

Stine Skogan

Nyutdannede lærere i møte med elever med dysleksi i skolen

En kvalitativ studie av lærere sin opplevelse av å tilrettelegge undervisningen slik at elever med dysleksi kan oppleve inkludering og mestring

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Anne-Lise Sæteren

Medveileder: Ragnar Thygesen

Juni 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Stine Skogan

Nyutdannede lærere i møte med elever med dysleksi i skolen

En kvalitativ studie av lærere sin opplevelse av å tilrettelegge undervisningen slik at elever med dysleksi kan oppleve inkludering og mestring

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Anne-Lise Sæteren
Medveileder: Ragnar Thygesen
Juni 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne studien ønsket jeg å se nærmere på nyutdanna læreres opplevelse av å tilrettelegge undervisningen slik at elever med dysleksi kan oppleve inkludering og mestring i skolehverdagen. Inkludering er en svært viktig del av det å føle seg sett og hørt, og klassetilhørighet står derfor sentralt. Like viktig blir det å oppleve mestring gjennom skolehverdagen, slik at motivasjonen opprettholdes og læring kan skje. Særlig for elever som strever med lesing og skriving blir tilpasset opplæring og tilrettelegging viktig for å fremme inkludering og mestring. Ettersom både skolen og samfunnet stiller store krav til det å kunne lese og skrive, kan det være utfordrende for eleven som strever med nettopp dette. Samtidig blir det viktig at lærerens kompetanse rundt dysleksi, det å oppdage disse elevene, men også å kunne tilrettelegge undervisningen på en god måte helt sentralt. Med dette utgangspunktet ble følgende problemstilling formulert:

«Hvordan opplever nyutdannede lærere at de klarer å tilrettelegge undervisningen slik at elever med dysleksi kan oppleve inkludering og mestring i skolehverdagen?»

For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt å benytte kvalitativ metode, og hvor jeg har brukt intervju som datainnsamlingsmetode. Valget falt på dybdeintervju der hvor jeg fikk tilgang til lærernes opplevelse og livsverden av fenomenet. Studiens utvalg består av fire nyutdannede lærere, som alle jobber på ulike barneskoler og med forskjellig utdanningsbakgrunn. Etter at datamaterialet var innhentet, ble det tolket, kodet og analysert ved bruk av tematisk analyse.

Resultatene viser at lærerne opplever å ha lite kompetanse og kunnskap om dysleksi fra lærerutdanningen. Dette er svært kritikkverdig og viser at vi i dag utdanner lærere som ikke har kompetanse til å møte elevmangfoldet i dagens skole. Lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter og noe som skal læres i alle fag. Derfor er også denne kompetansen noe alle lærere bør inneha. Samtidig viser funnene at også lærerens digitale kompetanse er lav, som igjen fører til at elever med dysleksi ikke får den tilretteleggingen de trenger for å oppleve mestring. Med variert undervisning og metoder, hvor styrkene til elever med dysleksi vektlegges, vil disse elevene få mestringsopplevelser og økt motivasjon for læring. Inkluderingsprinsippet står sterkt i norsk skole, og er helt essensielt for at elever med dysleksi skal lære og utvikle seg i et klasserom med elevmangfold. Informantene er opptatt av at mangfold er en ressurs, og at dysleksi ikke blir et hinder for å lære. Organisering, tid og ressurser er faktorer som spiller inn på hvordan lærerne opplever at de klarer å tilpasse for alle i klasserommet. Stor og liten skole blir også en faktor, hvor færre elever gjør det enklere å se hver enkelt. På større skoler tas det mer ut i grupper og det er mange elever i et klasserom. Informantenes erfaringer og opplevelser blir i denne oppgaven drøftet opp mot teori og tidligere forskning.

Abstract

In this study, I wanted to take a closer look at newly qualified teachers' experience of arranging teaching so that students with dyslexia can experience inclusion and mastery in everyday school life. Inclusion is a very important part of feeling seen and heard, and class belonging is therefore central. It will be equally important to experience mastery throughout everyday school life, so that motivation is maintained, and learning can take place. Especially for pupils who struggle with reading and writing, adapted training and facilitation are important to promote inclusion and mastery. As both the school and society place great demands on being able to read and write, it can be challenging for the student who struggles with this very thing. At the same time, it becomes important that the teacher's competence around dyslexia, the ability to detect these students, but also to be able to organize the teaching in a good way, is central. With this starting point, the following problem was formulated:

«How do newly qualified teachers feel that they are able to organize teaching so that students with dyslexia can experience inclusion and mastery in everyday school life?»

To answer this problem, I have chosen to use a qualitative method, and where I have used interviews as a data collection method. The choice fell on an in-depth interview where I gained access to the teachers' experience and the world of life of the phenomenon. The study's sample consists of four newly qualified teachers, who all work at different primary schools and with different educational backgrounds. After the data was collected, it was interpreted, coded, and analyzed using thematic analysis.

The findings show that the teachers feel they have little competence and knowledge about dyslexia from teacher training. This is highly objectionable and shows that we are currently training teachers who do not have the skills to meet the diversity of students in today's schools. Reading and writing are basic skills and something that should be learned in all subjects. Therefore, this competence is also something that all teachers should possess. At the same time, the findings show that the teacher's digital competence is also low, which in turn means that students with dyslexia do not get the accommodation they need to experience mastery. With varied teaching and methods, where the strengths of children with dyslexia are emphasized, these students will gain mastery experiences and increased motivation for learning. The principle of inclusion is strong in Norwegian schools, and is absolutely essential for students with dyslexia to learn and develop in a classroom with student diversity. The informants are concerned that diversity is a resource, and that dyslexia does not become an obstacle to learning. Organization, time and resources are factors that influence how the teachers feel that they are able to adapt for everyone in the classroom. Large and small schools also become a factor, where fewer students make it easier to see each individual. In larger schools, more are taken out in groups and there are many students in a classroom. In this thesis, the experiences and experiences of the informants are discussed against theory and previous research.

Forord

En lang og utfordrende prosess med å skrive masteroppgave er over, og jeg kan se tilbake på en bratt læringskurve gjennom høsten 2022 og starten av 2023. Jeg er også veldig takknemlig for at jeg har kunnet skrive om et tema jeg interesserer meg for og som jeg personlig synes er svært viktig i skolen i dag.

For at jeg skulle klare å komme i mål med min masteroppgave er det flere jeg må takke. Først og fremst en stor takk til mine gode og dyktige veileder Anne-Lise Sæteren og Ragnar Thygesen for all den gode hjelpen dere har gitt meg gjennom konstruktiv veiledning i denne skriveprosessen. Jeg har vært utrolig heldig som har fått benytte meg av deres kvalitet og kunnskap til å lære mer. En stor takk til mine fire informanter som tok seg tid til å dele sine erfaringer, tanker og opplevelser med meg, og denne studien ville ikke kunne vært gjennomførbar uten dere. Jeg har også vært så heldig å kunne skrive masteroppgaven ved siden av lærerjobben, og derfor vil jeg også rette en takk til min arbeidsplass og kollegaer som hele tiden har støttet meg, spurt og interessert seg for min masteroppgave. Dere har kommet med gode innspill som jeg har tatt med meg inn i masterskrivingen.

