar ofte innebærer at man må trekke svarene ut fra den konteksten ting ble sagt i (Thagaard, 2018, s. 171). I tråd med Thagaard forsøkte vi å løse dette ved å for eksempel ta med spørsmålet som ble stilt inn i analysen (2018, s. 171). Selv om det ikke var sammenligning av informantens svar som var selve formålet med studien,

ga denne innfallsvinkelen oss mulighet til å se hva informantene vektla innenfor hvert tema, og hva de vektla likt og ulikt. Dermed fikk vi mulighet til å få en større forståelse for temaene i intervjuet, og vi fikk blant annet frem sammenhenger i det informantene fortalte (Thagaard, 2018, s. 171).

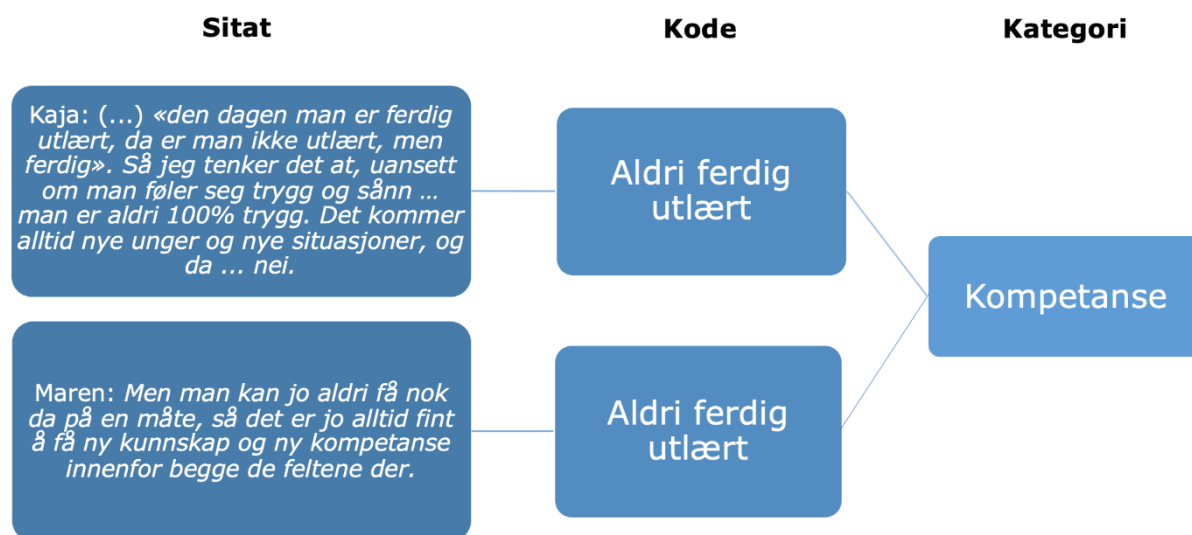
Som tidligere nevnt inntar vi både en induktiv og deduktiv tilnærming til datamaterialet i vår studie, og en tematisk analyse lot oss gjøre nettopp dette, da den beskriver en analyseprosess for begge vinklingene (Thagaard, 2018, s. 154, 172). Analysearbeidet ble dermed todelt, hvor vi gjennomførte den tematiske analysen med en induktiv tilnærming først, for å i minst mulig grad bli påvirket av de teoretiske begrepene vi hadde med oss i den deduktive tilnærmingen. Grunnen til at vi valgte to ulike tilnærminger var at vi på den ene siden ønsket å være mottakelige for det informantene måtte bringe på banen utover den variabelen som la føringer for datainnsamlingen, nemlig Mitchells (2014) inkluderingsstrategi (jf. Postholm, 2010, s. 26, 36, 56-57). På den andre siden ville vi også utnytte kapasiteten rundt det at vi var to studenter, ved at vi gjorde analysearbeidet hver for oss, før vi deretter gikk sammen for å sammenligne og stille spørsmål til våre egne og hverandres analyser. På den måten kunne vi være kritiske til vårt eget arbeid, noe Thagaard også hevder er lurt for å heve kvaliteten på analyseprosessen (2018, s. 189).

For å kunne gjennomføre en tematisk analyse må man kode dataene (Thagaard, 2018, s. 171). I den induktive tilnærmingen måtte vi gjøre dette i flere omganger, og vår prosess bærer preg av flere av stegene i fremgangsmåten til den konstant komparative analysen (Strauss & Corbin, 1990, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 87-90). Siden denne måten å gjøre det på ikke trengs å ses på som en oppskrift forskeren slavisk må forholde seg til, fungerte den fint som en ramme for oss å strukturere datamaterialet vårt etter (Patton, 2002, referert i Postholm, 2010, s. 90; Postholm, 2010, s. 90- 91). Det vil altså si at vår måte å gjøre analysen på ikke nødvendigvis er helt identisk med den konstant komparative analysen, den er heller mer en blanding mellom den og hvordan Thagaard (2018) beskriver den tematiske analysen. Når det gjelder den deduktive tematiske analysetilnærmingen besto arbeidet mer i å sortere eller kategorisere datamaterialet tematisk etter de begrepene som var førende for analysen (Thagaard, 2018, s. 172). Vi skal nå se nærmere på og beskrive hvordan den induktive og deduktive tematiske analysen foregikk.

3.4.2.1 Induktiv tilnærming

Som nevnt bærer den induktive tematiske analysetilnærmingen vår preg av noen av stegene i fremgangsmåten til den konstant komparative analysen. Vi begynte analyseprosessen med *åpen koding*, som innebærer å sette seg godt inn i det transkriberte datamaterialet, for å kunne lage koder og kategorier (Strauss & Corbin, 1990, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 88). Dette arbeidet gjorde vi hver for oss, slik at vi ikke skulle bli påvirket av hverandre. Arbeidet besto først av at vi skilte ut ulike partier eller sitater fra transkripsjonen og beskrev disse med kodeord, slik både Strauss og Corbin og Thagaard forklarer kodingsprosessen (1990, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 88; 2018, s. 153). Her var vi påpasselige med å se etter den konteksten ting ble sagt i, slik at vi visste bakgrunnen for det informantene fortalte. Siden vi benyttet en induktiv tematisk analyse, ble datamaterialet styrende for analyseprosessen, og kodene vi utarbeidet var dermed knyttet til våre tolkninger av informantenes egne beretninger

(Thagaard, 2018, s. 153, 172). Måten vi gjorde dette på var å kode sitat for sitat (se figur 1). Rent praktisk markerte vi sitatene fra transkripsjonen med kommentarfunksjonen til Word. Dette gjorde vi på alle intervjuene. Å kode enhetlig ble også viktig for oss som gjennomførte en tematisk analyse, særlig når det gjaldt å få et oversiktlig system over temaene som skulle sammenlignes (Thagaard, 2018, s. 171). Dermed passet vi på at samme tema fikk samme kodeord i alle intervjuene (se figur 1).



Figur 1 illustrerer et eksempel på den induktive kodings- og kategoriseringsprosessen

Deretter begynte vi med steget *kategorisering*, som innebærer å slå sammen de kodene man mener gir uttrykk for noe felles inn i kategorier (Strauss & Corbin, 1990, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 88). Dette gjorde vi ved hjelp av en tabell, hvor den ene kolonnen representerte kategorien, og den andre kolonnen representerte alle de kodede sitatene som passet inn under kategorien på tvers av intervjuene (se figur 1). Dette var en prosess som krevde at vi hadde god kontroll over datamaterialet vårt. Siden vi hadde transkribert intervjuene selv kunne vi dra nytte av fordelene med å ha god kjennskap til dem (Nilssen, 2012, s. 47).

Til sist gikk vi inn i prosessen med *selektiv koding*, hvor man ønsker å komme frem til kategorier som symboliserer noe sentralt for datamaterialet (Strauss & Corbin, 1990, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 90). Hittil hadde vi gjort analysearbeidet individuelt, men denne prosessen valgte vi å gjøre sammen. Her puttet vi de kategoriene vi hadde funnet på tvers av intervjuene inn i et felles dokument, og sammenlignet funnene våre. Deretter lagde vi en tabell med de kategoriene vi mente var de mest fremtredende tendensene i hele datamaterialet (jf. Strauss & Corbin, 1990, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 90). I denne prosessen eliminerte vi de kategoriene som bare én eller to av informantene vektla alene, da disse ikke kunne fortelle oss noe sentralt for hele datamaterialet.

3.4.2.2 Deduktiv tilnærming

Når man gjennomfører en deduktiv tematisk analyse benytter man teori i analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 172). Begrep fra teori ble altså førende for vår sortering av datamaterialet i den deduktive tilnærmingen (Thagaard, 2018, s. 154, 172).

I denne studien ble Mitchells (2014) strategi for inkludering utgangspunktet for det deduktive analysearbeidet. Rent praktisk brukte vi de ulike begrepene i strategien som temabaserte kategorier i analysearbeidet. På samme måte som i den induktive tilnærmingen startet vi analysearbeidet med å bruke kommentarfunksjonen i Word. Vi markerte og kommenterte altså de sitatene vi anså at stemte over ens med delene i strategien til Mitchell (2014). Dette gjorde vi individuelt på alle intervjuene. Da alle transkripsjonene var analysert på denne måten, gikk vi sammen og lagde en felles tokolonne-tabell der den ene kolonnen representerte de ulike begrepene i Mitchells strategi, og den andre kolonnen representerte sitatene vi anså at stemte over ens med begrepene (se figur 2). På den måten fikk vi et bilde av hvilke begreper fra strategien som var representert i datamaterialet og hvilke som hadde størst tyngde. Det sa oss dermed noe om hva som ble vektlagt i lærernes inkluderende arbeid med elever med dysleksi, i rammen av Mitchells (2014) strategi.

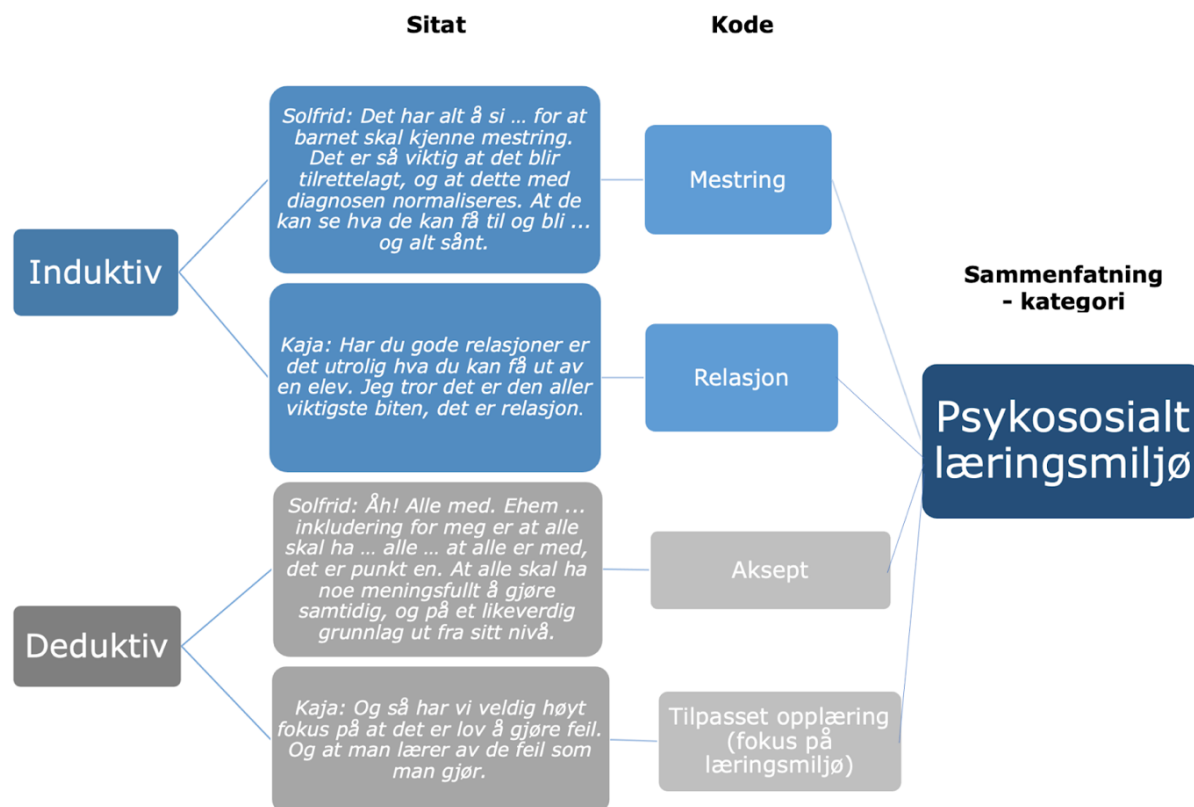
Mitchells begrep	Sitat
Visjon	<i>Solfrid: Jeg tror det er viktig å ha en som brenner veldig for det. Og som løfter det frem, og som løfter dyslektikerne frem i alle settinger (...)</i>
	<i>Kaja: Vi, vi, kulturen har blitt sånn etter hvert fordi vi har jobbet med det i såpass mange år nå, så vi tenker nesten ikke over hvordan det var før</i>
	<i>Maren: (...) Både rektor og fagleder hos oss er veldig på at vi skal hjelpe dem og ... her må vi gjøre noe hvis det er noe, det synes jeg er veldig greit, ja.</i>
Støtte	<i>Solfrid: Spespedkoordinatoren sitter og har litt sånn ehem ... førstehåndskunnskap skulle jeg til å si (...)</i>
	<i>Maren: Også da er det meg de kommer og spør da, som spes.ped. koordinator, så har jeg liksom litt den biten der</i>
	<i>Kaja: Og ehh, men vi diskuterer sånn, både hun som er spes.ped-ansvarlig ... Alle tar kontakt med henne når det er noe, så diskuterer vi saken (...)</i>

Figur 2 illustrerer et eksempel på den deduktive kategoriseringsprosessen

3.4.2.3 Sammenfattende analyse

Som nevnt gjorde vi store deler av analysearbeidet individuelt først, før vi diskuterte og forsøkte å sammenfatte våre funn. På den måten fikk vi et felles analysedokument. I tillegg innebar dette arbeidet å forene den induktive og deduktive tilnærmingen (se figur

3). I den induktive tilnærmingen fant vi flere kategorier som sammenfalt med begrepene i den deduktive tilnærmingen. Dermed valgte vi å lage et dokument hvor de sammenfallende elementene mellom de to tilnærmingene ble representert. I det sammenfattende analysearbeidet var ikke Mitchells (2014) strategi nødvendigvis førende for navnene på kategoriene, da vi forsøkte å sammenfatte de to analysene på best mulig måte. Dermed går flere av Mitchells (2014) begreper inn under én og samme kategori i det felles analysedokumentet.



Figur 3 illustrerer et eksempel på den sammenfattende analyseprosessen

I den induktive analysen fant vi likevel noen tema som ikke kom frem i den deduktive analysen. For å supplere den felles analysen valgte vi å inkludere disse i det samme dokumentet. På den måten fikk vi et komplekst og omfattende analysedokument, også utover Mitchells (2014) strategi for inkludering. På mange måter kan man si at vi gikk inn i en ny *selektiv koding*, hvor vi forsøkte å finne kategorier som symboliserte noe sentralt for datamaterialet, på tvers av de to ulike tilnærmingene (Strauss & Corbin, 1990, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 90). Vi endte opp med tre felles kategorier, og kategoriene beskrives nærmere i neste kapittel.

3.4.3 Tolkningsprosessen

Koding og kategorisering kan betegnes som hjelpemidler for å strukturere datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Likevel kan ikke dette arbeidet omtales uten å også se på tolkningsprosessen, da de koder og kategorier man utarbeider gjerne grunner i forståelsesrammen forskeren tar med seg og gir mening til datamaterialet med

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22, 101). Vi vil her se nærmere på tolkningsprosessen vår av datamaterialet. Å tolke handler ifølge Christoffersen og Johannessen om å «[...] sette noe inn i en større ramme eller sammenheng» (2012, s. 94). Nilssen legger til at det innebærer å tilføre datamaterialet mening (Nilssen, 2012, s. 71-72). Her blir vår forforståelse igjen avgjørende (Gilje & Grimen, 1993, Gadamer, 1989, referert i Nilssen, 2012, s. 68). Som vi var inne på da vi så på vår rolle som forskere, har vi som studenter for eksempel vår egen forståelse av og erfaringer med inkludering og dysleksi, som kan ha fått innvirkning på hvordan vi kodet og tilla datamaterialet mening.