En stor takk til Adrian, min snille og gode samboer, som har hjulpet og pushet meg til å skrive enda litt mer hver dag for å komme i mål. Du har støttet meg gjennom både frustrasjon og glede, og lyttet til mine utallige meninger om denne masteren på godt og vondt. Takk til lille Matheo som har holdt meg god form slik at jeg har fått skrevet master i fred og ro, både når han var i magen og utenfor. Til slutt en takk til venner og familie som har spredd optimisme og som har hatt troen på at jeg skulle klare å fullføre denne masteren.

Jeg er både stolt og glad for at jeg har klart å fullføre denne masteroppgaven ved siden av lærerjobben og som gravid/nybakt mor. Det har tidvis vært slitsomt med et svangerskap samtidig, men jeg gleder meg til å ta med meg og dra nytte av den nye kunnskapen jeg har fått, inn i læreryrket.

Tynset, 29.mai 2023.

Stine Skogan

Innhold

1 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Formål og problemstilling	7
1.3 Oppgavens struktur	7
2 Teoretisk bakgrunn	8
2.1 Dysleksi	8
2.1.1 Definisjon	8
2.1.2 Skolen i møte med dysleksi	10
2.2 Tilpasset opplæring og dysleksi	12
2.2.1 Hjelpe- og læremidler	13
2.3 Inkludering	14
2.4 Mestring.....	14
2.4.1 Motivasjon	15
2.4.2 Forventninger	16
2.5 Lærerrollen	17
2.5.1 Lærerens kompetanse om dysleksi	17
2.6 Tidligere forskning	18
3 Metode og vitenskapsteori	20
3.1 Bakgrunn for valg av metode	20
3.2 Kvalitativ metode.....	21
3.2.1 Intervju	21
3.3 Forskerens rolle og forståelse.....	22
3.4 Datainnsamling.....	22
3.4.1 Intervjueguide.....	22
3.4.2 Utvalg og informanter.....	23
3.4.3 Prøveintervju	25
3.4.4 Gjennomføring av intervju	25
3.5 Databehandling og analyse.....	26
3.5.1 Transkribering	26
3.5.2 Dataanalyse og tolkning.....	27
3.6 Studiens kvalitet	29
3.6.1 Reliabilitet.....	29
3.6.2 Validitet.....	30

3.7 Etiske hensyn	31
4 Resultater	33
4.1 Lærerens kunnskap om dysleksi.....	33
4.1.1 Mangelfull lærerutdanning	33
4.1.2 Oppdage elever med dysleksi.....	34
4.2 Læreren i møte med elever med dysleksi i klasserommet.....	36
4.2.1 Tilpasset opplæring for elever med dysleksi.....	36
4.2.2 Ressurser og organisering.....	39
4.3 Tilrettelegging for å fremme inkludering og mestring	40
4.3.1 Inkludering for elever med dysleksi	40
4.3.2 Fremme mestring hos elever med dysleksi.....	42
4.4 Rådgivning og veiledning.....	44
4.4.1 Opplevd behov om rådgiving og veiledning	45
4.4.2 Skolen og PPT.....	45
5 Drøfting.....	48
5.1 Lærerens kunnskap om dysleksi.....	48
5.2 Læreren i møte med elever med dysleksi i klasserommet.....	50
5.3 Tilrettelegging for å fremme inkludering og mestring	53
5.4 Rådgivning og veiledning.....	56
6 Avslutning.....	58
7 Referanser	60
8 Vedlegg	64
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	65
Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD	67
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	69

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Fellesskolen i Norge er bygget på tre grunnprinsipper; inkludering, likeverd og tilpasset opplæring. Visjonen om inkludering i norsk skole står sterkt og er et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk (Nordahl mfl., 2019, s. 15). Inkluderingsprinsippet innebærer at alle elever skal inkluderes i opplæringen og at de skal oppleve å få være en del av et fellesskap (Opplæringslova, 1998, §1-5, §8-1, §8-2). Likevel er det en utfordring knyttet til segregering av barn med behov for spesialundervisning (Nordahl mfl., 2019, s.15). Opplæringen må derfor organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever, og at behovet for individuell tilpasning skjer innenfor rammen av opplæringen i klassen (Nordahl mfl., 2019, s.29). På den måten kan elevene oppleve tilhørighet i et klassemiljø. Behovet for tilhørighet gir en følelse av positive sosiale relasjoner, trygghet og en følelse av respekt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.69).

Elever opplever mestring og læring når de møter lærere som fremmer et trygt og inkluderende læringsmiljø, med strukturert og differensiert undervisning, god faglig kunnskap og som jobber godt sammen med andre kollegaer (Nordahl & Overland, 2015, s.5-6). Likeverdsprinsippet handler om at alle elever skal få utfordringer de kan strekke seg etter og at ingen skal utelukkes fra fellesskapet (Nordahl mfl., 2018, s.30). I alle klasserom finner vi elever med ulike forutsetninger og egenskaper. Til tross for at de er på samme alder er de alle ulike, både fysisk og mentalt. Det er derfor ingen lett oppgave for læreren å tilrettelegge undervisningen slik at den passer for alle elever i en klasse (Høien & Lundberg, 2012, s.17). Inkludering handler om å ivareta og utnytte mangfoldet i et klassefellesskap (Lund, 2017, s.19). En skole som anser mangfold som en ressurs, vil se og høre hver enkelt elev og anerkjenne ulikheter (Lund, 2017, s.35). For å kunne gjennomføre en inkluderende praksis i skolen, må den enkelte lærer ha kunnskap om elevenes læring og hvordan denne kan utfordres, bygges på og inkluderes i skolens mangfold (Lund, 2017, s.19).

Alle elever har rett på tilpasset opplæring som sikrer at de får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen, og et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14-16). Lese- og skriveferdigheter er egenskaper som vektlegges i det norske samfunn og er nøkkelen til utdanning og karrieremuligheter (Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s.498). For å lære i de fleste fag må man kunne lese og skrive. Dette blir derfor en av skolens viktigste oppgaver (Høien & Lundberg, 2012, s.17). Men hva om det er nettopp dette du strever med på skolen? Og hva skjer dersom det ikke blir oppdaget eller at lærerens kompetanse ikke er tilstrekkelig for å kunne oppdage og tilrettelegge for det du strever med? Dysleksi Norge (u.å.) mener det er mellom 5 og 10 prosent av Norges befolkning som har spesifikke lese- og skrivevansker, kalt dysleksi. Det betyr at hver tiende person i samfunnet generelt, eller opptil tre elever i hver klasse, sliter med lesing og skriving. Skolens og den enkelte lærers kompetanse står sentralt i møte med elever med dysleksi (Lyster, 2019, s.37). Likevel er det svært varierende hva lærere kan om forebyggende lese- og skriveopplæring og om lese- og skrivevansker (Lyster et al., 2019, s.353).

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å innhente mer kunnskap om hvordan nyutdannede lærere i barneskolen føler at de klarer å tilrettelegge og tilpasse undervisningen slik at elever med dysleksi kan oppleve mestring og inkludering. Dette henger sammen med hvilken kunnskap lærerne har om dysleksi. Lærerutdanningen, som nå har blitt 5-årig, har et stort ansvar med å utdanne dyktige lærere som møter hver enkelt elev på en god måte. I norsk skole er lesing og skriving grunnleggende ferdigheter som er viktig for å kunne utvikle seg og lære. Derfor blir det sentralt at lærere har god kunnskap om dysleksi og kunnskap om tilrettelegging for disse elevene i skolen, slik at de kan oppleve mestring og inkludering. Det finnes noe forskning på dette området, men jeg håper at denne studien vil kunne være med å belyse noen områder hvor det trengs mer forskning.