Teori beskrives videre som et godt tolkningsverktøy (Nilssen, 2012, s. 65). Teori og annen forskning ble, i tillegg til vår forforståelse, «våre briller», som gjorde det mulig for oss å tillegge mening til det informantene hadde sagt (Nilssen, 2012, s. 65, 68). Den hermeneutiske spiral blir sentral når man snakker om den meningsskapende prosessen, og kan hjelpe med å forklare delene i tolkningsarbeidet vårt (Gudmundsdottir, 2001, referert i Postholm, 2010, s. 178). Prosessen beskrives som «[...] en pågående toveis trafikkering mellom data og teori [...]» (Postholm, 2010, s. 178). I denne studien har vi, i tråd med dette, brukt vår forforståelse og teori i møte med datamaterialet, og «trafikkert» mellom disse for å skape mening. Denne prosessen foregikk da vi skulle utforme koder og kategorier i møte med datamaterialet, men det fikk oss også til å reflektere over og diskutere hvilket teoretisk grunnlag vi skulle bruke for å belyse funnene våre med i drøftingsdelen. Her vil vi igjen trekke frem fordelene med å være to forskere. Vi har fått muligheten til å bruke hverandres ulike forståelsesrammer, noe som førte til at vi fikk flere «knagger» å henge utsagnene til informantene på. Det åpnet seg altså en større ramme å se gjennom (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94). Vi diskuterte og reflekterte sammen i tolkningsprosessen, og vi opplevde at vi dermed fikk et større repertoar av teorier og perspektiver vi kunne nyttegjøre oss av.

3.5 Kvalitet i kvalitative studier

Noen sentrale begreper som forteller om en studies kvalitet er *pålitelighet*, *gyldighet* og *overførbarhet* (Thagaard, 2018, s. 181). Vi vil i det følgende underkapitlet redegjøre for disse begrepene, og gjennom dem diskutere kvaliteten på vår studie.

For å vurdere en studies kvalitet, ser man om den er utført *pålitelig*, i tillegg til at forskeren må gjøre rede for hvordan data er blitt utviklet og forsøke å få frem studiens kvalitet og resultatenes verdi (Thagaard, 2018, s. 187-188). For at andre skal kunne bedømme studien som pålitelig eller ikke, kan forskeren forklare tydelig hvordan de ulike prosessene i studien har foregått (Silverman, 2014, referert i Thagaard, 2018, s. 188). Dette kan føre til at prosessen blir mer gjennomiktig, noe som igjen kan øke påliteligheten til studien (Silverman, 2014, referert i Thagaard, 2018, s. 188). Ved å skrive et metodekapittel i tilknytning til denne studien har vi ønsket å gjengi hvordan studien har tatt sin form, og på den måten åpnet opp for at andre kan få et grunnlag å betrakte studien vår gjennom (jf. Silverman, 2014, referert i Thagaard, 2018, s. 188). Utover dette har vi reflektert over hvilke teorier vi har valgt å bruke, hvor de var hentet fra, samt at vi har søkt etter fagfellevurderte tidsskrift når vi har sett på tidligere forskning. Igjen vil vi trekke frem fordelene av å være to stykker, da vi sammen har hatt muligheten til å diskutere de valgene vi har måttet ta. Vi opplevde selv at vi har hatt fine og konstruktive diskusjoner, noe som var til god hjelp under hele forskningsprosessen.

Ifølge Thagaard er det å være flere forskere noe som også kan øke påliteligheten, siden man har mulighet til å diskutere med hverandre før man tar store avgjørelser (2018, s. 188).

Det andre begrepet vi vil trekke frem er *gyldighet*, som handler om hvordan en forsker tolker resultatene, og hvor gangbare disse er (Thagaard, 2018, s. 181). Altså handler dette om hvor gyldige tolkningene til forskeren er, og om disse samsvarer med realiteten (Thagaard, 2018, s. 189). Nok en gang kan vi trekke frem nytten av å være to forskere, og at begge måtte analysere funn og tolke resultatene. For eksempel valgte vi å analysere intervjuene hver for oss i starten, slik at vi ikke ble påvirket av hverandres tanker og tolkninger. Etter å ha analysert hver for oss, så vi på hverandres tolkninger og diskuterte dem. Her fant vi ut at det var en del vi hadde tolket likt, men også ulikt. Det var interessant å se at vi i enkelte tilfeller kunne ha noe forskjellig tolkning av informantens utsagn, til tross for at vi begge hadde gjennomført intervjuene sammen og visste konteksten rundt det som hadde blitt sagt. I disse tilfellene måtte vi diskutere hvorfor vi hadde tolket det slik vi hadde gjort, og på den måten bli enige i hva som samsvarte mest med virkeligheten. Et slikt arbeid kan, som vi allerede har vært litt inne på da vi beskrev analyseprosessen vår, styrke gyldigheten til vårt analyse- og tolkningsarbeid (Thagaard, 2018, s. 189).

Som nevnt handler gyldighet, ifølge Thagaard, om forskerens tolkninger samsvarer med realiteten (2018, s. 189). Derfor ønsket vi også å undersøke om informantene sluttet seg til våre tolkninger av hvordan de tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi. Vi gjennomførte dermed *member checking*, hvor vi ba informantene lese gjennom analysen vår og fortelle om de kjente seg igjen i tolkningene våre (Postholm, 2010, s. 132-133; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Gjennom member checking får informantene mulighet til å legge til informasjon, samt at de kan si ifra dersom det er tolkninger de er uenige i og rette opp feil dersom det er nødvendig (Postholm, 2010, s. 133; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Kvale og Brinkmann påpeker imidlertid at man kan få en overraskelse ved å lese sine egne uttalelser, noe som igjen kan føre til at informantene ikke lenger ønsker å delta i studien (2015, s. 213). Vi sendte derfor analysekapitlet vårt til informantene, slik at de kunne ta stilling til dette. Vi fikk tilbakemelding om at de kjente seg igjen i vår fremstilling av studiens funn. Samtidig fulgte vi opp informantens uttalelser underveis i intervjuene, og spurte for eksempel i noen situasjoner om de kunne forklare hva de mente dersom de brukte «skole-interne» ord, slik at det ble lettere for oss å forstå kontekst under intervju, transkribering og analyse.

Når det gjelder overførbarhet, kan man si at begrepet har to sider. På den ene siden kan begrepet kobles til om lesere, som kjenner til det som studeres, opplever at studiens tolkninger samsvarer med deres kunnskap og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 182). Dette er noe som er vanskelig for oss å vurdere. Vi føler likevel at vi har valgt en tematikk som er gjenkjennelig for de fleste lærere. Som nevnt i kapittel 1 er inkludering et prinsipp alle lærere må forholde seg til, i tillegg har en relativt stor andel av den norske befolkningen dysleksi, noe som gjør tematikken relevant i læreryrket. På den andre siden handler overførbarhet om våre tolkninger av studiens resultater kan være betydningsfulle for eller aktuelle under andre like forhold (Thagaard, 2018, s. 182, 194). Da vi gikk i gang med dette prosjektet hadde vi et ønske om at studien skulle være aktuell for oss og andre som skal arbeide med elever med dysleksi. Vi ønsket at studien skulle gi innblikk i hva lærere som arbeider på dysleksivennlige skoler opplever som gode metoder eller måter å organisere arbeidet rundt elever med dysleksi på, slik at vi og andre også skal

kunne ta til oss dette eller overføre det til vår egen praksis. I tillegg til å få vite noe om utfordringer som vi andre kan bli bevisste på.

3.6 Etske betraktninger

Å skrive en masteroppgave hvor mennesker er involvert reiser noen etiske spørsmål, noe som betyr at god forskning og etikk henger sammen (Postholm, 2010, s. 142; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 299). Helt til slutt i dette kapitlet vil vi derfor ta for oss noen etiske betraktninger knyttet til denne studien. Vi skal altså se på de retningslinjene som er relevante for vår studie, utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Det første vi startet med var å sende en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), hvor vi søkte om å få begynne på prosjektet. Dette fordi vi vurderte at studien kom til å behandle personopplysninger, da vi skulle gjøre lydopptak og få innsikt i blant annet informantenes alder og utdanning. Søknaden gikk gjennom (se vedlegg 1).

For å kunne sette i gang med et forskningsprosjekt hvor andre mennesker er involvert må deltakerne samtykke til å delta i forskningen (NESH, 2021, s. 17). Det går frem at «[...] samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s. 17). For å ivareta dette utarbeidet vi et informasjons- og samtykkeskjema i tråd med NSDs veiledende mal (se vedlegg 2). Vi brukte denne malen som hjelp til å få med alle de elementene som var nødvendige for at samtykket skulle være informert, i tillegg til å opplyse informantene om deres rettigheter (jf. NESH, 2021, s. 17-18). I tråd med NESHs anbefalinger fikk vi et skriftlig samtykke fra samtlige av informantene, og på den måten fikk vi også anledning til å entydig dokumentere samtykket (2021, s. 18). Før vi gjennomførte intervjuene, gikk vi på nytt gjennom informantenes rettigheter sammen med dem.

Videre lovet vi informantene våre konfidensialitet, som vil si at vi måtte håndtere datamaterialet og annen informasjon vi samlet inn fortrolig (NESH, 2021, s. 21-22). I tillegg valgte vi å beskytte informantenes identitet (NESH, 2021, s. 21). I denne studien var det ingen andre enn oss to som hadde tilgang til lydopptakene og transkripsjonene i løpet av studiet. Vi ga alle informantene oppdiktede navn og vi har forsøkt å beskrive og presentere dem så generelt som mulig. Lydopptak og transkripsjoner blir også slettet ved studiens slutt 25. mai 2022. Det er også slik at lærere er underlagt taushetsplikt. I forkant av intervjuet snakket vi med informantene våre om deres og vårt ansvar når det gjelder taushetsbelagte opplysninger. I vår studie fortalte informantene utelukkende om sine personlige erfaringer, og dersom erfaringene omhandlet elever, ble det sagt på en slik måte at det ble ikke-identifiserbart.

I tillegg er det slik at «[...] *forskningsmaterialet skal lagres lovlig og deles forsvarlig*» (NESH, 2021, s. 23). I forkant av intervjuet opplyste vi informantene muntlig om hvordan vi kom til å lagre forskningsmaterialet og når det skal bli slettet. I denne studien fikk vi godkjenning av NSD til å behandle informasjonen på maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon, altså brukte vi vår institusjons (NTNU) server for behandling av materialet. I tillegg fikk vi godkjent bruk av ekstern diktafon, som vi lånte av institusjonen (NTNU). Vi krypterte materialet med passord for å få adgangsbegrensning til det. Som tidligere nevnt blir alt forskningsmateriale slettet ved prosjektslutt 25. mai 2022.

Informantene i studien har også «[...] rett til innsikt i resultatene av forskningen» (NESH, 2021, s. 23). Grunnen til dette er at informantene skal få muligheten til å rette eventuelle feil i vår presentasjon av funn (NESH, 2021, s. 23). I denne studien har vi, som nevnt, gjennomført *member checking* i forkant av innleveringen, altså har våre analyser blitt presentert informantene, og de har fått mulighet til å vurdere dets gyldighet (Postholm, 2010, s. 132-133; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356).

4.0 Analyse og funn

I dette kapitlet skal vi presentere studiens funn. Vi vil redegjøre for og beskrive kategoriene vi kom frem til gjennom det sammenfattende analysearbeidet, før vi viser til våre funn gjennom sitater fra intervjuene. Kategoriene som dukket opp i dette arbeidet var *felles engasjement*, *tilpasset opplæring* og *psykososialt læringsmiljø*. For beskrivelse av tegn og symboler som inngår i sitatene, se transkripsjonsnøkkel (vedlegg 4).

4.1 Felles engasjement

Den første kategorien som dukket opp var *felles engasjement*. Dette felles engasjementet omfatter ledelsen, ressurspersoner, kollegaer og elevenes foresatte. Informantene nevnte at skolene de arbeider ved har en ledelse som er til stede og at de tar opp temaet dysleksi når de har felles møtetid. Noen av informantene fortalte at den «dysleksivennlige kulturen» har fått fotfeste i skolen, og at dette er et resultat av felles kontinuerlig arbeid med å bli mer bevisst på eleven med dysleksi. Enkelte nevnte også at de har en person på skolen, gjerne den spesialpedagogiske koordinatoren, som brenner litt ekstra for elever med dysleksi. Det ble også fortalt om et skilt som symbol for at skolen er en dysleksivennlig skole, noe som også utgjorde en bevisstgjørende faktor. Noe annet informantene var opptatt av er at foresatte utgjør en viktig ressurs i arbeidet med å skape en bedre hverdag for elever med dysleksi. Dermed er de foresatte, sammen med skolen, en stor del av laget rundt eleven. Ut ifra det informantene fortalte kan man se at ledelsen, lærerne og de foresatte spiller en stor rolle i arbeidet med å inkludere elever med dysleksi. *Felles engasjement* ble derfor en kategori vi mente kunne ta opp i seg alle disse sidene.

Da vi spurte informantene om ledelsens betydning i det inkluderende arbeidet av elever med dysleksi, svarte Maren og Solfrid at ledelsen er til stede og har et fokus på dysleksi. Dette har vært viktig for deres bevissthet og engasjement for disse elevene.

Maren: (...) jeg har et veldig godt samarbeid med ledelsen her. De har veldig stor forståelse for det med dysleksi, hos oss. Det synes jeg. Både rektor og fagleder hos oss er veldig på at vi skal hjelpe dem og ... her må vi gjøre noe hvis det er noe, det synes jeg er veldig greit, ja.

Solfrid: At vi ... eh ... tar det [dysleksi] frem og snakker om det. Det er et emne som stadig kommer på bordet. I starten av skoleåret er det avsatt tid til dette. Og det blir sendt rundt så alle blir påmint det. Der er ledelsen også pålogget, og synes det er viktig. Bare det at vi har et skilt i gangen som viser at vi er en dysleksivennlig skole, det er ... det er flaut om det henger der om vi ikke kan det, liksom. Det skal kjennes. Jeg tror at ... mye har skjedd (...) for min del og ... at du blir påminnet viktigheten av det, og at vi har fått denne sertifiseringen ... og at vi skal være stolt av det. Så vi må klare det. Kulturen og holdningen til det, den kommer i takt med at vi har fått det til. At vi vil være en sånn skole. Og vi vil være gode til det. Ja ... så både ledelsen og ... jeg kan jo bare snakke for meg selv ... er positiv til det arbeidet.

På samme spørsmål svarte Kaja at skolen har en innarbeidet kultur om å inkludere elever med dysleksi. Man kan kanskje forstå det slik at elever med dysleksi har blitt en selvfølge i deres arbeid.

Kaja: (...) [jeg] tror på en måte at det er så innarbeidet, at vi tenker ikke så mye på det i hverdagen. For det er ... før vi ble sertifisert, så arbeidet vi mye med det. Men nå har det jo vært i noen år. (...) Så da, da har den kulturen innarbeidet seg så godt, at det er nesten så man ikke husker hvordan det var før.

Videre fortalte Kaja og Solfrid spesielt om hvor verdifullt det er å ha en person de kan henvende seg til om de trenger råd og veiledning, samt å ha en pågangsdriver som skaper engasjement rundt elever med dysleksi.

Kaja: Og ehh, men vi diskuterer sånn, både hun som er spes.ped-ansvarlig ... Alle tar kontakt med henne når det er noe, så diskuterer vi saken, og er det flere lærere inne, så er vi ... får vi det til ganske kjapt, for vi er såpass liten og alle kjenner hverandre godt ... Det ... Funker særdeles godt.

Solfrid: Jeg tror det er viktig å ha en som brenner veldig for det. Og som løfter det frem, og som løfter dyslektikerne frem i alle settinger. Og der er vi heldig. Vi har ei som er der, og som har vært veldig flink. Og som har vært «på» rektor og fagleder om at det må settes av tid, og det må settes av kursing av foreldre og lærere. Og at det er ... alle skal med. Det er ikke bare noen lærere som skal kunne dette. Og viktigheten av at alle skal kunne dette, og påpeke og understreke dette. Det er ikke noe man kan melde seg ut av. (...) For min del ... uten den her personen som har stått der, så hadde det, eller barna hadde hatt en annen opplevelse i mitt klasserom og med sine lekser og sånt. Det er jeg sikker på. Og foreldrene hadde hatt mye mer strev med skole.

I sitatene under kan man se at Maren og Kaja understreker viktigheten av foresatte, og at de spiller en viktig rolle når man skal tilrettelegge for inkludering av elever med dysleksi. Her påpekes også at et godt samarbeid mellom skole og hjem er av stor betydning.

Maren: At de er på en måte er laget rundt eleven. Vi tenker at ehh ... foreldrene er en kjemperessurs ... på det der. Og så hjelpe, må vi, ja, introdusere for de der nye tingene da.

Solfrid: Vi samarbeider (...), de får tett oppfølging i starten når eleven får diagnosen. (...) Da er det kursing og trygging på hvordan man håndterer situasjonen. (...) De [foresatte] har stilt spørsmål ... jeg er nok en som tar lett kontakt, og da får du et tettere samarbeid og vi kan le litt av alt vi ikke har forstått (...). Men den tette kontakten og for at barnet skal forstå at vi snakker sammen, og at vi bryr oss om at det skal gå bra er viktig. Så samarbeid er viktig og sånn som jeg opplever det er det veldig godt. Og foreldrene sier fra når de ikke forstår hvordan programmer fungerer (...).

I tillegg snakket Kaja om hva som er viktig i samarbeidet med hjemmet, samt at foresatte av elever med dysleksi også kan ha dysleksi. Hun påpekte dermed at det ikke bare er elevene som må mestre oppgavene, men også de foresatte.

Kaja: Eh ... veldig, de fleste har jo en forelder som har det [dysleksi] selv. Og er veldig glad for at ungene får hjelp, fordi de selv har kanskje ikke fått den hjelpen på skolen. (...) Åpenhet. Eh ... og det å ikke stille, legge alt for mye på foreldrene. Altså, det er ... veldig ofte så har du foreldre som sliter litt selv, og da sitte å trene på lesing, så er foreldrene ikke noe bedre lesere selv. Så det er ... ha det på et lavt nivå, som foreldrene kan mestre. Og ikke stille for store krav, men ha overkommelige oppgaver kan du si. Som hjemmeoppgaver.

Solfrid oppsummerer hele intervjuet med å si dette:

Solfrid: *Men vi er så forskjellige som lærere, alle vi som er innenfor denne klossen som bygning. Mye handler om engasjement og lyst til å se eleven. At det kommer frem i intervjuet deres, motivasjonen til å bry oss og være bevisst elevene. Det tror jeg er kjempeviktig.*

4.2 Tilpasset opplæring

Kategorien *tilpasset opplæring* belyser blant annet informantenes konkrete tilpassing i klasserommet og tilpassede vurderingssituasjoner. De fortalte at de bruker en god del digitale hjelpemidler eller pedagogisk programvare. Dette opplever de at fungerer godt. Informantene ser også positivt på den digitale utviklingen som har skjedd i samfunnet, og sa at utviklingen har gjort hverdagen lettere for både elevene med dysleksi og lærerne. Likevel trekkes det også frem utfordringer med det digitale, som vi skal se nærmere på. I tillegg til digitale hjelpemidler og pedagogisk programvare brukes annen tilrettelegging slik som strategilæring, samarbeidslæring og høytlesing. Kategorien belyser også hvilken rolle elevmedvirkning spiller i deres tilpasnings- og inkluderingsarbeid. Til sist i denne kategorien vil vi også se på noen utfordringer enkelte av informantene løftet frem, også utover det digitale.

Først og fremst påpekte informantene at elevene med dysleksi stort sett deltar i den ordinære undervisningen. Dermed blir store deler av den tilpassede opplæringen informantene snakker om i intervjuet gjort inne i klasserommet sammen med de andre elevene. Maren la også til at de på hennes skole gjerne vil gjennomføre store deler av spesialundervisningen inne i den ordinære opplæringen.

Solfrid: *De deltar i all undervisning inne i klasserommet. Det har alle mine elever med dysleksi gjort, så lenge jeg kan huske på. Så lenge vi ikke driver med gruppedelingen generelt med alle i klassen. De følger klassen.*

Maren: *Vi vil jo helst at all, at mesteparten av spesialundervisningen skal foregå i klasserommet også, men akkurat lesekurs da må vi nesten ut, fordi da må vi snakke om det, liksom ikke bare å sitte å jobbe alene om det. Så vi må være ute da.*

Kaja: *Ja, de er faktisk det. Dysleksi utløser ikke noe ekstra, annet enn at man har krav på lesekurs og sånne ting. Så de er av den grunn med på all vanlig undervisning.*

Da vi snakket med informantene om deres erfaringer med å tilpasse opplæringen for elever med dysleksi, trakk de frem pedagogisk programvare og/eller digitale hjelpemidler som nyttige. Likevel vektlegger de noe ulikt når det kommer til hvilken programvare og hvilke hjelpemidler de synes fungerer best. Det kommer også frem at disse blir brukt for å støtte elever med dysleksi i alle skolens fag.

Maren: *Det er altså bruk av digitale hjelpemidler som skal være med å hjelpe alle til å være inne i et klasserom. Det har vært et satsningsområde hos oss, da, i det siste. Og det skal jo da være til hjelp for å inkludere med at de får tilrettelagte oppgaver inne i klasserommet.*

Maren: *Men ellers i forhold til å tilegne seg fagstoff så er det jo det at de skal skrive og vise det og da, og da brukes det tastatur, det brukes sånne eh ... tankekart på ipad, digitale tankekart.*

Solfrid: *De har brettbøker [plattform for ulike digitale lærebøker på nett] i alle fag. Men så har jo elever generelt (...) mye mer brettbøker nå da ... at de får mulighet til å lese opp høyt... Så du ... vi bruker det. Og vi viser til brettboken til dysleksielevnene ... og så ... er vi påpasselig med bruken av Lingdys [pedagogisk programvare], slik at de skal bli trygge med bruken av det, slik at det skal bli det mest håndterlige hjelpemidlet deres. At det blir naturlig og godt for dem å bruke. At de blir eksperter på dette.*

Kaja: *Vi bruker kun Office-pakken, og bruker opplesningsfunksjonen på den. Og diktering på den. Det fungerer mye bedre enn det andre vi har hatt. Så vi har kuttet ut alt.*

Kaja: *(...) Da har vi teksten på eh ... tavla, på skjermen. Og så leser vi, eh ... for elevene, mens de følger med. Så de får fulgt med på både tekst og ... har det på tavla. For før så brukte vi å gjøre det slik at de skulle følge med i boka, men det er mange som faller av. Det er lettere når det er på skjerm, og da klarer vi lettere å følge med på om de følger med. (...) Det er faktisk et par av de med dysleksi som ønsker å lese høyt i klassen. Og gjør det, og det er full toleranse for det også, om de leser feil. (...)*

Kaja: *Og så bruker vi jo mer og mer videostøtte noen ganger, i forhold til ... ikke så mye, det blir mindre og mindre lesing av fagstoff og mer og mer videostøtte, kan du si. Ja, innenfor fag da.*

Kaja: *Så er det jo det at vi tilrettelegger med mye visuell støtte i alle trinn oppover, det tror jeg er viktig å ha fokus på det og, det er mange måter å lese på i dag.*

Som nevnt brukes ikke bare digitale hjelpemidler og/eller pedagogisk programvare i undervisningen, men også andre former for tilpasning. Her trakk de frem varierte gruppesammensetninger, samarbeid mellom elevene, læringsstrategier og lesestrategier, samt fokus på skriveprosessen i stedet for rettskriving.

Maren: *Nei, altså vi kan jo lære de litt sånn der studieteknikker skulle jeg til å si. Læringsstrategier og lesestrategier ... Det er jo noe alle elevene skal bli lært opp i, da. Men kanskje enda viktigere for de her elevene som kanskje ikke, som strever med å lese, de må kanskje ha litt eh ... at de slipper å lese det flere ganger kanskje, men at de dermed kan lære det ved å rydde i stoffet. Underveis.*

Maren: *Vi jobber litt sånn hel, del, hel- les- tenkning, hvis dere kjenner til stat.ped sin lesemetode? (...) Da har du liksom utgangspunkt i en tekst og da går du inn i den og så analyserer du og finner vokaler, stavelser, litt sånne ting ... Sammensatte ord og ... ja ... og litt sånn grammatikk, eh, inni der, og så går vi tilbake til hele teksten igjen og så leser vi den, da.*

Kaja: *(...) og at man ikke har så stort fokus, når det gjelder skriving, på rettskrivingen. Vi har mye mer fokus på prosessen, å få skrevet. Det er ikke så farlig om man skriver feil. Det er noe jeg har fulgt hele veien. Det å tørre å skrive. For de fleste forstår hva du har prøvd å skrive. Eh ... legge bort denne rødpennen.*

Kaja: *(...) Da prøver jeg alltid, også når vi legger opp grupper, er det noen at det skal være ... at ikke alle som har dysleksi nødvendigvis skal havne på samme gruppe. Men det er litt etter hva man har fokus på. Noen ganger har vi de [elever med dysleksi] på én gruppe, for da kan vi hjelpe dem og støtte dem enda mer. Det er litt ut fra tema, og hva som er hovedfokus.*

Kaja: *Noen ganger kan de diktere elevene [elever uten dysleksi skriver ned det eleven med dysleksi sier]. For at det er ... å diktere på nettbrett og PC, da er vi avhengig av at det*

er veldig stille rundt deg. Eller så funker det veldig dårlig. Det er ikke alltid vi har mulighet til å sende dem på grupperom, det er ikke alltid de ønsker å sitte for seg selv og gå ut av klassen å gjøre det. Da er vi heller litt sånn ... De må være veldig flinke til, vi bruker læringspartner. De sitter to og to. Og om de er i tvil så spør de læringspartner, eller oss lærere om hvordan de skal få uttrykt seg. Det ... vi har veldig god erfaring, og de er veldig ... en klasse som er veldig tolerant og hjelpsom.

Alle informantene fortalte at de tilpasser ukeplanene til elevene. Her viser vi til et eksempel fra Solfrid:

Solfrid: *(...) jeg tenker på det [dysleksivennlig arbeid], om ikke daglig så i alle fall flere ganger i uken. Fordi at barnet har en egen ukeplan, og jeg må være bevisst på å gi eleven egen lekse. Fordi eleven skal i brettboken. Jeg lager en egen ukeplan, jeg tar bort en del ord i ukeplanen, så den skal være lettere å lese. Jeg tar bort en del ekstra informasjon eleven ikke trenger å forholde seg til. Og ... så da blir man bevisst det ukentlig når man lager lekser og opplegg. Hvordan man kommuniserer med eleven. (...). Jeg kan å tilrettelegge med ukeplaner med skriftstørrelse 14 (...)*

Solfrid vektla også viktigheten av å tilpasse vurderingssituasjonen etter elevenes behov, for å ivareta en følelse av mestring og motivasjon. Kaja er også opptatt av å ikke måle elevene opp mot hverandre.

Solfrid: *Det samme er at vi har hatt tester, og da trenger ikke eleven å bli med på de testene som mer vil drepe motivasjonen og mestringen. Noe som heter Carlstenprøvene, som tester leseforståelse og lesehastighet. Ja. Man trenger ikke å gjøre det sammen med de andre, for det ja. Så du har jo i bevisstheten, tenker du i en del sånne vendinger.*

Solfrid: *Hvis det er tester får de [elever med dysleksi] gjøre dette muntlig, slik at de ikke skal trenge å skrive.*

Kaja: *(...) er bevisst på å observere den fremgangen de har, og ikke måle de opp mot hverandre. Men at de måler seg mot sin egen fremgang. Det tenker jeg er viktig å ha fokus på.*

Da vi spurte informantene om elevenes stemme i det inkluderende arbeidet vektla de litt ulikt. Solfrid fortalte at elevmedvirkning er noe som de må arbeide mer med. Maren trakk frem de litt eldre elevene på skolen. Kaja fortalte om medbestemmelse på rekkefølgen av hvilket lærestoff som skal gjøres først, og at eleven får være med å bestemme hvor opplæringen skal foregå.

Solfrid: *(...) Jeg har konkludert med at vi har litt å gå på. (...) Jeg vet ikke om jeg har noe godt svar på det det, annet at man deltar på et nivå der de har lov til å være med å ta noen avgjørelser og beslutninger rundt hvordan vi skal gjøre det. Ja ... de får lov til å bestemme det store.*

Maren: *De er kanskje ikke så medvirkende selv ... ehh når de er små da, eller når de er fra tredje, fjerde klassen. (...) Medvirkning på det viset de som er oppe i klassene hvert fall ... kan drøfte litt med dem hvilke hjelpemidler de vil bruke i hvert fall. Eh, og særlig overfor de som er i ungdomsskolen da, da er det veldig naturlig å ha medvirkning.*

Kaja: *Jo ... de får ... eh ... være med en del å bestemme ... i alle fall litt. (...) Så har vi en del, de får være med litt å bestemme når vi legger opp. Kanskje sånn i halvåret, hvor mye ... ehh. Hvor mye vi skal prøve å være ute og inne i klassen. (...) Så de får være med å bestemme rekkefølgen på ting, og sånt. Det er stort sett der vi er.*

Som vi har vært inne på opplever informantene at samfunnsutviklingen har vært en viktig faktor når det gjelder å tilpasse opplæringen for, og inkludere elever med dysleksi. Maren husker blant annet tiden hvor det var mer omfattende arbeid å legge til rette for en tilpasset undervisning i klasserommet.

Maren: (...) den digitale utviklinga har gjort det så mye enklere å inkludere dem [elever med dysleksi]. Det er nesten bare (...) to streker under det svaret der altså. Det er som natt og dag, for det var et styr uten like når man måtte ordne med de ekstra datamaskinene og ... og måtte lese inn kanskje lyd på kassett, har vært med på det også jeg, og lest inn lærebok på kassett for at eleven skulle høre leksen hjemme på kassett. Også kjøpte vi inn cd-er, det var lydbøker på cd-er ... og et styr å finne ut hvor det er hen, hvor langt kom jeg og. Ahh, det er som natt og dag. Så det er så mye enklere å inkludere, så det digitale har vært virkelig til hjelp for dysleksielever.

Kaja påpekte at samfunnsutviklingen har gjort det lettere å tilrettelegge for elever med dysleksi i alle fag.

Kaja: (...) Det har jo alltid vært tilrettelagt for dysleksi. Men det er klart, utviklingen fra jeg begynte å jobbe og til i dag, fokus på dysleksi og sånt, den har jo endret seg veldig mye. Men i hovedsak så føler jeg at det er den her bevisst ... at vi er mer bevisst og mer ... fokus på at vi må huske på det, og ja. Men, man har jo egentlig alltid gjort det (...) men kanskje ikke i like stor grad i alle fag. Så det er kanskje det, føler jeg at det er mye mer tilrettelagt i flere fag nå.

Likevel så Kaja også noen utfordringer med utviklingen, særlig når det kommer til sin egen tilegnelse av digitale ferdigheter.

Kaja: Og nå som utviklingen går så fort, så er det å lære seg alle de her virkemidlene og mulighetene du har innen IKT. Som kanskje ... jeg føler mest på. Alt nytt som kommer av apper, og alt nytt som finnes, altså ... og for å si det sånn. Vi hadde PPT her på en kursdag, hvor de skulle lære oss noen nye spill som skulle være så fantastisk. Ingen av oss skjønnte bæret av det etterpå. Ingen av ungene vi har testet det ut på skjønner bæret av hva det her skal ha å si for ... (...) Så vi ... det er noen ganger at man kjenner at nei ... det finnes mye bra, men det er ikke alt som er bra som fungerer.

Det å ikke kunne gi elever med dysleksi det de trenger, er noe informantene synes er utfordrende i inkluderings- og tilpassningsarbeidet. De nevnte at tid og andre ressurser slik som personal og økonomi er en mangelvare som går utover arbeidet deres.

Solfrid: Ja, tid er nok den største utfordringen. Resurser vil jeg gjerne også putte på, da det også er alltid en utfordring. Det hadde vært godt å ha tid og fokus. (...) og det her å ha, være oppdatert på kunnskap og være «inne i det», det går også på dette med tid. Ta seg tid, og prioritere.

Kaja: Økonomi er kjempe-ankepunkt. Vi skulle ønske at vi hadde mye mer ressurser å gi dem [elever med dysleksi], og at de kunne fått mye mer hjelp enn de får. (...) det at det kunne vært flere voksne å hjulpet dem i ... eh, tja i timene. Og ikke bare i norsk og engelsktimene, men også mange ganger i andre muntlige fag. For de skulle hatt så mye mer støtte og backing på ting.