Gjennom egen lærerutdanning, erfaringer fra yrkeslivet som lærer i barneskolen og samtaler med nyutdannede lærere, opplever jeg at mange ikke føler de har nok kunnskap om dysleksi når de går ut i arbeid. På den måten sliter man med å oppdage disse elevene tidlig nok. Det kan være utfordrende å tilrettelegge for god tilpasset opplæring for disse elevene, dersom man ikke vet hva elevene sliter med og hvilke tiltak som bør være i fokus. Med økt kunnskap og innblikk i lærerens opplevelser i møte med elever med dysleksi, håper jeg å løfte fram gode refleksjoner og tanker rundt det å tilrettelegge og tilpasse med tanke på inkludering og mestring for disse elevene. Med bakgrunn i dette ble denne problemstillingen formulert:

«Hvordan opplever nyutdannede lærere at de klarer å tilrettelegge undervisningen slik at elever med dysleksi kan oppleve inkludering og mestring i skolehverdagen?»

For å besvare denne har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer av en gruppe nyutdannede lærere i barneskolen som daglig møter elever som kan streve med lesing og skriving.

1.3 Oppgavens struktur

Det andre kapittelet, teoretisk bakgrunn, tar for seg relevant teori og forskning om dysleksi, tilpasset opplæring, inkludering og mestring, samt tidligere forskning. Inkludering og mestring er sentrale begreper i problemstillingen og har kommet fram som nødvendig teori gjennom analysen av datamaterialet. Kapittel tre omhandler det metodiske grunnlaget for studien. Her blir det redegjort for valg av kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsmetode. Videre vil utvalg, informanter, prøveintervju og gjennomføring av intervju bli beskrevet. Databehandling og metode for analyse vil også belyses, før studiens kvalitet og etiske hensyn vil utdypes. I det fjerde kapittelet blir resultatene presentert gjennom hovedtemaene: *«lærerens kunnskap om dysleksi»*, *«læreren i møte med elever med dysleksi i klasserommet»*, *«tilrettelegging for å fremme inkludering og mestring»* og *«rådgivning og veiledning»*. I det femte kapittelet vil resultatene fra analysen av datamaterialet danne grunnlaget for diskusjon og tolkning, i lys av oppgavens teoretiske ramme og problemstilling. I sjette kapittel, vil oppgaven avsluttes med å oppsummere sentrale funn ved studien.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet skal jeg presentere teori og tidligere forskning for å plassere min problemstilling i en teoretisk ramme. Først blir det redegjort for dysleksi, hvor jeg går nærmere inn på definisjonen og skolen i møte med elever som har dysleksi. Deretter vil jeg ta for meg tilpasset opplæring, inkludering og mestring. Videre blir det redegjort for lærerrollen i dagens skole og lærerens kompetanse om dysleksi og digitale hjelpemidler. Kapittelet avsluttes med tidligere forskning.

2.1 Dysleksi

En av skolens viktigste oppgaver er opplæring i lesing og skriving (Høien & Lundberg, 2012, s.17). Lesing handler om mer enn konkrete ferdigheter som skal mestres i møte med en tekst. Det blir viktig å ha et nært og detaljfokusert blikk på lesing for å kunne fange opp eventuelle utfordringer som handler om det å mestre lesing (Refsahl, 2012, s.13). Skriving i alle fag vil være med å styrke elevene slik at de i høyere grad opplever at de mestrer kompetansemålene, lærer mer og utvikler seg i alle fag (Lorentzen & Smidt, 2008, s.9). Høyere skriftkompetanse bidrar også til at elevene styrker sin kunnskap, som igjen bidrar til et bedre liv når de skal ut i samfunnet og arbeidslivet (Lorentzen & Smidt 2008, s.9). Likevel er det mange barn i skolen som strever med nettopp det å lese og skrive, og elevenes forutsetninger er svært ulike på dette området.

Vi sier at et barn har en lese- og skrivevanske når det har vansker med å lese eller skrive ut fra det som forventes av barnets alder og den opplæringen det har fått (Lyster, 2019, s.16). Dysleksi deles ofte opp i to, *dys* og *lexia*, hvor *dys* betyr vansker og *lexia* betyr ord (Høien & Lundberg, 2012, s.18). Det handler altså om vansker med ord. Innenfor lesing finner vi to komponenter; avkodning og forståelse (Høien & Lundberg, 2012, s.21). Avkodning er lesingens tekniske side, hvor man utnytter skriftspråkets kode for å komme frem til hvilket ord som står skrevet, gjennom lydering, bokstavering og stavelseslesing (Høien & Lundberg, 2012, s.21). Enkelt sagt handler altså ordavkodning om å gjøre om de bokstavene du ser til ord som gir mening (Aas, 2021, s.14). Forståelsesprosessen krever kognitive ressurser, som handler om leseforståelse og å knytte det en leser til egne erfaringer. Omfattende forskning viser at problemet ved dysleksi er sviakt i avkodningsprosessen, og at forståelsesvanskene kan forståes som et resultat av den dårlige ordavkodningen (Høien & Lundberg, 2012, s.21-22). Pennington (2009, gjengitt i Høien & Lundberg, 2012, s.33-34) viser til seks trekk som karakteriserer dysleksi: ordavkodningen er ikke automatisert, elevene har store vansker med å lese nonord, dårlig rettskriving, lesevanskene er resistente, signifikant differanse mellom ferdigheten lytteforståelse og i leseforståelse, samt at utvikling av lesevansker er arvelig.

2.1.1 Definisjon

Mange barn i norsk skole strever i så stor grad med ordavkodning og leseforståelse at dette hemmer både læring og utvikling. Det finnes en rekke betegnelser på disse vanskene, men det er *dysleksi* som oftest blir brukt (Lyster et al., 2019, s. 348). Jeg vil derfor i denne oppgaven benytte *dysleksi*.

Det finnes, som nevnt, mange ulike definisjoner på dysleksi. Dette kan skape forvirring hos både lærere, foreldre og elever. Dysleksi er en spesifikk lese- og skrivevanske, og innebærer vansker med nøyaktig og flytende ordlesing og staving grunnet fonologisk svikt (Lyster, 2019, s.18). Vi finner også internasjonal enighet om dette fra blant annet tre sentrale forskere innenfor dysleksifeltet, Lyon, Shaywitz & Shaywitz:

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

I denne definisjonen vektlegges det at årsaken til dysleksi er den neurobiologiske bearbeidningen av noen typer informasjon som foregår annerledes i nervecellene (Lyster, 2019, s.18). Videre forklarer definisjonen at dysleksi først og fremst vises gjennom manglende nøyaktighet og flyt i staving og ordlesing. Med andre ord kan dysleksi påvirke evnen til å oppnå automatisert ordavkodning, virke inn på det språklige arbeidsminnet og gi rettskrivingsvansker (Salen, 2015). Når en elev sliter med ordavkodning, kan dette føre til vansker med leseforståelsen. Dette kan føre til at eleven leser mindre og påvirker ordforrådet. Dette kan igjen gjøre at eleven havner i en ond sirkel og hvor konsekvensene av dysleksi kan bli store (Lyster, 2019, s.18).

Noen mennesker er født med en neurobiologisk disposisjon for å utvikle lærevansker i forhold til skriftspråket, og i møte med læringsoppgaver (Høien & Lundberg, 2012, s.31). Forskning viser at det er en risiko for å utvikle dysleksi dersom en av foreldrene har det. Pennington og Smith (gjengitt i Hulme & Snowling, 2009, s.74) viser til at 18 prosent jenter og 40 prosent gutter med dysleksi, har foreldre med den samme vansken. Når det hevdes at dysleksi går i arv, er det viktig å understreke at det ikke er dysleksien i seg selv som arves, men genene (Høien & Lundberg, 2012, s.178). Disse genene virker inn på hvordan eleven reagerer på miljøet rundt seg. Miljøet som eleven vokser opp i har derfor stor betydning, noe som vil si at god språk- og lesestimulering i hjemmet, barnehagen og på skolen vil kunne hindre en alvorlig lesevanske (Aas, 2021, s.20). Dysleksi er ikke noe som forsvinner, men er derimot en vedvarende vanske, som varer livet ut (Høien & Lundberg, 2012, s.183). Likevel er det viktig å huske på at dysleksi ikke påvirker evnen til å tenke, resonnere eller forstå. Hver elev må møtes som et unikt individ, og behovene er individuelle (Lyster, 2019, s.109).

Dysleksi opptrer ofte sammen med andre vansker, noe vi kaller for følgevansker. Det er ikke alle med dysleksi som har en følgevanske, mens noen kan ha flere (Høien & Lundberg, 2012, s.132-133). Noen eksempler på følgevansker er spesifikke språkvansker og motoriske vansker, dyskalkuli og ADHD (Lyster, 2019, s.88). Andre har også problemer med å lære seg forskjellen på høyre og venstre, sliter med retningssansen, tidsbegrep og å lære seg klokka (Aas, 2021, s.22).

Det er viktig å huske på at vi har med enkeltmennesker å gjøre, og at man derfor ikke omtaler elevene som *dysletikere*, men som elever *med dysleksi* (Høien og Lundberg, 2012, s.18). Like viktig er det å huske på at elever med dysleksi også har sterke sider, noe som forskeren Sally Shaywitz er svært opptatt av (Aas, 2021, s.22). Sally har utviklet en dysleksimodell, kalt «*Et hav av styrker*», som viser at elever med dysleksi kan ha styrke i både resonnering, problemløsning, konseptforståelse, kritisk tenkning, kunnskap, forståelse og empati. I boken «*Dysleksi + styrkor = Sant*», skrevet av Susanna Cederquist (2015, s.14), ønsker hun å flytte oppmerksomheten fra å bare se på dysleksi som en vanske, til å se de styrkene som elevene med dysleksi har. Det er alltid en risiko for at en elev med en dysleksi-diagnose, kan føle seg stemplet, mens andre synes det er godt å få en forklaring på vanskene (Høien & Lundberg, 2012, s.18). Med andre ord må læreren se hele eleven, finne styrkene som hver enkelt har og bygge på dette.

2.1.2 Skolen i møte med dysleksi

I opplæringsloven (1998, §1-4) kommer det tydelig fram at alle barneskoler på 1.-4.trinn skal sørge for at alle elever som er i fare for å henge etter i lesing, skriving eller regning, skal få egen intensiv opplæring som viser fremgang. Dette er en «føre var»-paragraf og som viser at det ikke lenger er lov å «vente og se». Alle lærere har derfor en aktivitetsplikt, som gjør at dem er pliktig til å si fra dersom en elev er i fare for å ramle ut (Opplæringslova, 1998, §9A-4). For at skolen skal fremstå som profesjonell, må alle ansatte ha riktig kompetanse og ta et større ansvar for alle elevers læring (Nordahl, 2012, s.192-193). Skoleledernes ansvar er å sørge for at personalet på skolen har den kompetansen de trenger, og skal tilrettelegge for jevnlig oppdatering på fagområdet (Nordahl, 2012, s.201, 208).

Ifølge en rapport fra Dysleksi Norge (2021) er sen eller ingen utredning ofte en gjenganger. I rapporten kommer det fram at 49 prosent av dem som får påvist dysleksi, får dette påvist i ungdomsskolen eller senere. En annen gjenganger er at man overser dysleksi hos elever som jobber hardt og kompensere for sin vanske, og dermed er vanskelig å oppdage (Myrstad, 2021). Rapporten fra Dysleksi Norge (2021) viser at det er mange videregående skoler som hvert år melder fra om elever som har gått ti år på skole uten at noen har oppdaget at de har dysleksi. Skolene kan velge to ulike strategier i møte med dysleksi. «Vent og se»-skolene, som en passiv strategi for å oppdage dysleksi, og «fange opp»-skolene, som er en aktiv måte å jobbe på (Aas, 2021, s.38). «Vent og se»-skolene har lite oppmerksomhet på lese- og skrivevansker og ansvaret blir ofte lagt på eleven og hjemmet (Aas, 2021, s.38). I tillegg kan disse skolene bli veiledet av en PPT-tjeneste med samme holdning, hvor PPT mener det er «for tidlig» å utrede. Her blir PPT passive, noe som gjenspeiles på skolen og viktige tiltak uteblir. «Fange opp»-skolene arbeider systematisk med en felles strategi hos hele kollegiale på skolen og hvor det er mye kompetanse om dysleksi. Her jobber de med å oppdage elevene som strever tidlig, slik at dem kan sette inn gode og riktige tiltak. Det finnes også lærere som «fanger opp», men som jobber på en «vent og se»-skole (Aas, 2021, s.38).

Norsk skole har svært mange dyktige pedagoger som har et stort hjerte for elever med dysleksi og mye kompetanse på feltet. Likevel er det mange som jobber i motvind fordi systemet rundt ikke fungerer, og som gjør at dem blir stående alene i møte med utfordringene (Aas, 2021, s.150). På mange skoler er det et spesialpedagogisk team som sitter med god kompetanse, mens resten av kollegiet har varierende kompetanse om dysleksi (Høien & Lundberg, 2012, s.255-256). Elever med dysleksi finnes i alle klasserom og skal ha tilrettelegging i alle fag. Derfor blir det helt avgjørende at alle lærere har grunnleggende kompetanse om dysleksi (Høien & Lundberg, 2012, s.255-256). På den måten vil man kunne finne elevene som strever tidlig, slik at man kan sette inn gode tiltak og hindre at vanskene blir for omfattende (Lyster et al., 2019, s.353). Graden av vansken og den støtten eleven får, vil avgjøre hvor mye trøbbel vansken kan skape gjennom livet hos den det gjelder (Høien & Lundberg, 2012, s.256).

Høien og Lundberg (2012, s.18) mener grensen mellom hva som er og kan betegnes som dysleksi, og hva som er en leseferdighet innenfor det normale variasjonsområdet, kan være vanskelig å sette. Både fordi de fonologiske vanskene kan variere, men også fordi elevene kompenserer for de vanskene dem har i ulik grad. Noen elever trenger mer tid for å tilegne seg leseferdigheter (Høien & Lundberg, 2012, s.18). For elever som kan ha en risiko for å utvikle dysleksi, blir derfor en god start viktig. Dette betyr at både kvaliteten på, og tilpasningene som gjøres av pedagogiske opplegg, bidrar til å minske risikoen for at store lese- og skrivevansker utvikler seg (Lyster, 2019, s.26).