4.3 Psykososialt læringsmiljø

Som en del av erfaringene til informantene knyttet til inkludering av elever med dysleksi, vektla de arbeid med det psykososiale miljøet. Tilhørighet, åpenhet, gode relasjoner, holdningsskapende arbeid og personalets betydning var viktige faktorer her. Elevenes opplevelse av inkludering var også noe som opptok informantene. Den siste kategorien kalte vi derfor *psykososialt læringsmiljø*.

Da vi spurte informantene om hva inkludering handler om, kan man få en forståelse av at inkluderingsbegrepet rommer mye for dem.

Maren: *Vi ønsker jo at elevene stort sett skal være i klasserommet. Blant annet. Alle typer elever. Ehh ... Det er jo en sånn fysisk inkludering på en måte. (...). Tilhørighet i et fellesskap, det er jo hvert fall viktig. (...) Det at de får ehh ... arbeid og oppgaver som er tilpasset sitt nivå, det vil jeg si er en form for inkludering ... Og ... at de føler de har noen de kan være sammen med. Da tenker jeg at det er bra inkludering.*

Solfrid: *Åh! Alle med. Ehem ... inkludering for meg er at alle skal ha ... alle ... at alle er med, det er punkt én. At alle skal ha noe meningsfullt å gjøre samtidig, og på et likeverdig grunnlag ut fra sitt nivå.*

Kaja: *Det er at alle får være med på sine premisser. Altså, det ... det de klarer, tilrettelegger sånn at alle får vist sine beste sider.*

I tillegg er informantene opptatt av elevenes egen opplevelse av inkludering.

Kaja: *Ikke bare inkludere, at de skal føle seg inkludert, at de er en del av fellesskapet og en del av aktiviteten som skjer*

Maren: *Ja, men inkludering er jo også mye annet også, det går jo ut på at eleven selv skal føle seg inkludert (...).*

Solfrid: *Og det [inkludering] er kjempekrevenende. Mange ganger kan man si at det til slutt ender med elevens opplevelse av det hele.*

Noe av inkluderingsarbeidet til informantene går ut på at elevene skal være åpne om sin dysleksidiagnose og dermed normalisere den. Det er altså viktig med holdningsskapende arbeid i klasserommet, da de impliserer at åpenhet gjerne kommer når læreren legger til rette for et raust klasserom.

Maren: *I alle klasser så er det jo alltid noen elever som har en diagnose eller et eller annet. Og når det blir noen som får en diagnose, ønsker vi gjerne at elevene skal være med å fortelle om det, til de andre i klassen sin. Kanskje det skal tas opp i et foreldremøte også, slik at det blir kjent og at dermed er det lettere for dem å bli akseptert og, med de utfordringene de har.*

Solfrid: *(...) men i det hele tatt arbeid med hvordan holdninger man har i et klasserom om det ene eller det andre ... det er hele tiden arbeid ... knallhardt ... Holdningsskapende arbeid er viktig ... hele veien. Og da tror jeg man får en klasse som er raus mot hverandre også.*

Da vi spurte informantene om hvordan de arbeider med kultur og holdningsskapende arbeid, svarte Maren og Solfrid:

Maren: (...) vi ser på den der serien på NRK super som heter «Sånn er jeg og sånn er det». Den tar jo opp alle mulige diagnoser, så det er jo veldig greit å vise en snutt i den (...).

Solfrid: Det aller første som slår meg er å varme opp det her ... dysleksibarnet til å være åpen om sin ... å snakke litt om hvordan man kan fortelle litt til klassen, kanskje er klassen nysgjerrig på hva det innebærer. Det er jo et vanskelig ord, og jeg visste ikke hva det var da jeg var liten ... det finnes mange fine videoer, man kan bruke NRK Super og Statped som forklarer en diagnose for klassen. Det synes alltid en klasse er interessant (...)

Som vi tidligere har sett er Kaja opptatt av viktigheten av å skape en klassekultur som aksepterer at det er lov å gjøre feil. I forkant av sitatet fortalte hun også at når hun selv skriver feil på tavla så oppfordrer hun elevene til å rette henne. Hun er da bevisst på å fremvise en atferd som tilsier at det er trygt å gjøre feil i dette klasserommet. Hun la til at det er ingen som blir gjort til narr om man gjør en feil.

Kaja: Og så har vi veldig høyt fokus på at det er lov å gjøre feil. Og at man lærer av de feil som man gjør. (...) Da blir det en trygghet for ungene å gjøre feil, og det er ... det har vi hatt veldig mye fokus på. Og det går jo egentlig på både det faglige og psykososiale, for da føler du deg trygg. Og når du føler deg trygg på det så blir det en kultur for at vi har lov til å prøve og feile. Og det er faktisk ... vi har jo sånne elevundersøkelser, og det var faktisk noe de skårer veldig høyt på, pluss at dem ... eh. Synes det er lov å gjøre feil uten å bli latterliggjort og sånt. Det er ... det blir tolket som læring kan du si. Det ... det tenker jeg ... det føler jeg også at vi har fått gjort mye.

På en annen side vektlegger Kaja også at man kan bruke de digitale hjelpemidlene til å utligne forskjeller i klasserommet.

Kaja: Den [Office-pakken] synes vi fungerer bedre. Og så føler ungene at de ikke skiller seg ut. For det er også en viktig bit. Det å gjøre det samme, bruke de samme programmene. (...) Men Word, som alle de andre bruker, det er liksom greiere. For det bruker jo alle.

Det å kunne skape gode relasjoner med elevene er, ifølge Kaja spesielt, sentralt når man arbeider i skolen. Kaja påpekte at utdanning ikke nødvendigvis har noe å si med tanke på dette, men at man derimot må kunne se eleven.

Kaja: Du må være en god allmennlærer, og være en god ... du må kanskje være en litt mer menneskekjenner og se an ungene, og sånn. Det er like mye det som er viktig, og se det psykososiale rundt eleven, altså. Hva som fungerer og ikke fungerer ... Bygge tillit, det er vel den aller viktigste biten, før du begynner med mye annet. Så da ... ja. Så det, det kan jo, det kan jo faktisk være en ufaglært som kan være like god som en lærer. Det handler bare om å få relasjoner. Har du gode relasjoner er det utrolig hva du kan få ut av en elev. Jeg tror det er den aller viktigste biten, det er relasjon.

Solfrid er også opptatt av personalets betydning, og at de må ha god kjennskap til elevene slik at de skal oppleve skolen som meningsfull.

Solfrid: *Det [personalet] har alt å si ... for at barnet skal kjenne mestring. Det er så viktig at det blir tilrettelagt, og at dette med diagnosen normaliseres. At de [elever med dysleksi] kan se hva de kan få til og bli ... og alt sånt. Ut ifra ... sitt ståsted med sine hjelpemidler og sin hjelp. At du har en lærer som kjenner til ... som kan det litt ... eller som brenner for det, som er interessert i å få det til. Det har mye å si for eleven. Det vises så godt på motivasjonen.*

Kaja påpekte også personalets betydning i forhold til det psykososiale læringsmiljøet, og trakk frem at det er fruktbart å ha en «vi-kultur».

Kaja: *Og ... at vi er til stede, ja ... hele ... de får stort sett alltid tak i noen voksne. Og de er, altså ... for mange elever så betyr det ingenting om de tar kontakt med kontaktlærer eller om de finner en annen voksen. Det er for dem ikke så veldig viktig, bare de får noen å prate med. Og det er kanskje noe som jeg i alle fall, vi har et sånn «vi-kultur», det er våre elever, det er ikke mine og dine elever. Det tror jeg også er veldig viktig for det psykososiale miljøet.*

5.0 Drøfting

I det forrige kapitlet har vi gjort rede for våre funn fra intervjuene vi gjennomførte, og i dette kapitlet vil vi diskutere funnene våre opp mot det teoretiske grunnlaget for studien, og prøve å besvare problemstillingen: *Hvordan tilrettelegger tre lærere for inkludering av elever med dysleksi?* Samtidig vil vi også kommentere og stille spørsmål underveis i drøftingen. I tillegg vil vi diskutere hvilken betydning informantenes arbeid med inkludering kan få for elever med dysleksi sin utvikling, i lys av Bronfenbrenners begrep fra den utviklingsøkologiske modellen.

Vi har valgt å strukturere dette kapitlet i fire deler. Først vil vi se på hvordan informantene tilrettelegger for inkludering, ved å skille mellom de ulike måtene de arbeider på, slik at vi kan få en bedre oversikt og klarere forståelse for deres fokusområder. Som en del av dette vil vi deretter belyse hvilke arenaer dette inkluderingsarbeidet finner sted. Videre vil vi se på hva lærerne opplever som utfordringer og muligheter når de skal tilrettelegge for inkludering av elever med dysleksi. Til sist vil vi forsøke å besvare problemstillingen ved å oppsummere drøftingen, og ut fra dette også reflektere over hvilken forståelse av inkludering lærerne synes å ha.

5.1 Informantenes tilrettelegging for inkludering av elever med dysleksi

I denne delen av drøftingen vil vi, som nevnt, se på hvordan informantene tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi ved å dele opp og skille mellom de ulike måtene vi ser at de arbeider med dette på. På den måten kan vi få en klarere forståelse for hvordan de tilrettelegger for inkludering, og hvilket fokus som ligger til grunn.

5.1.1 Fysisk tilstedeværelse og sosial deltakelse

En av måtene vi kan forstå at informantene legger til rette for inkludering av elever med dysleksi på, er gjennom at de anser det som en selvfølge at elevene skal være fysisk til stede i den ordinære opplæringen. Dette kan nærmest oppfattes som en banal del av oppdelingen vi har gjort, samtidig er det viktig å påpeke, da det er noe grunnleggende i informantenes tilrettelegging for inkludering. Intensjonen bak inkluderingsbegrepet er som vi har sett en skole for *alle*, og en av måtene informantene tilrettelegger for inkludering på er å ha elever med dysleksi inne i klasserommet (UNESCO, 1994, s. 8; Haug, 2014, s. 6, 19). Kaja påpekte for eksempel at dysleksi ikke nødvendigvis utløser rett til spesialundervisning, men at elever med dysleksi har krav på noe ekstra. I opplæringsloven kan man lese at retten til spesialundervisning først trer i kraft om eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Implisitt sier dette oss altså noe om at opplæringstilbudet som informantene gir til elevene med dysleksi er så godt at de kan være fysisk til stede i klasserommet. Her kommer det likevel frem noen unntak, slik som at lesekursene de arrangerer for elever med dysleksi ikke skjer inne i klasserommet, gjerne av praktiske årsaker. Når retten til spesialundervisning likevel har trådt i kraft, sa Maren at de helst vil gjennomføre spesialundervisningen inne i klasserommet. Informantene er altså opptatt av fysisk inkludering, som også er Qvortrups første grad av inkludering (2012, s. 5, 10, 11). Det å være fysisk til stede i klasserommet er også noe

vi fra tidligere forskning kan se at elevene med lese- og skrivevansker ønsket seg, og det virker dermed positivt at informantene evner å gi tilstrekkelig opplæring i det ordinære klasserommet (Mattson & Roll-Pettersson, 2007, s. 248, 250).

Viktigheten av at elever med dysleksi skal være til stede i den ordinære opplæringen ser vi også kan grunne i en tanke om at informantene ønsker å tilrettelegge for inkludering ved å gjøre elevene til sosiale deltakere i klasserommet. Den fysiske tilstedeværelsen må altså ligge til grunn for dette. Qvortrup er også opptatt av at elevene må bli sosialt inkludert (2012, s. 11). Dette er i tråd med det inkludering handler om, at skolen må tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger, slik at alle skal kunne delta aktivt i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet skolen utgjør (UNESCO, 1994, s. 8; Nilsen, 2017, s. 15-16). Informantenes inkluderingsarbeid handler altså om noe mer enn tilstedeværelse av elever med dysleksi. De er opptatt av at elevene skal delta i undervisningen på et likeverdig grunnlag og med sine premisser, i tillegg til å ha noen å være sammen med. Maren sa også eksplisitt at tilhørighet er viktig når man snakker om inkludering. Siden tilhørighet henger sammen med mestring, og elevenes opplevelse av tilhørighet påvirkes av om de mestrer faglige aktiviteter eller ikke, vil vi her vise til et eksempel på hvordan informantene legger til rette for sosial deltakelse og tilhørighet (Uthus, 2017, s. 162). Informantene tilrettelegger for dette gjennom at de tilpasser undervisningen på en slik måte at elevene med dysleksi kan mestre akkurat de samme oppgavene som resten av klassen. Dette ved at elevene kan lese samme tekst som sine klassekamerater, ved å bruke opplesningsfunksjon i stedet for å bruke masse energi på ordavkodning, som vi vet kan være vanskelig for en elev med dysleksi (Lyon et al., 2003, s. 2; Høien & Lundberg, 2012, s. 33, 48). Elevene med dysleksi vil på den måten kunne delta aktivt i klasseromssamtaler og aktiviteter. Altså blir elevene inkludert som sosiale deltakere med tilhørighet til fellesskapet. Dersom man i stedet hadde laget et eget undervisningsopplegg til elevene med dysleksi parallelt med det resten av klassen får, vil ikke de bli sosialt inkludert. Ved å tilpasse de felles læringsaktivitetene kan elevene mestre skolens fag, og på den måten kan man forhindre at de sitter igjen med en følelse av meningsløshet og ensomhet, slik som Uthus hevder (2017, s. 162). Dette blir spesielt viktig når en elev har læringsutfordringer, fordi faren for å ikke mestre skolens fag er større og dermed er sjansen også større for å ikke oppleve tilhørighet, og læreren må derfor legge til rette for begge deler, noe vi ser informantene her gjør (Uthus, 2017, s. 162-163).

5.1.2 Faglig tilpassing og kompensering som virkemiddel

Det at elevene med dysleksi er fysisk til stede i klasserommet blir, for informantene, et grunnleggende vilkår for at elevene skal bli sosiale deltakere i klasserommet. Videre ser vi at kompensering for vanskene er en måte informantene tilrettelegger for sosial inkludering på. Faglig tilpassing og kompensering utgjør dermed en stor del av informantenes arbeid med å tilrettelegge for inkludering. Det fremstår altså som et virkemiddel for å oppnå en inkluderende praksis, noe som også Olsen og Skogen hevder om TPOs effekt (2014, referert i Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 26). Dette arbeidet dreier seg både om elevenes faglige utvikling generelt og mer spesifikt rettet arbeid mot elevens vanskeområder. Her vil vi gå mer i dybden på hvordan informantene arbeider med dette i praksis.

Man kan ikke vokse fra seg eller bli kvitt dysleksi, men det finnes strategier slik at man kan kompensere for vanskene (Mossige, 2020, s. 8). I kapittel 4 kan man se at informantene planlegger undervisningen sin på en slik måte at elevene med dysleksi kan gjennomføre de samme oppgavene som de andre elevene i klassen, men med bruk av andre metoder eller fremgangsmåter som kompenserer for vanskene. Informantene foretar altså noen tilpasninger av sin undervisningsplan, på en slik måte at den tar høyde for de ulike behovene som finnes i klassen, noe som ifølge Mitchell er viktig for å lykkes med inkluderende undervisning (2014, s. 390-392; Statped, 2022). Dette gjør de ved at de tar i bruk flere digitale hjelpemidler eller en pedagogisk programvare, som kan hjelpe elevene og kompensere for deres vansker. Her fortalte informantene at det tas i bruk digitale bøker med opplesningsfunksjon, tastatur ved skriving, digitale tankekart og ulike typer visuell støtte. I tillegg nevnte Kaja at elevene med dysleksi også kan diktere i stedet for å skrive. Dette er altså kompenserende hjelpemidler eller tiltak som kan støtte elevene med for eksempel ordavkodning eller leseforståelse, som vi tidligere har sett kan være krevende for en elev med dysleksi (Lyon et al., 2003, s. 2; Høien & Lundberg, 2012, s. 33, 48-49). En annen måte vi ser at informantene tilpasser og kompenserer for vanskene til elevene med dysleksi på er å gi de tilpassede ukeplaner. For eksempel endrer Solfrid ukeplanen til elevene ved å utelate enkelte ord og ekstra informasjon slik at den skal bli lettere å lese og forholde seg til, i tillegg til å bruke en annen skriftstørrelse. Dette er også i tråd med det Midtbø Aas poengterer, at man i det daglige samarbeidet må formidle for eksempel lekser på en adekvat måte, slik at det blir lettere for eleven å gjøre selvstendig arbeid hjemme (2021, s. 68-69). Vi ser altså at informantene er opptatt av at elevene med dysleksi skal kunne delta aktivt i den ordinære opplæringen på et likeverdig grunnlag, til tross for deres vansker. Informantene har opparbeidet seg en verktøykasse av ulike undervisningsmetoder og strategier for å kunne inkludere elevene med dysleksi i den samme undervisningen som de andre elevene, noe Mitchell også poengterer er viktig i en inkluderende praksis (2014, s. 390, 393; Statped, 2022).