Systematisk observasjon og kartlegging er avgjørende for å finne elevene som har en risiko for å utvikle dysleksi (Høien & Lundberg, 2012, s.190-191). Det er viktig å finne disse tidlig, ikke fordi man ønsker å stemple dem, men for å forebygge og hjelpe (Høien & Lundberg, 2012, s.248). Å sette en dysleksi-diagnose vil kunne gi veiledning om hvilke tiltak som bør settes i gang for å hjelpe disse elevene (Høien & Lundberg, 2012, s.18-19). Det er viktig å vite hvorfor og hva eleven sliter med, slik at tiltakene tilpasses den enkelte (Høien & Lundberg, 2012, s.247). Kunnskapen man tilegner seg gjennom utredning er derfor nyttig i det videre arbeidet (Høien & Lundberg, 2012, s.247). Mange skoler har en «leselærer» eller spesialpedagoger, som skal ivareta kartlegging av elever og tiltak, noe som kan være gunstig for å oppdage dysleksi tidlig (Lyster 2019, s.111). Likevel har alle lærere ansvar for å støtte elevens lese- og skriveutvikling, og lærersamarbeid på tvers av fagene blir viktig for organiseringen av undervisningen (Lyster, 2019, s.111). Behovene hos elever med dysleksi vil være individuelle, og enkelte vil trenge en individuell opplæringsplan (Lyster, 2019, s.109-110). Om en elev med dysleksi vil trenge spesialundervisning, eventuelt undervisning i eller utenfor klasserommet, kommer an på hvordan skolen klarer å møte elevens behov i klasserommet (Lyster, 2019, s.110).

Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) gjorde en undersøkelse i 2015, hvor det kommer frem at foreldre mener at skolen ikke lytter til deres bekymring om sitt barn (Dyslektikeren, 2015, s.17). Aas (2021, s.17) mener det er viktig at skolen lytter til foresattes bekymring og at det er lurt å spørre foresatte om det er lese- og skrivevansker i familien. Dette burde være et spørsmål som blir stilt når eleven skrives inn på skolen eller i første samtale med læreren (Aas, 2021, s.39).

2.2 Tilpasset opplæring og dysleksi

Opplæringslova (1998, §9-A) viser til at alle elever har rett på et godt og trygt skolemiljø som bidrar til god helse, trivsel og læring. Denne loven skal også bidra til gode verktøy for kartlegging og tiltak dersom noen elever ikke opplever dette. Kunnskapsdepartementet (2017, s.14-16) forklarer tilpasset opplæring som en tilrettelegging skolen gjør, for å sikre at alle elever får utbytte av den ordinære undervisningen. Uavhengig av elevens evner og forutsetninger, skal skolen bidra til at alle barn har de samme muligheter og rettigheter i skolen (Nordahl & Overland, 2015, s.20). En god tilpasset undervisning vil ivareta elevens motivasjon, men det krever kunnskap om hver enkelt elev (Lyster, 2019, s.37). Dersom en høy andel elever har behov for spesialundervisning kan dette indikere at den ordinære opplæringen ikke er tilstrekkelig og godt nok tilpasset elevenes ulike behov (Nordahl & Overland, 2015, s.21). Skoler som er gode på tilpasset opplæring har ofte høy kompetanse på ulike vansker i skolen, gode rutiner, lykkes med tilpasset opplæring og hvor kvaliteten på spesialundervisningen er høy med et personell som er kvalifisert (Aas, 2021, s.74).

Tilpasning i ordinær undervisning vil ikke alltid være tilstrekkelig for at alle elever skal oppleve å få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, noe som dermed utløser retten for spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Spesialundervisning skal gi en individuell tilpasning av opplæringen (Nilsen, 2019, s.621). Lyster (2019, s.109-110) mener det vil variere om eleven trenger undervisning i mindre grupper eller enetimer. Elever med dysleksi vil oppleve vansken på ulike måter og i forskjellig grad. Likevel er det viktig å huske på at elever med dysleksi skal lære like mye som resten av klassen (Aas, 2021, s.120). En grunnleggende ferdighet i norsk skole, er muntlige ferdigheter. Dette er også en læringsstrategi, og mange elever med dysleksi kan være svært sterke muntlig (Statped, 2021). Gjennom blant annet muntlig presentasjon eller andre former for muntlig aktivitet, får elever med dysleksi vist hva de kan av fagstoff, noe lærere burde benytte seg av (Statped, 2021). Samtidig vil ikke dette gjelde alle elever med dysleksi, fordi muntlig ferdigheter kan være vanskelig for noen. Tilpasset opplæring som individualisert undervisning har liten støtte i internasjonal forskning om hva som gir et godt læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2015, s.88). En god, strukturert og sammenholdt undervisning med mye variasjon gir derimot best læringsutbytte for alle elever (Nordahl & Overland, 2015, s.88). Nordahl (2012, s.192) presiserer viktigheten med å se mulighetene som finnes i elevene, ikke bare feilene. Det er enkeltlærere og lærerkollektivet på skolen som sammen må ta ansvar for at alle elever får en god tilpasset opplæring, slik de har krav på (Nordahl, 2012, s.192). De fleste elever med dysleksi, tilbringer store deler av skolehverdagen i klasserommet sammen med de andre elevene, og det er der man må tilrettelegge for utvikling (Nordahl, 2012, s.200).

Tidlig innsats handler om først og fremst om å iverksette relevante forebyggende tiltak i ung alder eller i en tidlig fase av en mulig vanske (Befring, 2019, s.179). Det vektlegges at skolene iverksetter tidlig innsats og tiltak for elever med en gang det er behov (Meld. St. 21, 2016-2017). Lyster (2019, s.12) påpeker at det er god grunn til å vektlegge de første årene i skolen, da tidlig tiltak vil ha stor effekt på elevens læring og utvikling. For å kunne sette inn gode tiltak før barns utfordringer får utvikle seg til å bli en vanske, må skolen vektlegge læreres kompetanse og personalets sammensetning (Lyster, 2019,

s.14). Det handler om forebygging, og må derfor ses i sammenheng med tilpasset opplæring (Nilsen, 2019, s.629).

2.2.1 Hjelp- og læremidler

De siste årene har det skjedd mye endring i teknologiske hjelpemidler, noe som gjør at det lett kan tilpasses enkeltelevens behov og virke motiverende for eleven (Lyster et al., 2019, s.358-359). Likevel kan det være utfordrende å orientere seg i utvalget av materialet som er utviklet for å støtte elever med dysleksi (Lyster, 2019, s.106). Det kan være mange beslutninger som skal tas rundt organisering av undervisningen for å best mulig støtte elevens utvikling (Lyster, 2019, s.106). Det finnes ingen enkel løsning for lese- og skriveutviklingen, og den enkelte skole og lærer må derfor vurdere om, og hvordan, disse hjelpemidlene på best mulig måte kan innpasses i skolens undervisning (Lyster, 2019, s.108).

For elever med dysleksi er det et gap mellom elevens forutsetninger og kravene fra omgivelsene om å mestre lesing og skriving. Med god tilrettelegging og kompensering vil dette gapet kunne reduseres. God bruk av den digitale verktøykassen vil styrke ferdighetene i lesing og skriving hos elever med dysleksi. Ved å lære elevene å bruke ulike hjelpemidler, vil dette bidra til å kompensere for vansken (Høien & Lundberg, 2012, s.292). Elevene vil spare tid, krefter, oppleve mestring og styrke selvtilliten (Høien & Lundberg, 2012, s.293). Det vil variere fra skole til skole og fra elev til elev, hvorvidt de bruker digitale hjelpemidler eller ikke. Aas (2021, s.105) uttrykker sin redsel over at enkelte skoler fortsatt bruker analog metodikk, og er redd elever med dysleksi mister mye læring og mestring. Likevel er det viktig at elevene også drilles i både lesing og skriving uten bruk av hjelpemidler, slik at dem får øvd på blant annet håndskriften (Høien & Lundberg, 2012, s.293). Dette innebærer at data og iPad ikke må bli for dominerende de første årene på skolen (Høien & Lundberg, 2012, s.293).