Selv om alle informantene tar i bruk diverse hjelpemidler, varierer det i noen grad hva slags type programvare og hjelpemidler de opplever at fungerer best. Solfrid fortalte at de på hennes skole er påpasselige med bruken av Lingdys, og at dette er noe kun elevene med dysleksi bruker og skal bli fortrolige med. Samtidig fortalte Kaja at de på hennes skole ikke tar i bruk andre programvarer enn Office-pakken, fordi de opplever at elevene med dysleksi synes dette fungerer bedre enn andre programvarer de har hatt. De tilrettelegger altså på ulikt vis, men med samme intensjon. Det kan ses i sammenheng med det Midtbø Aas skriver om at «Har du møtt en dyslektiker, så har du møtt én dyslektiker» (2021, s. 13). Det er altså store individuelle forskjeller, og ingen elever er like. I tillegg kan en elev med dysleksi ha tilleggsvansker, noe man som lærer også må ta stilling til i sitt tilretteleggingsarbeid (Hulme & Snowling, 2009, s. 40; Mossige, 2020, s. 10). Det er altså ingen universell oppskrift når det kommer til å støtte en elev med dysleksi. I opplæringsloven står det også at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, noe som kan sies å anerkjenne at ingen elever er like (1998, §1-3). Det betyr kanskje at læreren derfor må evne å bruke sin relasjonskompetanse til å se elevens utgangspunkt og handle etter det (Juul & Jensen, 2003, s. 145). Mye tyder på at informantene vektlegger det å kjenne til elevenes evner og forutsetninger i sitt arbeid med å tilpasse undervisningen, slik at elevene kan bli inkludert som sosiale deltakere i klassefelleskapet.

Noe som likevel er bemerkelsesverdig er at informantene er vage når det kommer til elevmedvirkning, særlig når det fremstår som sentralt for den norske skolen (Udir, 2017, s. 15; 2021, s. 8). Fra tidligere forskning kommer det også frem at elever med lese- og skrivevansker beskriver en god lærer som en som spør hva de vil gjøre, og at de gjerne ville samarbeide med læreren om ulike undervisningsløsninger, noe vi tolker at gjelder både arbeidsoppgaver og plassering (Mattson & Roll-Pettersson, 2007, s. 246-248, 250). I tillegg er det slik at miljøer som støtter opp om elevens selvbestemmelse kan gi eleven økt indre motivasjon for skolearbeidet (Deci & Ryan, 2000a, s. 229, 233, 263; 2000b, s. 76). Selvbestemmelse er nemlig viktig dersom man skal opprettholde den indre motivasjonen, som også er assosiert med god læring (Deci & Ryan, 2000a, s. 233). Gjennom analysen er det vanskelig å si om informantene har bestemt noe på vegne av elevene med bakgrunn i at de kjenner til deres evner og forutsetninger, eller om elevene faktisk har blitt spurt. Man kan se at elevene med dysleksi får medvirke når det kommer til rekkefølgen på lærestoffet som skal gjennomgås eller at de litt eldre elevene får være med å bestemme hvilke hjelpemidler de skal bruke. Altså fremstår det som at elevene får medvirke rundt det praktiske, og lite når det gjelder læringsinnhold. Solfrid er likevel klar over at dette er noe som må arbeides mer med på hennes skole. I tillegg virker det positivt, med tanke på funnene i den svenske studien, at Kaja lar elevene ha et ord med i laget når det gjelder hvor opplæringen fysisk skal foregå (jf. Mattson & Roll-Pettersson, 2007, s. 246-248, 250).

Mitchell er også opptatt av at vurdering ikke skal føre til en sammenligning av elevene, men heller fungere som en måte å legge til rette for læring på, dermed kan det oppstå situasjoner hvor vurderingen må tilpasses elevenes behov (2014, s. 392-393; Statped, 2020; Statped, 2022). Dette er også noe vi ser at Kaja og Solfrid har fokus på. Kaja er bevisst på at man ikke skal måle elevene opp mot hverandre, men heller se på fremgangen elevene har hatt. Solfrid er opptatt av å se elevene med dysleksi sine behov, og at de ikke trenger å være med på tester som dreper motivasjonen og mestringen. Hun viste også til et eksempel, hvor elevene med dysleksi kunne gjennomføre testene muntlig, slik at de ikke nødvendigvis trengte å skrive. Ut ifra dette kan man si at informantene bruker sin mentaliseringsevne i møte med elevene med dysleksi. Det er ikke sikkert at elevene uttrykker eksplisitt at de ikke er komfortabel med prøvesituasjonen, derfor må ofte læreren bruke sin mentaliseringsevne til å lese dette intuitivt for å forstå det sosiale samspillet (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 59; Skårderud, 2014, s.12). Vi kan se at informantene prøver å sette seg inn i elevenes situasjon, og av den grunn er følelsesmessig delt med dem (Skårderud, 2014, s. 7, 12). På den måten kan elevene føle seg sett og bekreftet, noe som i neste omgang kan skape grobunn for gode relasjoner og læring (Skårderud, 2014, s. 12; Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Et godt læringsmiljø er som nevnt viktig for elever med dysleksi, da de kan streve med skolearbeidet som igjen kan gå på bekostning av deres motivasjon for læring (Bru, 2008, s. 135; Thuen, 2008, s. 173-174). Informantene er altså opptatt av dette, og det kan se ut som de bruker sin mentaliseringsevne for å skape et godt læringsmiljø for elevene med dysleksi.

I likhet med Mitchell kan man se at informantene vektlegger at elevene med dysleksi skal involveres i klasseromsaktiviteter på flere nivå, slik at det ikke skal oppstå unødvendig avstand mellom og isolering av enkeltelever (2014, s. 390). Ifølge Mitchell betyr det at læreren må ha et øye for hver enkelt elev, og at elevene skal få lært i grupper med både likt og ulikt ferdighetsnivå (2014, s. 390; Statped, 2020; Statped, 2022). Informantene fortalte, som nevnt, at elevene med dysleksi stort sett alltid deltar i de ordinære

klasseromsaktivitetene. Kaja fortalte at de gangene hun deler inn klassen i grupper, gjør hun det på en slik måte at elevene med dysleksi ikke nødvendigvis må havne på samme gruppe. Samtidig avhenger dette litt av hvilket tema de arbeider med, og hvor mye støtte elevene med dysleksi behøver. Kaja er også opptatt av å tilrettelegge for at elevene skal kunne samarbeide, ved at de bruker læringspartnere aktivt. Dette kan kanskje ligne noe på de metodene Mitchell trekker frem som effektive når man skal lage en fleksibel undervisningsplan, nemlig samarbeidslæring, elevformidling og elevpåvirkning (Mitchell, 2014, s. 62, 77, 393; Statped, 2022). For eksempel fortalte Kaja at det er full toleranse for at elever uten dysleksi skriver ned det eleven med dysleksi sier, særlig i situasjoner hvor det er så mye støy at eleven med dysleksi ikke kan bruke dikteringverktøy inne i klasserommet.

I tillegg er det slik at dysleksi kan gi en negativ dominoeffekt (Lyon et al., 2003, s. 2). Grunnen til dette er den bakenforliggende fonologiske svikten, som gjør at elever med dysleksi kan oppleve utfordringer med flyt i ordavkodingen, og dermed også utfordringer med leseforståelsen (Lyon et al., 2003, s. 2; Høien & Lundberg, 2012, s. 33, 48-49; Lyster, 2019, s. 18). Dette kan føre til at elever med dysleksi leser mindre og deretter får et mindre ordforråd (Lyon et al., 2003, s. 2). Det finnes likevel muligheter for å opparbeide seg bedre ferdigheter i ordavkoding (Høien & Lundberg, 2012, s. 48). Gjennom analysen kan vi forstå at informantene bidrar til å bryte denne dominoeffekten ved å arbeide spesifikt rettet mot elevenes vansker. For eksempel blir elevene med dysleksi eksponert for lesing på flere måter og får mulighet til å øve seg på ordavkoding. De ser i tillegg på lesing som noe mer enn: Lesing = ordavkoding x forståelse som Gough og Tunmer hevder (1986, s. 7). Dette kom for eksempel frem når Kaja sa at det finnes flere måter å lese på i dag. Hun er blant annet opptatt av høytlesing, hvor elevene med dysleksi blir utsatt for lesing både auditivt og visuelt, men uten å nødvendigvis måtte avkode ord selv. På den måten kan hun følge med på om elevene får med seg det som står i teksten, og de trenger ikke bruke unødvendig mye energi på avkodingen for å delta i undervisningen. Lesebegrepet utvides ytterligere ved at elevene med dysleksi blir tilbudt videostøtte i stedet for å avkode fagstoffet selv. Opplesningsfunksjonen og brettbøkene informantene nevnte kan også bidra til dette. Gjennom at de tilrettelegger på denne måten kan elevene bruke mer tid på leseforståelsen og kanskje opparbeide seg et bedre ordforråd, i tillegg til at det legger til rette for å øve på ordavkoding på en mer naturlig måte enn om man legger opp til ren pugging. Det kan gjøre arbeidet mer lystbetont. Det virker altså som at mestring og deltakelse har et større fokus hos informantene, enn pugging og individuelle oppgaver. Det skal også sies at informantene gjennomfører de mer tradisjonelle lesekursene og arbeid med studieteknikker direkte rettet mot elevene med dysleksi, hvor de øver mer konkret på å rydde i stoffet, ordavkoding, leseflyt og leseforståelse.

På den andre siden vet vi også at elever med dysleksi kan slite med rettskriving, og den bakenforliggende fonologiske svikten kan også få konsekvenser for nøyaktighet i staving (Lyon et al., 2003, s. 2; Høien & Lundberg, 2012, s. 34; Lyster, 2019, s. 18). Når det kommer til det mer spesifikt rettede arbeidet mot elevenes vansker her, er Kaja opptatt av å ha fokus på skriveprosessen fremfor rettskriving. Kaja fortalte at hun er opptatt av at elevene ikke skal være så strenge med seg selv når de skriver, og at man må «legge bort denne rødpennen», da man som regel forstår hva elevene har prøvd å skrive uansett. På den måten forhindrer hun at de havner i en skrivesperre, og at skrivingen blir mer givende når presset forsvinner. Som vi vet strever elever med dysleksi med skolearbeidet og bruker mye tid og energi på dette, noe som går utover motivasjonen

(Bru, 2008, s. 135; Thuen, 2008, s. 174). Kaja bidrar dermed til å forhindre dette med å vektlegge skriveprosess fremfor «rødpennen». I tillegg ser vi at Maren tilrettelegger skriveprosessen med tastatur og digitale tankekart. Solfrid nevnte Lingdys, som også kan være til hjelp i skrivingen, da det er en pedagogisk programvare som kan brukes til for eksempel skrivestøtte (Lingit, u.å).

Thuen skriver at elever med dysleksi ofte er «[...] mer sårbare enn andre i møtet med skolens krav og forventninger, noe som innebærer økt risiko for å komme inn i negative utviklingsløp både faglig og mentalt» (2008, s. 173). Det betyr at det kan oppstå en negativ proksimal prosess, på bakgrunn av elevens vansker og disposisjoner (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264-265, 267). Hvor stor grad av vanskene elevene får, kan påvirkes av hvor god opplæring som gis (Lyster, 2019, s. 19). Dette kan ses i sammenheng med det Bronfenbrenner skriver, om at utvikling også kan farges av omgivelsene de er en del av, og med hjelp fra informantene og deres tilrettelegging på elevenes mikronivå, kan man kanskje si at de bidrar til at den proksimale prosessen kan endre kurs (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264-265, 267; Aagre, 2014, s. 42). Altså kan de forhindre den negative dominoeffekten en dysleksidiagnose kan medføre. Likevel er det verdt å merke seg at lite fokus på menneskets grunnleggende behov for selvbestemmelse kan påvirke denne prosessen i en mer negativ retning (jf. Deci & Ryan, 2000a, s. 229, 233, 263; 2000b, s. 76).

5.1.3 Det psykososiale læringsmiljøet

Videre ser vi at informantene, i tråd med både overordnet del av læreplan og Mitchell, tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi ved at de er opptatt av det psykososiale læringsmiljøet (2014, s. 327-328, 393; Udir, 2017, s. 15; Statped, 2022). De vektlegger blant annet relasjoner, tilhørighet, holdningsskapende arbeid og elevenes trivsel.

Informantene tillegger først og fremst personalet betydning når det kommer til det psykososiale læringsmiljøet. Solfrid fortalte at personalet må ha kjennskap til elevene og diagnosen for å kunne tilrettelegge slik at de kjenner mestring i skolearbeidet. Solfrid sa også at det er viktig at elevene skal se hva de kan få til og bli, selv med sine utfordringer. Dette kan vi koble til relasjonskompetanse, som handler om å ivareta elevenes integritet, hvor læreren ser elevens utgangspunkt, og justerer sine handlinger etter det (Juul & Jensen, 2003, s. 145; Drugli, 2012, s. 45). Et læringsmiljø som er preget av respekt er en av de tingene som er viktig i inkluderende praksis, ifølge Mitchell (2014, s. 327-328, 393). Dette er noe man kan se at Solfrid fokuserer på, da hun mener det er avgjørende at læreren er bevisst elevene, interessert og motivert til å bry seg. På mange måter kan man koble dette til at Solfrid er opptatt av å ha tro på elevene.

Kaja påpekte også at det er viktig at personalet er tilgjengelige og til stede for elevene. Hun opplever at elevene på hennes skole er trygge nok til å ta kontakt med andre lærere dersom det skulle være noe. Kaja fortalte også at «vi-kulturen» står sterkt ved skolen, hvor det ikke er «mine og dine elever», men *våre* elever. Dette tror Kaja også har påvirkning på det psykososiale læringsmiljøet. Dette er i tråd med det Olsen & Mikkelsen hevder om at nøkkelen til et godt psykososialt miljø er læreren, og da gjerne det kollektive arbeid med dette (2015, s. 12). Altså er det ikke sikkert at den enkelte lærer alene klarer å oppnå et godt psykososialt læringsmiljø på skolen, men at man gjennom

en kollegial tanke om at dette er et felles arbeid kan oppnå at elevene føler seg trygge og har tillit til alle lærerne sine.

Når informantene tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi ser man også at de er opptatt av at elevene skal være trygge og åpne om dysleksidiagnosen sin, og de vil gjerne normalisere den i størst mulig grad. Maren og Solfrid arbeider med dette gjennom at de ønsker at elevene med dysleksi skal fortelle om diagnosen til de andre elevene i klassen, og som hjelp brukes gjerne videoklipp fra ulike nettsteder for å forklare hva dysleksi er. Maren legger til at det også kan tas opp i foreldremøter, og på den måten tenker hun at det blir lettere for dem å bli akseptert. Man kan kanskje si at informantene ønsker å skape aksepterende holdninger ved at elevene med dysleksi åpner seg opp og er trygge på seg selv, og at det tillater både andre elever og foresatte å bli bedre kjent med de utfordringene de har. Lærerne ønsker altså å skape et raust klasserom som normaliserer ulikheter, og at dette er en aksepterende holdning de vil overføre til de andre sosiale systemene elevene med dysleksi er en del av (jf. Qvortrup, 2012, s. 9- 11). Holdningsarbeid er noe Mitchell også anser som en av de elementene som er avgjørende for om man skal få til en inkluderende skole for alle (2014, s. 385, 390, 394; Statped, 2022). Dermed kan man kanskje si at informantene erkjenner at behovet for tilhørighet og anerkjennelse er avgjørende for utvikling (Deci & Ryan, 2000a, s. 229; DeWall & Deckman et al, 2011, s. 1281, 1307).