En forutsetning for at elevene skal ha nytte av digitale hjelpe- og læremidler, er at de har lært seg å benytte slike programmer (Høien & Lundberg, 2012, s.293). For å kunne imøtekomme elever med dysleksi på en hensiktsmessig måte, er det derfor viktig at skolen involverer seg og forstår viktigheten av opplæring rundt lære- og hjelpemidler for elever med dysleksi (Aas, 2021, s.105). Et hjelpemiddel er egnet til å kompensere for elevens manglende ferdigheter, noe som elever med dysleksi har krav på (Aas, 2021, s.107). Et eksempel på hjelpemiddel er Lingdys, som er et program hvor elever med dysleksi kompenserer for vansken (Lyster, 2019, s.108). Et læremiddel handler om å innhente kunnskap og trene på ferdigheter, slik som digitale lærebøker, tankekartprogram og læringsapper (Aas, 2021, s.107). Skolen er ansvarlig for at elevene har læremidlene som trengs og har ansvar for å søke NAV dersom en elev trenger et hjelpemiddel (Aas, 2021, s.107-108). Bruk av digitale hjelpe- og læringsmidler vil være mest effektiv når eleven vet hensikten med læringsaktiviteten de driver med og når læreren har en plan med bruken (Lyster, 2019, s.109). Videre hevder Lyster (2019, s.109) at datateknologien kan erstatte læreren på en effektiv måte når tiden ikke strekker til og gir elevene mer treningstid. Elever med dysleksi trenger å være

selvstendige, og skolen er ansvarlig for å bygge denne selvstendigheten gjennom trygghet i bruk av digitale verktøy (Lyster, 2019, s.109).

2.3 Inkludering

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s.14) skal skolen utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer både helse, trivsel og læring for alle elever. Inkludering er et system som alltid forandrer seg med tanke på hvilke elever som er på skolen. Skolen må derfor tilpasse seg de elevene som til en hver tid er der (Lund, 2017, s.18). Med andre ord er ikke et inkluderende miljø først og fremst fysisk, men et sosialt eller mentalt fenomen, hvor man må lære seg å være sammen med andre som ikke er lik seg selv (Nordahl m.fl., 2018, s.29). Det handler om å ta vare på og utnytte mangfoldet i klassen. Mangfold er en ressurs for alle og en inkluderende praksis med stort mangfold, vil bidra til at elevene kjenner seg anerkjent og verdsatt (Lund, 2017, s.25). Nordahl m.fl (2018, s.27) mener det langsiktige målet med inkludering handler om at alle elever tidlig får mulighet til å møte variasjonen i menneskelig mangfold. Likevel blir det viktig å huske på at inkludering ikke er et mål som en kan si at er nådd eller ikke, men en daglig prosess (Solli, 2010, s.39). I et skolefellesskap må det derfor skapes rom for ulikheter. Nordahl og Overland (2015, s.14) mener en forutsetning for å få til nettopp det, er klassetilhørighet. Det å føle en tilhørighet er svært viktig for både motivasjon og læring. Da vil elevene ha en større innsats, lengre utholdenhet og større engasjement (Aas, 2021, s. 84). Det blir lærerens oppgave å tilrettelegge hverdagen slik at alle elever vil oppleve tilhørighet, anerkjennelse og inkludering (Lund, 2017, s.20-21). Anerkjennelse handler om at hver enkelt elev må bli sett og respektert, men også at elevene skal utvikle en forståelse overfor ulikheter i forhold til seg selv og andre (Lund, 2017, s.29).

Klassetilhørighet henger sammen med hvordan lærerne velger å organisere undervisningen og skolehverdagen, særlig for elever som strever. Det betyr likevel ikke at elever kan jobbe i mindre grupper, men en må passe på at gapet ikke blir større enn at eleven selv opplever at de tilhører klassen (Nordahl & Overland, 2015, s.14). Et viktig aspekt ved klassetilhørighet, er at elevens egne opplevelse av tilhørighet er det som avgjør om eleven føler seg inkludert eller ikke (Nordahl & Overland, 2015, s.16). Elevene må få opplevelsen av at de tilhører et læringsmiljø hvor det er verdsatt å feile (Nordahl, 2012, s.205-206). Ofte kan skolen og foresatte trekke beslutninger om hva som er best for eleven, men glemmer å spørre den det gjelder. Gjennom Barneombudets rapport «*Uten mål og mening*» (2017, s.42) kom fram at mange elever opplever at den det gjelder, sjelden blir hørt. Det er ingen som spør elevene selv hva som fungerte for dem, noe som gjør at mange følte seg utenfor klassefellesskapet fordi de ofte ble tatt ut av undervisningen. Derfor blir det viktig å lytte til eleven, og spørre hvordan eleven ønsker at skolehverdagen skal tilrettelegges, slik at den blir best mulig med tanke på både inkludering, læring og mestring.

2.4 Mestring

Ifølge Nordahl og Overland (2015, s.81) er det stor enighet om at opplevelsen av å mestre er en forutsetning for å lære i skolen. Læreren står ofte overfor en utfordring når

det gjelder å finne gode nok oppgaver som er tilpasset hver enkelt, slik at det blir en god balanse mellom utfordringer og forutsetningene til eleven. Sjansen for mestring er svært liten dersom utfordringene er for store. Samtidig kan ikke ny læring skje dersom eleven bare holder på med lærestoff som kjent og som eleven behersker. Det er en tydelig sammenheng mellom elevens egne forventninger om mestring og elevens faglige prestasjoner. Elever som strever faglig i skolen, utvikler fort en tanke om at de ikke duger. Dette kan skape en ond sirkel hvor svake faglige prestasjoner påvirker forventningen om mestring på en negativ måte, og lave forventninger til egen mestring vil igjen påvirke de faglige prestasjonene negativt. Lærerens oppgave blir derfor å bryte denne onde sirkelen og få eleven til å tro på egne faglige prestasjoner som fremmer elevens mestringstro (Nordahl & Overland, 2015, s.81-84).

Nordahl og Overland (2015, s.85) skiller mellom prestasjonsorientert og læringsorientert læringskultur i skolen. En prestasjonsorientert læringskultur har søkelyset på resultater, og hvor frykten for nederlag fort kan bli så sterk at den stenger for faglig læring (Nordahl & Overland, 2015, s.85). Læringsorientert læringskultur vektlegger derimot kunnskap og forståelse sammen med individuell forbedring og innsats, og bidrar på den måten til positiv utvikling av elevens faglige selvoppfatning (Nordahl & Overland, 2015, s.85). Selvoppfatning handler om hvordan eleven vurderer seg selv, først og fremst kognitivt, på ulike områder (Nordahl & Hansen, 2018, s.25). For å styrke selvfølelsen og selvtiliten er mestring og motivasjon fundamentet, og hvor livsmestring er det langsiktige målet (Aas, 2021, s.80).