På den andre siden nyanserer Kaja dette noe, ved at hun er opptatt av behovet elevene med dysleksi har for å ikke skille seg ut. Som tidligere nevnt har de på hennes skole derfor valgt å bruke Office-pakken som hjelpemiddel for elevene med dysleksi, ikke bare fordi de opplever at det fungerer bedre, men også fordi det er en programvare som alle de andre elevene bruker i skolearbeidet sitt. Det som er interessant her er å se på forskjellen mellom åpenhet og anerkjennelse på den ene siden, og det å ikke ville skille seg ut og anerkjennelse på den andre siden. Her tenker vi at det er viktig for oss som fremtidige lærere å reflektere over hvor behovet til den enkelte eleven er størst. En god kommunikasjon og relasjon hvor man tar hensyn til elevenes integritet, kan dermed være avgjørende (jf. Juul & Jensen, 2003, s. 145; Drugli, 2012, s. 45). Mye av dette kan også ses i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Det fremstår altså som viktig å ha en forståelse for og bevissthet rundt at det man gjør som lærer, i mikronivået til eleven, vil påvirke elevenes utvikling (jf. Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). Særlig med tanke på hvilken innvirkning vi har på elevenes selvverd, og i neste rekke på deres utvikling som følge av dette.

Videre stiller vi oss også noe undrende til om videosnutter om dysleksi og at elevene forteller om sin diagnose er nok til å skape anerkjennende holdninger. Vi er redde for at det kun skaper en bevissthet for forskjeller. Samtidig må det sies at dette mulig bare var ett eksempel på hvordan de arbeider med å skape anerkjennende holdninger, og at informantene arbeider med det på flere måter enn det som kommer frem i intervjuet. Man kan også forstå at Solfrid tar innover seg at holdningsskapende arbeid er krevende, med å beskrive det som noe man må arbeide med hele tiden. I tillegg kan vi se at Kaja har gjort det til en agenda å skape en klassekultur som anerkjenner at det er lov for alle å gjøre feil, hvor det for elevene med dysleksi har fått betydning gjennom at de tør å lese høyt foran klassen, selv om de risikerer å lese feil. Dette holdningsskapende arbeidet ser man fra tidligere forskning at elever med lese- og skrivevansker kanskje savnet, da de ikke ønsket å fremstå som annerledes, og noen av elevene rapporterte at de ikke hadde mot nok til å lese foran andre i det ordinære klasserommet (Mattson &

Roll-Pettersson, 2007, s. 248). Kaja fortalte også om elevundersøkelser som viser til effekten dette arbeidet har hatt. Hun har fått til en slik kultur ved å blant annet bruke seg selv som eksempel, og vise til elevene at det er helt trygt for henne å skrive feil på tavla. Dette er i tråd med det Mitchell skriver, om at personalet må fremvise aksepterende holdninger for ulikheter, slik at det kan overføres til elevenes atferd (2014, s. 394; Statped, 2022). For oss fremstår det dermed som lurt å satse på et holdningsskapende arbeid som omfatter alle elevene, og som setter ansvaret på læreren.

Noe annet som er viktig når det kommer til tilrettelegging for inkludering er, ifølge Kaja, lærerens evne til å være en menneskekjenner, altså å kunne se elevene for å skape tillit. Uten at hun sier det eksplisitt er Kaja her inne på noe av det mentalisering handler om, nemlig «Å se seg selv fra utsiden og andre fra innsiden» (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 59). Hun er altså opptatt av å se elevene fra innsiden, elevenes behov. Mentalisering handler også om å se hvilken påvirkning man har på andre, og videre fortalte Kaja at en fordel med å være en god menneskekjenner er at man kan få innsikt i hva som fungerer og ikke fungerer for eleven med dysleksi, samt se hva som påvirker og er bakgrunnen for det (Skårderud, 2014, s. 7-8; Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Som vi vet kan det være nokså anstrengende å leve med dysleksi (Bru, 2008, s. 135). Ut ifra dette kan det virke som at det er viktig at læreren ser og har innsikt i hva som kan bidra til elevens utvikling. Menneskets utvikling blir farget av blant annet evner og disposisjoner ved individet, omstendighetene rundt og samspillet mellom dem (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 265). Det at man som lærer er klar over dette samspillet, og i tillegg er bevisst alle de ulike nivåene som påvirker elevenes utvikling fremstår dermed som viktig. Dette er også noe man kan skimte at Kaja er klar over når hun fortalte at hun fokuserer på hva som fungerer og ikke for eleven med dysleksi.

5.1.4 Opplevd inkludering

Informantene tillegger også elevenes egen opplevelse av inkludering betydning når de tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi. Selv om vi ikke eksplisitt spurte informantene om hva de oppfatter at må til for at en elev skal oppleve seg inkludert, ser vi gjennom analysen, og det vi tidligere har drøftet, at informantene er opptatt av elevenes følelser og den psykososiale siden ved inkludering. Dermed kan vi koble dette til deres arbeid med opplevd inkludering. Vi skal også senere se at informantenes inkluderingsarbeid består av et fokus på et godt skole-hjem-samarbeid, og at dette kan ha betydning for elevenes opplevelse av inkludering. Dette fokuset er også noe som ifølge Qvortrup er viktig om man skal snakke om oppnådd inkludering (2012, s. 7-8, 10-11). Selv om informantene våre vektlegger dette, så de ingenting om hvordan de måler eller finner ut av om elevene faktisk opplever seg inkludert. Definisjonen til Qvortrup fremstår som et redskap slik at læreren kan bedømme og få oversikt over inkluderingsarbeidet sitt, og han viser til hvordan man kan loggføre dette arbeidet (2012, s. 5, 13). Når Qvortrup i tillegg omtaler typene av inkludering som «grad» av inkludering skaper det en tanke om at inkludering kanskje er noe man kan måle. Når det gjelder den psykiske eller opplevde inkluderingen vil vi stille spørsmål ved hvor målbar den faktisk kan være? Dermed er det kanskje ikke så rart at informantene våre ikke fortalte noe om hvordan de måler eller finner ut av dette, da det for oss virker som en vanskelig oppgave.

5.1.5 Oppsummerende refleksjon

Oppsummert kan man si at informantene arbeider med å tilrettelegge for inkludering av elever med dysleksi på flere måter. I tråd med Qvortrup og Mitchell er de påpasselige med at elevene er fysisk til stede eller plassert i klasserommet, og undervisningen blir tilpasset på en slik måte at de kan delta aktivt som sosiale deltakere i fellesskapet (jf. 2012, s. 5, 10-11; 2014, s. 391-393; Statped, 2022). I tillegg er informantene opptatt av et godt psykososialt læringsmiljø når de skal tilrettelegge for inkludering, hvor elevenes følelse av tilhørighet, relasjoner og aksepterende holdninger står i fokus. Dette er også det vi tolker som deres arbeid med elevenes opplevde inkludering, som kan ses i sammenheng med Qvortrups siste grad av inkludering, psykisk inkludering, og Mitchells vektlegging av et godt læringsmiljø og aksepterende holdninger som en av de elementene som må være til stede for å oppnå inkluderende praksis (2012, s. 7-8, 10-11; 2014, s. 327, 393-394; Statped, 2022).

Man kan derfor kanskje si at informantene, som utgjør mikronivået til eleven, fokuserer på god inkludering, ut ifra at vi kan se at de tar innover seg alle de tre typene av inkludering som Qvortrup (2012) skisserer, i tillegg til det arbeidet vi så langt har sett at sammenfaller med Mitchells (2014) strategi. Det kan altså fortelle oss noe om kvaliteten på arbeidet deres. Som vi har sett kan omgivelsene rundt eleven være med å gi retning til hvordan dets utvikling utfolder seg, og informantenes arbeid med tilrettelegging for inkludering av eleven med dysleksi kan dermed bidra til en positiv proksimal prosess for eleven (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264-265, 267). En viktig bemerkning her blir selvfølgelig at eleven faktisk må oppleve seg inkludert, som vi ikke kan si noe sikkert om, da fokuset i studien har vært på lærernes arbeid.

5.2 Informantenes tilrettelegging for inkludering på flere arenaer

Til nå har vi sett at mye av det informantene fortalte om sin tilrettelegging for inkludering av elever med dysleksi dreier som om deres egen undervisning og arenaer elevene direkte deltar i. Vi har altså ikke kommet innom så mange andre sosiale systemer inkludering finner sted, enn selve undervisningssituasjon. For Qvortrup er det viktig at man som lærer ikke anser skolen som en isolert og enhetlig sosial arena for inkludering, man må forstå at skolen rommer mange ulike sosiale systemer, og det er dermed hensiktsmessig å ta alle disse i betraktning, i tillegg til samspillet mellom dem (2012, s. 9-12). I det foregående kom det likevel frem at informantene er opptatt av samspillet mellom skolens sosiale arenaer når de tilrettelegger for inkludering, særlig når det gjelder samspillet mellom det som skjer i undervisningen og det som skjer mellom elev-elev. Dette ved at de ser på holdningsskapende arbeid i undervisningen som grunnleggende for at elevene skal være rause mot hverandre. Denne rausheten kan man også håpe at elevene tar med seg inn i elev-elev-relasjonen, som ikke nødvendigvis alltid utspiller seg i selve undervisningssituasjonen, men i for eksempel friminuttet eller på sosiale medier (jf. Qvortrup, 2012, s. 11-12).

Videre skal vi se at informantene i likhet med Qvortrup ser på inkludering som noe større enn seg selv og sin egen undervisning, men de trekker også inkluderingsbegrepet videre til å handle om arenaer som eleven ikke nødvendigvis direkte deltar i (2012, s. 9-12). Vi skal derfor i denne delen av drøftingen se enda nærmere på andre arenaer informantene trekker frem som betydningsfulle når det kommer til deres tilrettelegging for inkludering

av elever med dysleksi. Her vil også samspillet mellom de ulike arenaene komme tydeligere frem, i tillegg til at vi vil se på arenaer som går utover elevenes mikronivå.

5.2.1 Samarbeid og ledelse

En av de elementene som trengs for at inkludering skal lykkes er ifølge Mitchell at skolens personale engasjerer seg i en felles satsning knyttet til inkludering (2014, s. 390, 395; Statped, 2020; Statped, 2022). For å få til en slik felles satsning trenger man en ledelse som tar ansvar for å legge til rette for at de ansatte utvikler en felles forståelse og praksis rundt dette, samtidig som lærerne på skolen også er med på laget og ser sin rolle overfor dette (Mitchell, 2014, s. 345-346, 395; Statped, 2020; Statped, 2022). I analysen kan man se at informantene legger vekt på at ledelsen har vært av betydning når det kommer til deres bevissthet rundt inkludering av elever med dysleksi. Solfrid fortalte at ledelsen setter av tid til å ta opp dysleksi som tema. Maren påpekte også at ledelsen ved hennes skole har en stor forståelse for dysleksi og er opptatt av å iverksette tiltak for å hjelpe elevene, noe som kan tyde på kompetanse innen dysleksi hos ledelsen. Skolene informantene jobber ved er som nevnt sertifiserte som dysleksivennlige av organisasjonen Dysleksi Norge. Kaja fortalte at de av den grunn har arbeidet mye med å implementere en bevissthet og forståelse for elever med dysleksi, som har ført til en innarbeidet kultur over tid, med fokus på nettopp dette. Som symbol for at skolene de arbeider på er dysleksivennlige, har de også fått et skilt hengende i gangen. Solfrid påpekte at dette er en bevisstgjørende faktor, som minner de på sertifiseringen og det dysleksivennlige arbeidet, og at det er noe de stadig må arbeide med. Samtidig fortalte hun at de skal være stolte over å ha fått en slik sertifisering. Kanskje kan man si at denne stoltheten utgjør en holdningsskapende faktor, da hun legger til at det er et kontinuerlig arbeid som ikke stopper ved sertifiseringen.

I tillegg til å ha en ledelse som er engasjert og til stede, tok også enkelte av informantene frem at de på sine skoler har ildsjeler som er pågangsdrivere for visjonen om inkludering, særlig for elever med dysleksi. Solfrid fortalte at de på hennes skole har en spesialpedagog som passer på og følger opp både ledelsen og lærerne. Det har dermed oppstått en forståelse av at alle på skolen skal kunne noe om dysleksi, og at ingen kan melde seg ut av dette. Noe som virket å være et problem i den svenske studien, var at lærerne ikke anså lese- og skrivevansker som et felles ansvar, noe som kan sies å ha gått på bekostning av elevenes opplevelse av å gå på skolen, da det førte til undervisning i egne grupper, noe de egentlig ikke ønsket (Mattson & Roll-Pettersson, 2007, s. 248-250). Solfrid fortalte nemlig at samarbeidet med denne ildsjelen har vært avgjørende for hennes kompetanse til å kunne følge opp elever med dysleksi og deres foresatte på en god måte. I inkluderende praksis er samarbeid viktig, og man bør kunne støtte seg på hele skolens repertoar av kompetanse (Mitchell, 2014, s. 394; Statped, 2022). Informantene fortalte altså at de støtter seg på sine kollegaers kompetanse og veiledning, hvor spesialpedagogen gjerne er den de søker til for rådgivning.

Oppsummert kan man si at ledelsen og ildsjelene har ført til at det har blitt en innarbeidet kultur om å inkludere elever med dysleksi. Det legges til rette for samtaler og refleksjon ved for eksempel møter, som kan bidra til at ideen om inkludering blir gjennomførbar i praksis (jf. Mitchell, 2014, s. 345-346, 390, 395; Statped, 2020; Statped, 2022). I tillegg kommer det frem at informantene samarbeider med sine kollegaer og drar nytte av hverandres kompetanse (jf. Mitchell, 2014, s. 394; Statped,

2020; Statped, 2022). På den måten kan man si at informantenes tilrettelegging for inkludering av elever med dysleksi blir påvirket av ledelsen og det felles engasjementet de har på skolen. Hvordan informantene arbeider med å tilrettelegge for inkludering av elever med dysleksi dreier seg dermed ikke bare om deres egen praksis i klasserommet eller arenaer eleven deltar i direkte.

Sett i lys av Bronfenbrenner kan man se hvordan dette arbeidet kan påvirke eleven med dysleksi sin utvikling. Den ytterste sirkelen rundt eleven, *makronivået*, handler om de mer samfunnsmessige strukturene som kan påvirke oss, slik som politikk (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264; Aagre, 2014, s. 44). I Norge har vi flere styringsdokument som gjelder for skolen, hvor det står at inkludering er et prinsipp, som innebærer å ivareta behovene hos en variert elevgruppe i det ordinære opplæringstilbudet (UNESCO 1994, s. 8; Meld. St. 18(2010-2011), s. 8; Olsen et al., 2016, s. 15; Udir, 2017, s. 14-15; Nilsen, 2017, s. 15-16; Aas, 2021, s. 9). Ut ifra det informantene fortalte oss, kan det se ut som at skolene de arbeider ved tar innover seg dette, og det kan i neste rekke påvirke elevenes utvikling ved at skolens fokus legger til rette for at eleven skal bli ivaretatt og sett, og dermed inkludert.

Eksonivået handler om mikronivåer som kan påvirke et individ, selv om det ikke er en del av det selv (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 262, 264). I denne sammenhengen kan vi se at organisasjonen Dysleksi Norge utgjør ett av mikronivåene i elevens eksonivå, som påvirker eleven indirekte. Sertifiseringen kan ha bidratt til en innarbeidet kultur og bevissthet rundt inkludering av elever med dysleksi på informantenes skoler. Dermed kan sertifiseringen indirekte ha påvirket eleven med dysleksi, fordi ledelsen og ildsjelene ved skolene har hatt fokus på en kollektiv satsing for hele skolens virksomhet. I neste omgang kan denne bevisstheten ha blitt overført til lærerne, som er en del av elevens mikronivå (jf. Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). Dermed kan sertifiseringen også ha gitt en direkte effekt på eleven med dysleksi sin utvikling, da informantene trolig har fått ny kompetanse og bevissthet som de kan ta med seg inn i klasserommet og i møte med elevenes foresatte. Dermed kan man kanskje si at det som foregår i elevens ulike nivåer eller omgivelser, kan bidra til en positiv proksimal prosess for elevene, fordi det kan virke som skolene er opptatt av en god opplæring for eleven med dysleksi, altså sier det oss kanskje noe om kvaliteten på dette arbeidet (jf. Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264-265, 267).

5.2.2 Skole-hjem-samarbeid

I tillegg poengteres det at det er viktig at man skaper et godt samarbeid med elevenes foresatte når man snakker om inkluderende praksis, da de er viktige inngangsporter til informasjon om eleven, samt at de også kan trenge støtte og veiledning fra skolen (Mitchell, 2014, s. 115, 394; Midtbø Aas, 2021, s. 65, 69; Statped, 2022). Et kjennetegn på et godt skole-hjem-samarbeid er blant annet at lærerne har en forståelse for at de foresatte er sentrale bidragsyttere i møte med skolen (Nordahl, 2015, s. 30, 76). Informantene anerkjenner elevenes foresatte som en viktig del av laget rundt eleven. Et godt samarbeid med hjemmet er særlig viktig når en elev har dysleksi, fordi det kan oppstå bekymringer og usikkerhet hos de foresatte når de møter systemet som skal utrede og hjelpe eleven (Midtbø Aas, 2021, s. 64-65). I tråd med dette er Maren og Solfrid opptatt av kursing og trygging av foresatte når deres barn har fått diagnosen, slik at de best mulig kan håndtere situasjonen. De er også opptatt av å introdusere nye

hjelpemidler og hvordan ulike programvarer fungerer. De tar altså de foresatte på alvor, noe som er viktig i et godt skole-hjem-samarbeid (Nordahl, 2015, s. 124).

Videre bør et godt skole-hjem-samarbeid bestå av en «vi-tanke», hvor lærer, elev og de foresatte kan få et klarere bilde av elevens situasjon, og dermed stå stødigere sammen, slik at alle føler seg ivaretatt (Nordahl, 2015, s. 25; Dalland & Knutsen, 2020, s. 18; Midtbø Aas, 2021, s. 69-70). Her er Solfrid tydelig på at det er viktig med en tett kontakt med de foresatte, slik at eleven også skal forstå at de snakker sammen og bryr seg om at ting skal gå bra. I det daglige samarbeidet er det også viktig at kommunikasjon og formidling av for eksempel lekser blir gjort på en adekvat måte, ikke bare for elevenes del, men også slik at de foresatte kan følge opp barnet sitt hjemme (Midtbø Aas, 2021, s. 68-69). Dette er noe Kaja påpekte viktigheten av, og fortalte at også foresatte ikke nødvendigvis er noe bedre lesere, og at de kan streve med leksene. Hun har dermed forståelse for at dysleksi kan være arvelig, og at foresatte også kan ha dette (jf. Mossige 2020, s. 8). Kaja er derfor opptatt av at leksene skal være på et nivå som de foresatte også mestrer.

Informantene evner å se ting fra de foresattes perspektiv, og at det for eksempel kan oppstå behov for kursing og trygging av de foresatte, eller at det kan være frustrerende når de ikke klarer å hjelpe sitt eget barn med leksene. Ut ifra dette kan man si at informantene har en god mentaliseringsevne, nettopp fordi de klarer å se og forstå både foresattes og elevens perspektiv, og tilpasser sine handlinger etter dette (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 59; Skårderud, 2014, s. 7-8, 10; Brandtzæg et al., 2016, s. 13). Samtidig vil vi trekke frem at det ikke nødvendigvis alltid er så lett å se situasjoner fra andres perspektiv, og at forestillingsevnen avhenger av blant annet de tidligere erfaringer man tar med seg inn i situasjonen (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 57-59; Skårderud, 2014, s. 9). Kanskje ville andre lærere, som ikke har erfaringer med at foresatte kan ha mange bekymringer som trengs å tas på alvor, slik som informantene er kjent med, ikke ha vært klar over foresattes perspektiv? En evne til å sette seg inn i de foresattes perspektiv fremstår dermed som viktig.

Igjen kan vi trekke inn Bronfenbrenners begrep fra den utviklingsøkologiske modellen. Elevenes *mikronivå*, som består av alle de ulike sosiale miljøene den deltar i og blir påvirket av, vil her være skolen på den ene siden og de foresatte på den andre siden (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264; Aagre, 2014, s. 42). Når disse to mikronivåene møtes oppstår et nytt nivå, *mesonivået*, og her er det interessant å se på de koblingene som oppstår og innflytelsen mellom dem (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264). I lys av både dette og Qvortrup vil eleven for eksempel kunne bli påvirket av samarbeidet ved å få tilstrekkelig med støtte til skolearbeidet hjemme, og dermed utvikle seg faglig og senere delta som en som en sosial deltaker i klasseromsaktiviteter (2012, s. 5, 9-12). Siden utvikling blir farget eller gis retning av det som skjer i omgivelsene til eleven, kan man si at informantenes fokus på et godt skole-hjem-samarbeid kan føre til en positiv proksimal prosess for eleven med dysleksi (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264, 267).

5.3 utfordringer og muligheter

I denne delen av drøftingen vil vi se nærmere på hva informantene mener kan være utfordrende i inkluderingsarbeidet og hva de opplever som en mulighetsgivende faktor.

5.3.1 Ressursmangel

Mitchell påpeker at en inkluderende praksis er avhengig av at man i høy grad har ressurser til rådighet på skolen (2014, s. 394; Statped, 2020; Statped, 2022). Informantene er også klar over at dette, men de er heller opptatt av det er vanskelig å ikke kunne gi elevene det de trenger når de vet hva som egentlig kreves. De trekker frem personale og økonomi som en mangelvare som går utover inkluderingsarbeidet deres. Ser vi igjen på hvordan dette kan påvirke elevens utvikling, kan vi forstå at det er mye på *makronivået* som får konsekvenser for eleven her. Makronivået tar for seg de mer samfunnsmessige strukturene som kan påvirke oss (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264; Aagre, 2014, s. 44). Lokale og sentrale beslutninger rundt skolers virksomhet, slik som finansiering, kan blant annet få konsekvenser for eleven i form av hvor mange lærere som arbeider på skolen, hvilke lærebøker de får og hvilke hjelpemidler de har tilgang til.

Informantene nevnte også at tid er en mangelvare, men sa ikke så mye om hvorfor og hva tiden går til. Men siden vi vet at norsk skole i de senere årene har fått en økt vektlegging av teoretisk kunnskap og effektivisering, kan man kanskje si at tiden informantene egentlig vil bruke på å følge opp elever med dysleksi har måttet gå til andre gjøremål og de blir nødt til å prioritere hva de skal bruke tid på (jf. Mausestagen, 2015, s. 17, 30; Dybvikstrand et al., 2020, s. 167, 169). Fordi kvaliteten på det som skjer i den proksimale prosessen er avgjørende for hvordan utvikling utfolder seg, kan man kanskje si at en manglende tilgang til ressurser og økende fokus på kontroll av læreren kan gå på bekostning av kvaliteten på inkluderingsarbeidet, og dermed true en positiv utvikling for elevene med dysleksi (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264, 267).

5.3.2 Samfunnsutvikling

Noe som har vært en viktig faktor for informantene når det gjelder deres tilrettelegging for inkludering av elever med dysleksi, er hvordan samfunnet har utviklet seg. Maren fortalte for eksempel at den digitale utviklingen har gjort det lettere å inkludere elever med dysleksi, da de har fått større tilgang til gode hjelpemidler. Utviklingen i samfunnet har også ført med seg en ny bevissthet og fokus på elever med dysleksi, og Kaja påpekte at det har gjort at man klarer å tilrettelegge i flere fag også nå. Vi har tidligere vært inne på *makronivået* til eleven med dysleksi, og hvordan politiske beslutninger kan påvirke inkluderingsarbeidet til informantene og dermed også eleven selv. Makronivået kan i tillegg handle om endringer i samfunnet som medvirker i vår utvikling (Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264; Aagre, 2014, s. 44). Her ser vi tydelig at den digitale fremgangen og økende fokus på dysleksi i samfunnet legger til rette for at eleven med dysleksi skal kunne utvikle seg i skolen.

På den andre siden poengterer Kaja at ikke alt med den digitale utviklingen er så enkelt, og at samfunnsutviklingen også har med seg noen utfordringer. Her kjenner Kaja på at man stadig vekk må oppdatere seg om hvordan de digitale hjelpemidlene fungerer, og om de i det hele tatt er hensiktsmessig å bruke i undervisningen. Ut ifra dette kan det virke som at Kaja opplever at den digitale samfunnsutviklingen også bringer med seg forventninger til lærerens digitale kompetanse, samt evne til å velge ut gode digitale hjelpemidler og lære bort bruken av disse til elevene. Skolen og læreren, som utgjør elevens *mikronivå*, sin evne og kompetanse til å velge ut digitale hjelpemidler, kan

kanskje sies å påvirke og gi konsekvenser for eleven med dysleksi sin læring og utvikling (jf. Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264; Aagre, 2014, s. 42).

5.4 Avsluttende oppsummering og refleksjon

Gjennom drøftingen har vi sett på hvordan lærerne i studien tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi. Vi har forsøkt å dele opp deres arbeid for å bedre kunne se hva de vektlegger, og hvilket fokus de har når de tilrettelegger for inkludering, og dermed danne et grunnlag for å svare på problemstillingen: *Hvordan tilrettelegger tre lærere for inkludering av elever med dysleksi?* Oppsummert kan man si at informantene tilrettelegger for inkludering ved at de ser på fysisk tilstedeværelse av elever med dysleksi som noe grunnleggende for inkludering. De bruker TPO og kompensasjon for vanskene som et virkemiddel i det inkluderende arbeidet, og på den måten kan elevene også delta aktivt som sosiale deltakere i undervisningen. I tillegg til dette arbeider informantene også med det psykososiale læringsmiljøet når de skal tilrettelegge for inkludering av elever med dysleksi. De er blant annet opptatt av at elevene skal føle tilhørighet og arbeider derfor med å skape en holdning og klassekultur som er aksepterende for ulikheter.

For informantene dreier inkludering seg på den ene siden altså om deres egen undervisning, hvor elevene er direkte involverte. På den andre siden ser vi at de drar inkluderingsarbeidet over til å handle om noe mer enn seg selv, sin egen undervisning og arenaer eleven direkte deltar i. De er altså også opptatt av laget rundt eleven når de tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi. Informantene fortalte at de har en ledelse som er pålogget og setter av tid til å ta opp temaet dysleksi. De har også ildsjeler som har satt dysleksi spesielt på dagsordenen, og som bidrar med kunnskap og støtte som informantene kan dra nytte av i møte med elevene og deres foresatte. Videre anser informantene de foresatte som en del av laget rundt eleven, og anerkjenner deres plass i skolen. På den måten står ingen alene i arbeidet om å ivareta elevene med dysleksi. Gjennom drøftingen har vi også forsøkt å belyse hvilken betydning informantenes arbeid med inkludering kan få for elever med dysleksi sin utvikling. Som vi har vært inne på er elever med dysleksi «[...] mer sårbare enn andre i møtet med skolens krav og forventninger, noe som innebærer økt risiko for å komme inn i negative utviklingsløp både faglig og mentalt» (Thuen, 2008, s. 173). Vi har flere steder sett at informantenes arbeid med inkludering kan bidra til å bøte på dette, og heller føre til positive proksimale prosesser i retning av utvikling (jf. Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264-265, 267). For eksempel ved faglig tilpasning og kompensering, deres fokus på skole-hjem-samarbeid og ledelsens betydning. Noe som likevel kanskje er verdt å nevne er at informantene er noe vage når det kommer til elevmedvirkningens rolle i inkluderingsarbeidet, og vi vet heller ikke noe om elevenes opplevelse av å bli inkludert. Dermed kan det være med å svekke denne påstanden. Informantenes arbeid med inkludering og betydningen dette har for elever med dysleksi har også blitt påvirket av samfunnsutviklingen, ved at den digitale fremgangen har bidratt til mange nyttige hjelpemidler som har gjort det enklere for læreren å tilrettelegge for og inkludere elever med dysleksi. Men samfunnsutviklingen har også medført at det kan være utfordrende for en lærer å stadig oppdatere seg på de digitale hjelpemidlene som blir utviklet, samt å velge ut hvilke som er gode og hensiktsmessige for elever med dysleksi. Noe annet som har påvirket informantenes arbeid med inkludering, og som dermed kan påvirke elevenes utvikling, er mangelen på ressurser. Her nevnte informantene at tid, personal og økonomi er mangelvare, og at de

på den måten ikke opplever at de kan gi det elevene med dysleksi trenger. Altså går dette på bekostning av kvaliteten på inkluderingsarbeidet, og kan dermed true en positiv utvikling for elevene (jf. Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264-265, 267).

I rammen av Qvortrup (2012) og Mitchell (2014) kan vi tolke at informantene har en bred forståelse for inkluderingsbegrepet, som tar for seg mange sider av deres perspektiv på begrepet. Ut ifra analysen og drøftingen får man innsikt i at informantene ser et fysisk, sosialt, faglig og psykososialt aspekt ved begrepet. De er altså opptatt av deres eget individuelle arbeid i det direkte møtet med elevene, men også elevenes opplevelse av å bli inkludert. Deres forståelse stopper likevel ikke der, da det kan se ut som inkludering for informantene er noe som også angår hele skolens virksomhet. De ser på ledelsen, ildsjeler og samarbeid med kollegaer og elevens foresatte som viktige, og det kan virke som at arbeid med inkludering ville ha vært mer krevende uten dem. Utover dette evner informantene også å reflektere over hva som påvirker eller har betydning for deres arbeid, slik som ressursmangel og den digitale samfunnsutviklingen, og som dermed legger føringer for hvordan de tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi.

6.0 Avslutning

Inkludering er et prinsipp den norske skolen skal etterfølge, og et viktig spørsmål for læreren og skolen blir dermed hvordan man skal omsette ideen om dette prinsippet i praksis (Meld. St. 18(2010-2011), s. 8; Olsen et al., 2016; Udir, 2017, s. 15). Dette fattet vår interesse, og formålet med denne studien ble derfor å undersøke hvordan tre lærere tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi. Søkelyset på dysleksi konkret kommer av flere grunner, men kanskje spesielt av at elever med dysleksi ofte er «[...] mer sårbare enn andre i møtet med skolens krav og forventninger, noe som innebærer økt risiko for å komme inn i negative utviklingsløp både faglig og mentalt» (Thuen, 2008, s. 173).

For å svare på hvordan tre lærere tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi, valgte vi en kvalitativ tilnærming hvor vi intervjuet lærere. Vi analyserte transkripsjonene av intervjuene gjennom en tematisk induktiv og deduktiv analyse, for så å drøfte funnene i lys av studiens teoretiske grunnlag og tidligere forskning. I denne studien har vi vært opptatt av å få et innblikk i lærernes erfaringer, og dermed deres handlinger og hva de opplever at fungerer og ikke, knyttet til inkludering av elever med dysleksi. En styrke ved vår studie er dermed at vi har valgt en kvalitativ tilnærming, som egner seg best for å få innsikt i nettopp dette (Tjora, 2021, s. 27). En begrensning ved vår studie, er at vi har måttet velge et fokusområde til fordel for et annet. Vi vet dermed lite om hva informantene faktisk gjør i praksis, da vi kun har fått fatt i lærernes fortellinger og ikke observert deres arbeid. Vi kan heller ikke fortelle om elevene opplever å bli inkludert, siden vi ikke har snakket direkte med dem.

6.1 Kort sammenfatning av resultater

Gjennom drøftingsdelen fikk vi mulighet til å diskutere og drøfte de tre kategoriene og funnene i analysedelen på tvers av hverandre. Dette i lys av studiens teorigrunnlag og tidligere forskning. På den måten fikk vi anledning til å svare på studiens problemstilling: *Hvordan tilrettelegger tre lærere for inkludering av elever med dysleksi?*

Informantene tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi på flere måter. Gjennom drøftingen kom det frem at informantene ser en fysisk, sosial, faglig og psykososial side ved inkludering. Elevene med dysleksi er stort sett alltid til stede i informantenes ordinære undervisning, og de bruker kompensasjon for vanskene og TPO som virkemiddel, og på den måten kan elevene også delta aktivt som sosiale deltakere i undervisningen. I tillegg er de opptatt av at elevene skal ha et godt psykososialt læringsmiljø, hvor blant annet relasjoner, trivsel og tilhørighet var et fokus. Videre arbeider de med inkludering på flere plan eller arenaer. De trekker frem en engasjert ledelse, samarbeid med og kompetanseutveksling mellom kollegaer, og et fokus rettet mot elevens foresatte. I tillegg påpekte de at ressursmangel og den digitale samfunnsutviklingen legger føringer for hvordan de tilrettelegger for inkludering av elever med dysleksi. Vi har også sett at mye av informantenes inkluderingsarbeid kan bidra til positive proksimale prosesser for elevene med dysleksi (jf. Ertesvåg & Bø, 2006, s. 264-265, 267). Likevel har vi bemerket at informantene er vage når det kommer til temaet elevmedvirkning, og vi vet heller ikke noe om elevenes egen opplevelse av inkludering, som dermed kan gå utover denne påstanden. I rammen av Qvortrup (2012) og Mitchell (2014) kan vi altså se at informantene har en bred forståelse av

inkluderingsbegrepet, da flere av informantenes synspunkter sammenfaller med deres perspektiver på begrepet.