2.4.1 Motivasjon

Elevens motivasjon er helt grunnleggende for at man skal klare å fremme læring, særlig for elever med dysleksi (Lyster et al., 2019, s.352). Vi må begynne der eleven har mulighet for å lykkes, som støtter elevens mestring, og igjen fører til økt motivasjon (Lyster, 2019, s.37). Lav mestringsopplevelse og tap av motivasjon for lesing hos elever med dysleksi, fører til dårlige resultater og prestasjoner, som igjen fører til manglende selvfølelse (Lyster, 2020, s.18). Dette omtales som dysleksiens onde sirkel, og starter, eller ender, ofte med dårlig motivasjon. Når en elev opplever at dette skjer, og føler at selvbildet er truet, vil eleven heller prøve å skjerme seg, gjennom for eksempel å bråke, enn å jobbe med noe man har mislyktes med tidligere (Lyster, 2019, s.35). Lærerens kunnskap om motivasjon blir derfor sentralt i møte med elever som strever. Når vi skal identifisere hva elever med dysleksi trenger for å lykkes i skolearbeidet er det to begreper som er nyttige (Federici & Skaalvik, 2014a, b, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.95). Den ene er *emosjonell støtte*, som handler om hvordan elevene opplever å bli sett, verdsatt, akseptert og respektert av læreren. Den andre er *instrumentell støtte*, og handler om hvordan elevene opplever å få råd og veiledning i skolearbeidet. Det ser ut til at mange elever med dysleksi opplever god relasjonell støtte fra lærerne, men møter ofte manglende instrumentell støtte. Elevens opplevelse av lærerens støtte er helt sentralt for deres motivasjon for skolearbeidet. Samtidig som eleven opplever å få god veiledning, vil dette fremme elevens motivasjon, læring og trivsel i skolen (Federici & Skaalvik, 2014a, b, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.95-96).

Motivasjon for å lære, og å gjøre en innsats, er knyttet til erfaringer med å lykkes (Lyster, 2019, s.35). Med dette menes at mestringserfaringer skaper både pågangsmot og innsats for faglig utvikling, noe som er en styrke (Lyster, 2019, s.35). Mange elever med dysleksi, sliter med motivasjonen, og kan fort sammenligne egne svake lese- og skriveferdigheter med andres mestring (Lyster, 2019, s.35). Dette kan oppfattes som et nederlag. Det blir viktig at skolen skaper motivasjon hos disse elevene gjennom god tilpasset opplæring, og eventuelt spesialundervisning, som tar utgangspunkt i elevens ståsted og gir muligheter for å mestre (Lyster, 2019, s.35). Vi kan skille mellom indre og ytre motivasjon, hvor *indre motivasjon* også kan omtales som *den gode motivasjonen* som kommer innenfra (Lyster, 2019, s.36). Den indre motivasjonen utvikles når eleven har fokus på seg selv, og lærer å se, anerkjenne og glede seg over egen utvikling, fordi eleven har lagt ned en innsats (Lyster, 2019, s.36). *Ytre motivasjon* handler om ulike former for premier, og er mer uheldig fordi man sammenligner seg med andre, og hvor mange gjør en innsats for å tilfredsstille lærerens krav eller for å få ros (Lyster, 2019, s.36). Wang og Gruthrie (2004; gjengitt i Lyster, 2019, s.36) fremhever at indre motivasjon påvirker leseforståelsen og er en drivkraft i læringen, mens ytre motivasjon derimot har en negativ effekt på leseforståelsen.

For elever med dysleksi er hovedmål nummer en, at motivasjon og glede skal bidra til læring (Lyster, 2019, s.36). Læreren må kunne ulike strategier og måter for å fremme motivasjon på. Dette vil bidra til å skape motivasjon og støtter dermed skriveprosessen. Alle elever er ulike, og dermed vil det variere fra elev til elev hva som skaper motivasjon og mestring i skolehverdagen (Lyster, 2019, s.36-38).

2.4.2 Forventninger

Alle lærere må tro at eleven kan lære, uavhengig av forutsetninger og kjønn (Nordahl, 2012, s.201). Dersom læreren har lave forventninger til en elev, vil denne eleven også tilpasse seg de lave forventningene og vil få redusert læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2015, s.81). Høye forventninger og krav fra læreren, vil derimot bidra til elevens potensiale for læring (Nordahl & Overland, 2015, s.81). Med bakgrunn i dette trenger alle elever å bli møtt med realistiske og høye forventninger i skolen (Nordahl & Overland, 2015, s.81-82). Det blir viktig at læreren formidler overfor eleven at læring ikke bare handler om evner, men at ambisjoner og arbeidsinnsats er like viktig for å oppleve mestring (Nordahl & Overland (2015, s.83). Et læringsmiljø som gir gode muligheter for et godt læringsutbytte, krever at lærerne har forventninger og støttende relasjoner til elevenes arbeidsinnsats (Nordahl, 2012, s.206).

Foreldrene og lærernes forventninger og tro på at eleven skal lykkes, er som nevnt viktig (Lyster et al., 2019, s.352). Like viktig blir det å ha fokus på å se hva eleven har og kan, fremfor hva eleven mangler (Nordahl & Hansen, 2018, s.37). Det er viktig at læreren stiller krav, også til elever med dysleksi, men det handler om å stille de riktige kravene (Aas, 2021, s.83). Elever må med andre ord få oppgaver hvor de har mulighet for å lykkes, og det er der man må begynne (Lyster, 2019, s.37). Ved å starte der vil man støtte elevens mestring, som igjen vil bidra til økt motivasjon, og mestringsfølelsen vil dermed øke (Lyster, 2019, s.37). Når det kommer til forventninger, er lærerens

kunnskap om dysleksi og elevens utfordringer helt avgjørende for at eleven skal oppleve god tilpasset undervisning med de riktige forventningene (Lyster, 2019, s.37).

2.5 Lærerrollen

Lærerrollen i dagens skole krever mye av den enkelte lærer, men viktigst av alt er relasjonen læreren har til sine elever. Uansett hvilke utfordringer eleven kan ha, så kommer man ingen vei uten å ha et godt forhold til elevene (Nordahl & Overland, 2015, s.77). Elever blir både engasjert og motivert av lærere som respekterer dem og som vektlegger gode relasjoner (Nordahl & Overland, 2015, s.77). Elever med et godt forhold til læreren trives bedre på skolen, noe som vil føre til at læringsutbytte blir bedre (Nordahl & Overland, 2015, s.77). Ekstra viktig blir dette for elever med dysleksi, som trenger lærere som er forståelsesfull og støttene, slik at motivasjonen beholdes (Lyster, 2019, s.67). Anerkjennelse, det å bli sett, hørt og respektert, bidrar til at elevene føler en trygghet og at de legger ned en arbeidsinnsats (Nordahl & Overland, 2015, s.78). Det handler om å bygge på elevens sterke sider og ta tak i det som fungerer. For å lykkes med dette, er det en forutsetning å ha dyktige lærere i skolen (Nordahl, 2012, s.195-196). Det krever en sterk og forskningsbasert lærerutdanning. Nordahl (2012, s.196) påpeker at en mer praksisorientert utdanning, slik som i Ontario, vil bidra til å gi lærere mer faglig, analytisk og metodiske kunnskaper når de skal ut i arbeidslivet.

Barneombudets rapport (2017) tar blant annet opp tematikken rundt bruken av lærere eller assistenter uten formell spesialpedagogisk kompetanse, og det påpekes at denne kompetansen er et viktig bidrag til bedre spesialundervisning for elever med vansker. Denne rapporten fremhever også bruken av assistenter uten pedagogisk kompetanse, noe som gjør at spesialundervisningen i norsk skole er mangelfull (Lyster, 2019, s.113). Nordahl (2012, s.200) påpeker at elever som sliter i skolen, trenger de best kvalifiserte lærerne. Han understreker videre at disse elevene ikke skal møte ufaglærte assistenter eller lærere fordi disse vil mangle den dype forståelsen av læring og undervisning som er helt nødvendig for at elevene som strever i skolen skal ha et godt og meningsfylt læringsutbytte (Nordahl, 2012, s.200).