6.2 Refleksjoner rundt videre forskning

Vi har gjort oss opp flere tanker rundt videre forskning i tilknytning til denne studiens tematikk. Gjennom vår analyse og drøfting kan man forstå at informantene vektlegger elevens egen opplevelse av å bli inkludert. Samtidig sa de ingenting om hvordan de vurderer eller måler at eleven faktisk opplever seg inkludert. Dermed hadde det vært interessant å forske videre på hvordan lærere vurderer dette, og hva som ligger til grunn for deres vurdering. Hvilke tegn skal man se etter og tolke som varsel på at en elev føler seg ekskludert? Vi ser likevel noen utfordringer med et slikt fokus, for kan en lærer i det hele tatt vite om en elev føler seg inkludert? Dersom en lærer spør en elev om dette, er det heller ikke sikkert at eleven svarer ærlig.

Det hadde også vært interessant å utforske hva elever med dysleksi oppfatter som god inkludering. På den måten kan man kanskje komme nærmere inn på hvordan inkludering i praksis burde foregå for disse elevene. Det kan likevel være problematisk å forske på dette, da alle elever er ulike. Samtidig har vi også reflektert rundt hvorvidt det er et mål i seg selv å skape en optimal mal for inkludering av elever med dysleksi, da ingen skoler og lærere har tilgang på de samme ressursene, og alle elever har individuelle behov.

Referanseliste

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Aas, H.K. (2021). *Profesjonsutvikling for inkludering: en studie av læreres samtaler i Lesson Study-arbeid* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action - a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158-173.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet* (1.utgave). Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F.E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og psykisk helse* (1. utgave, s. 135-144). Hertervig akademisk Stiftelsen psykiatrisk opplysning.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- En kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Universitetsforlaget AS
- Dalland, & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner : Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen* (1.utgave). Fagbokforlaget.
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (2000a). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)
- DeWall, C. N., Deckman, T., Pond Jr., R. S. & Bonser, I. (2011). Belongingness as a core personality trait: How social exclusion influences social functioning and personality expression. *Journal of personality*, 79(6), 1281-1314.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-6494.2010.00695.x>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utgave). Abstrakt forlag.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.

Dybvikstrand, T. S., Fjeld, H. S. & Æsøy, K. O. (2020). *Lærerpraksis og pedagogisk teori* (1. utgave). Universitetsforlaget.

Dysleksi Norge. (u.å.a). *Statistikk ulike lærevansker*. <https://dysleksinorge.no/statistikk-laerevansker/>

Dysleksi Norge. (u.å.b). *Dysleksivennlig skole – 10 kriterier*. <https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/dysleksivennlig-skole-kriterier/>

Ertesvåg, S. K., & Bø, I. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordisk pedagogik*, 26(3), 258-274.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Need Education*, 23(2), 109- 120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104>

Haug, P. (2014). *Inkludering* (1. utgave). Gyldendal akademisk.

Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition* (1. utgave). Wiley-Blackwell.

Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. Utgave). Gyldendal Norsk Forlag.

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse* (1. utgave). Pedagogisk forum.

Kiuppis, F. (2011). Mer enn en vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 91-102. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-02>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave.). Gyldendal akademisk.

Lingit. (u.å). *Våre produkter*. Lingit. <https://lingit.no/produkter/>

- Lopes, J. A., Gomes, C., Oliveira, C. R. & Elliott, J.G. (2020). Research studies on dyslexia: participant inclusion and exclusion criteria. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 587–602. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1732108>
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading: A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utgave). Cappelen Damm.
- Mattson, E. H. & Roll-Pettersson, L. (2007). Segregated Groups or Inclusive Education? An Interview Study with Students Experiencing Failure in Reading and Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 239-252. <https://doi.org/10.1080/00313830701356109>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet* (1. utgave) . Universitetsforlaget
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Midtbø Aas, Å. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere* (1.utgave). Universitetsforlaget.
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning: Evidensbaserte undervisningsstrategier* (1. utgave). Frederikshavn: Dafolo forlag.
- Mossige, M. (2020). *Lese- og skrivevansker: Teori og tiltak* (1. utgave.). Pedlex.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utgave). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*, Rapport 3. Elverum, Høyskolen i Hedmark.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren* (1. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. i S. Nilsen (Red.). *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (1. utgave). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem & skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever* (1. utgave). Gyldendal Norsk Forlag.

OECD. (1999). *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD <https://doi.org/10.1787/9789264180383-en>

Olsen, M. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole* (3), 58- 63.

Olsen, M. H. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen: For elevers psykososiale miljø* (1. utgave). Cappelen Damm.

Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?: fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave.). Universitetsforlaget AS.

Qvortrup, L. (2012). Inklusion- en definition. I T. Næsby (Red), *Er du med? - om inklusion i dagtilbud og skole* (Seriehæfte nr. 5, s. 5-14). Aalborg: Forskning og Udvikling UCN.

Skårderud, F. (2014). Do you mind? Mentalisering som nytt intellektuelt rammeverk for læring og endring. I J.C. Jacobsen (Red.), *Lærereens grundfaglighed: Mentalisering som arbeidsredskab* (1. utgave, s. 7-21). Billesø & Baltzer.

Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapi boken: Mentalisering som holdning og handling (MBT-M)* (1. utgave). Gyldendal Norsk Forlag.

Statped. (2020,13. nov). *Hva er inkludering?*
<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

Statped. (2022, 17. jan). *David Mitchells ti faktorer i skolen*.
<https://www.statped.no/spesialpedagogiske-temaer/david-mitchells-ti-faktorer-i-skolen/#referanser>

Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforl.

Thrane. (2018). *Kvantitativ metode : en praktisk tilnærming* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.

Thuen, E. M. (2008). Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker. I F. E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og*

psykisk helse (1. Utgave, s. 173-184). Hertervig akademisk Stiftelsen psykiatrisk opplysning.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2009). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflection around the 48th session of the International Conference on Education*. Genève: UNESCO, International Bureau of Education.

Udir. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Udir. (2021). *Temaene i Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>

Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utgave, s. 157-185). Gyldendal Norsk Forlag.

Woodcock, S. & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232–242.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av meldeskjema for behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel for sitat i analysedel

Vedlegg 5: Samskrivingsdokument

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

775701

Prosjektittel

Inkludering og tilrettelegging for elever med dysleksi på en dysleksivennlige skole

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hanne Kristin Aas, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Selma Fredriksen, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.11.2021 - 25.05.2022

Vurdering (1)

26.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

Informasjons- og samtykkeskjema

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres erfaring med inkludering av elever med dysleksi på en dysleksivennlig skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Til lærere

Vi heter Mari Skumsrud Børresen og Selma Fredriksen. Vi er masterstudenter på grunnskolelærerutdanningen ved NTNU. Våren 2022 skal vi skrive vår masteroppgave i spesialpedagogikk. I den anledning vil vi se nærmere på arbeid på dysleksivennlige skoler, og vil gjerne ha med deg som informant.

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke læreres egne opplevelser og erfaringer i arbeidet med elever med dysleksi, på en dysleksivennlig skole. Vi ønsker å forske på hvordan lærere på slike skoler arbeider med inkludering og tilrettelegging for de nevnte elevene. Siden fokuset er på en dysleksivennlig skole er vi også interessert i å finne ut hva lærerne opplever at fungerer. Prosjektet er en masteroppgave ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Vår veileder, Hanne Kristin Aas, er ansvarlig for forskningsprosjektet. Hun arbeider på Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim. Hanne kan kontaktes på mail: [REDACTED]

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne undersøkelsen ønsker vi å snakke med lærere som arbeider på en dysleksivennlig skole. Grunnen til dette er at vi tror du sitter på verdifulle erfaringer som kan hjelpe oss å besvare problemstillingen vår.

Hva innebærer deltakelse i studiet?

For å oppnå dette ønsker vi å intervjuere lærere på en dysleksivennlig skole, som har erfaring med elever med dysleksi. Intervjuene vil foregå i januar/februar 2022, og vil ha en varighet på ca. 1 time. Det vil bli gjort opptak av intervjuet. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer og opplevelser med inkludering og tilrettelegging for elever med dysleksi, på et mer overordnet nivå (ledelse og organisering) og praksisrettet nivå (tilrettelegging, ressurser m.m). Fokuset vil ligge på hva du opplever at fungerer- et mulighetsperspektiv.

Hva skjer med informasjonen du gir?

All informasjon du gir i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være intervjuerne som vil ha tilgang til opptak av samtalen. Det skriftlige resultatet av intervjuet skal analyseres og bearbeides. Analysen vil publiseres i masteroppgaven. Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.05.2022, og da vil opptaket av samtalen slettes.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta, gir du ditt samtykke på dette skjema. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU, ved Hanne Kristin Aas, [REDACTED]
- Vårt personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen, [REDACTED] eller [REDACTED]

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

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

Ta gjerne kontakt med oss dersom du ønsker mer informasjon om prosjektet eller har spørsmål. Kontaktinformasjonen vår finnes nedenfor.

Med vennlig hilsen

Mari Skumsrud Børresen og Selma Fredriksen

Mastergradsstudenter ved institutt for lærerutdanning, NTNU.

Mailadresse: [REDACTED]

Mobil: [REDACTED]

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signatur, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Innledning

- Gjenta bakgrunn og formål med intervjuet/studien
- Informasjon om lydopptak og oppdiktede navn, og retten til å trekke seg
- Påminne om intervjuobjektets taushetsplikt, og at intervjuobjektet derfor ikke kan gi oss opplysninger som kan identifisere enkeltelever direkte eller indirekte
- Presisere at fasitsvar ikke finnes, og at det er intervjuobjektets erfaringer og opplevelser som vi ønsker

1. Bakgrunnsopplysninger/oppvarmingsspørsmål

- Alder, utdanning, yrkeserfaring/arbeidsområder (tidligere og nåværende, hvilket klassetrinn, hvor lenge har du fulgt klassen), erfaring med elever med dysleksi (hva innebar dette arbeidet og hvordan har det gått), skolens størrelse (elevtall)

1. Organisering

- Hvordan organiserer skolen laget rundt eleven med dysleksi?
 - Hvilket personal og hvilken kompetanse?
 - Har skolen et spesialpedagogisk team?
 - Hvilken betydning har fagarbeidere på denne skolen?
 - Tidsbruk- hvor mye tid går til samarbeid?

1. Kultur/holdningsarbeid og sosial tilrettelegging

- Hva inneholder begrepet «inkludering» for deg?
- Hvordan arbeider dere med å gå fra visjon/ord/holdning til handling?
 - Med tanke på sertifiseringen som en dysleksivennlig skole
 - Hvordan arbeider dere (ledelsen og deg selv) for at skolekulturen skal fremme inkludering for elever med dysleksi?
- Hvilken betydning/rolle mener du personalet på skolen har for elever med dysleksi, både faglig og sosialt?
- Arbeider dere med kultur og holdningsarbeid blant elevene? Hvordan?

1. Faglig tilrettelegging

- Hvordan organiseres den faglige tilretteleggingen for eleven med dysleksi på din skole?
 - Både når det kommer til å tilegne seg fagkunnskaper (tilegne seg fagstoff og prestere i de enkelte fagene) og mer spesifikt dysleksi (lese- og skrivevansker, elevens vanskeområde, f.eks. øve på fonologisk bevissthet, automatisering)
 - Deltar eleven utelukkende i den ordinære opplæringen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva kjennetegner ditt dysleksivennlige arbeid når det kommer til faglig tilrettelegging for elever med dysleksi, i klasserommet?
 - Konkrete tiltak?
 - Hva opplever du at fungerer?
 - Hva opplever du at ikke fungerer (systemnivå og individnivå)?
 - Hvilke kompensatoriske tiltak bruker du/dere?

- Føler du deg trygg i dette arbeidet? Hvorfor/hvorfor ikke?

1. Samarbeid

- Hvordan opplever du samarbeid med foreldre som har barn med dysleksi?
 - Hva er viktig i et slikt samarbeid?
- Hvordan arbeider dere med elevmedvirkning når det kommer til elever med dysleksi?
- Samarbeider dere med eksterne aktører? Hvordan opplever du dette samarbeidet?
 - PPT, BUP m.m.
 - Hvilken rolle spiller Dysleksi Norge for deres arbeid etter sertifiseringen?
- Hvordan er delingskulturen på skolen?
 - Deler dere gode metoder og tiltak?

1. Kunnskap

- Hva mener du er viktig (kunnskap) når det kommer til lærerens tilrettelegging og inkludering av elever med dysleksi?
 - Kan du nevne tre ting som du mener er viktig når man skal arbeide for å inkludere elever med dysleksi?
- Hva synes du er særlig utfordrende når det kommer til inkludering av elever med dysleksi?
 - System og individnivå (reformer, ledelse, kunnskap osv.)
- Hvordan ivaretar dere kompetansen i lærerstaben, slik at det finnes tilstrekkelig hjelp og støtte for å gi et tilpasset tilbud til elever med dysleksi?
- Opplever du at du har nok kompetanse for både faglig og sosial tilrettelegging for elever med dysleksi?
 - Opplever du at du har nok kompetanse til å iverksette tiltak som fungerer?
 - Støtter du deg til andre? Hvem?
- I hvilken grad er du bevisst det dysleksivennlige arbeidet i det daglige?

1. Før/nå-situasjonen

- På hvilken måte vil du si at skolen du jobber på er dysleksivennlig?
 - Er det noe som ikke er så dysleksivennlig?
- Har du erfaring med arbeid på skole som ikke er sertifisert som dysleksivennlig skole? Hva vil du i så fall si er de største forskjellene?
 - Kulturelt, sosialt, faglig

1. Avslutning/etter intervjuet

- Spørre informanten om det er noe hen vil tilføye utover det som allerede er sagt.

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel for sitat i analysedel

Symbol	Betydning
(...)	Betyr at vi har utelatt deler av sitatet. Dette for å enten gjøre sitatene mer leservennlig, eller for å utelate gjenkjennbar informasjon. Vi har derimot ikke tatt bort noe som går ut over kontekst eller den originale meningen til informanten.
<u>Understreking</u>	Når taler legger vekt på noe, eller stresset tale.
...	Betyr at taler har tatt en kortere pauser da hen snakket.
[ord]	Der hvor det er brukt skarpe klammer har vi supplert sitatet med et ord som beskriver hva taler mener, da kontekst eller annen informasjon mangler.

Vedlegg 5: Samskrivingsdokument

Denne masteroppgaven er et produkt av et felles arbeid og samarbeid mellom Mari Skumsrud Børresen og Selma Johanne Marthinsen Fredriksen. Helt fra oppstartsfasen har vi arbeidet tett, og det er vanskelig å skille hvem som har skrevet hva. Vi begynte prosessen med å skrive en samarbeidskontrakt hvor vi skrev ned våre forventninger til hverandre og hva vi eventuelt skulle gjøre ved uforutsette situasjoner. I tillegg lagde vi en samarbeidskalender, slik at veien fremover ble oversiktlig og forutsigbar. Her planla vi hva som skulle gjøres og når vi skulle møtes. Deretter skrev vi en felles prosjektskisse, i forbindelse med vitenskapsteori- og metodefaget. På den måten gikk vi inn i prosjektet med et felles mål og forståelse av hva vi ønsket med masteroppgaven, og prosjektet ble dermed «vårt».

Alt det praktiske før selve intervjuene gjorde vi også sammen. Begge deltok på intervjuene og vi fordelte transkripsjonsarbeidet søsterlig. Ingen av oss sitter igjen med en følelse av å ha gjort mindre eller mer enn den andre. Videre har vi diskutert og reflektert over oppgaven sammen, og blitt enige om hva som skal skrives. Det betyr at vi enkelte ganger skrev noen avsnitt eller underkapittel individuelt, men at vi først ble enige om hva som skulle stå der, før vi deretter leste gjennom sammen og reviderte. Dette gjelder imidlertid kun for teori- og metodekapitlet. Drøfting og det øvrige har vi skrevet sammen. For å få til dette har vi utelukkende skrevet i et samskrivingsprogram, i tillegg til at vi har møttes nesten daglig i denne perioden.

Oppgaven ble til slutt et produkt av et felles arbeid som vi kaller «vårt».