2.5.1 Lærerens kompetanse om dysleksi

Som nevnt innledningsvis er det svært varierende hva lærere kan om forebyggende lese- og skriveopplæring, og om lese- og skrivevansker (Lyster et al., 2019, s.353). Alle lærere har et stort ansvar med å støtte elevenes lesing, skriving og utvikling, og samarbeid på tvers av fagene i skolen blir viktig, slik at elevens ordforråd, språk og lesing blir godt tilrettelagt (Lyster, 2019, s.111). De aller fleste lærerne som jobber ute i skolen er ikke spesialpedagoger, og mange har kanskje heller aldri hatt om dysleksi gjennom sin utdanning (Høien & Lundberg, 2012, s.256). Likevel finnes det elever med dysleksi i alle klasserom og i alle timer, noe som gjør at alle lærere må ha kunnskap for å kunne tilrettelegge på en god måte. Hver enkelt lærer bør ha kjennskap til de viktigste kjennetegnene for dysleksi, slik at de lettere kan finne elevene som strever så tidlig som mulig, for så å sette inn gode og riktige tiltak som gir resultater (Høien & Lundberg, 2012, s.255-256). Som lærer har du ikke ansvar for å sette en diagnose, men du skal

følge med og få det utredet dersom du har en mistanke om at en elev har dysleksi (Aas, 2021, s.15). Samtidig er det viktig at også lærere kan faget sitt og innholdet i det de underviser i, slik at de lettere kan tilrettelegge for god tilpasset undervisning (Nordahl & Overland, 2015, s.76). Lyster (2019, s.111) påpeker at samarbeid mellom lærere vil kunne være avgjørende for god organisering i undervisningen, som igjen fører til god tilpasset opplæring for elever med dysleksi.

2.5.1.1 Lærerens digitale kompetanse

I møte med elever med dysleksi, blir digitalt hjelpemidler et godt verktøy for å kompensere for vansken. Lærerens digitale kompetanse blir derfor helt sentralt for å kunne hjelpe disse elevene. Skolen må derfor ha kvalifiserte lærere som ikke bare får opplæring i å bruke utstyret, men som kan vurdere og anskaffe riktig utstyr (Høien & Lundberg, 2012, s.294). Dersom ikke lærerne har nok kunnskap og ferdigheter om dette, vil det gå utover elevene (Aas, 2021, s.105). Det finnes mange ulike digitale plattformer, og det er derfor vanskelig å treffe gode valg på denne fronten dersom man ikke innehar kompetansen som trengs (Høien & Lundberg, 2012, s.294). Mange skoler tenker at dette er spesialpedagogisk kompetanse, og forståelsen for at dette er allmenpedagogikk mangler (Aas, 2021, s.104). Mangfoldet i et klasserom er stort, noe som gjør at alle i personalet må kunne bruke verktøyene (Aas, 2021, s.104). Mange lærere kan nok kvie seg for å møte de digitale verktøy som finnes. Da mener Skaalvik og Skaalvik (2015, s.115) at dersom lærerne ønsker å utvikle seg og øke sin kompetanse, må de ut av egen komfortsone for å kunne utvikle seg videre. Her trenger de trygge rammer og god skoleledelse, som gir rom for å feile slik at lærerne tør å kaste seg ut på nye utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.115).

Aas (2021, s.104) stusser over at lærerens digitale kompetanse ikke vektlegges mer i grunnskolelærerutdanningen, og at målet om god tilpasset undervisning vil være umulig dersom norsk skole ikke øker den digitale kompetansen hos ansatte i skolen. Klausen (2020, gjengitt i Aas, 2021, s.104-105) trekker fram i sin doktoravhandling «*Fra kritt til programmering*», at det er et sprik mellom den digitale kunnskapen som lærerne sitter igjen med etter endt utdanning, og til de forventningene som myndighetene har om at lærerutdanningen skal ta dette på alvor. Arbeidet med å heve denne kompetansen bør i mye større grad foregå i profesjonsutdanningen slik at lærerne er rustet til å møte den digitale verden som trengs for å kunne tilpasse for elevmangfoldet i klasserommet.

2.6 Tidligere forskning

Det finnes lite forskning på nyutdannede læreres kompetanse til å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi. Johansen (2017, s.71) har i sin studie satt søkelys på om lærere har den kompetansen og kunnskapen som trengs for å gi elever med dysleksi en verdig tilpasset opplæring som de har krav på. Funnene viser at denne kompetansen varierer, og hun påpeker blant annet ansiennitet og utdannelse som to faktorer til dette. Resultatene viser at grunnskolelærer-utdanningen ikke ga tilstrekkelig kunnskaper om dysleksi. Johansen (2017, s.71) så også at det var en klar sammenheng mellom lærernes kompetanse og deres praksis. Hun mener lærerne må inneha mer

kompetanse om dysleksi og hvordan de best mulig kan tilrettelegge før de starter i læreryrket. Hun påpeker også at det må mer kunnskap om dysleksi inn i lærerutdanningen. Studien hadde fem informanter, og derfor bør også resultatene tolkes med forsiktighet med tanke på generalisering.

Internasjonalt finnes det også lite forskning på akkurat dette feltet, men Knight (2017, s.207) viser i sin forskningsartikkel til en stor studie gjort i England og Wales. Funnene viste at lærerne hadde grunnleggende kunnskaper om dysleksi, men at de manglet dybde for å forstå disse elevene. Et ytterligere funn som Knight (2017, s.207) påpeker, er viktigheten av en god kvalitet på lærerutdanningen for å øke lærernes tillit til å jobbe med dysleksi. Også Gwernan-Jones & Burden (2010) skriver i sin forskningsartikkel at lærerens evne til å håndtere ulike lærevansker påvirkes av deres kunnskap om og holdninger til disse vanskene. Funnene viste at en stor andel lærerstudenter hadde en positiv holdning til dysleksi og hvordan de skulle møte disse elevene, men at de var usikker på hvordan dette skulle gjøres.

Det er som nevnt lite forskning på dette feltet noe som gjør at det er nødvendig å undersøke og forske mer på lærernes kompetanse om dysleksi fra lærerutdanningen, samt hvordan de tilpasser for disse elevene.

3 Metode og vitenskapsteori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt valg av metode med tanke på å besvare problemstillingen: «*Hvordan opplever nyutdannede lærere at de klarer å tilrettelegge undervisningen slik at elever med dysleksi kan oppleve inkludering og mestring i skolehverdagen?*». Først i kapitlet blir det redegjort for valg av metode, gjennom kvalitativ metode og intervju. Deretter vil forskerens rolle bli beskrevet i det neste kapitlet. Videre vil jeg beskrive hvordan datainnsamlingen har blitt gjort gjennom utforming av intervjuguide, valg av informanter, prøveintervju og gjennomføring av selve intervjuene. Til slutt gjør jeg rede for analyseprosessen, før jeg avrunder med redegjørelse av studiens kvalitet og etiske hensyn.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Et forskningsprosjekt begynner ofte med en ide eller et spørsmål om et tema som er interessant å studere. Dersom vi skal besvare eller belyse disse forskningsspørsmålene må vi følge en fremgangsmåte (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.18). Det er denne fremgangsmåten vi kan kalle en metode. Dalland (2012, s.112) mener metoden skal bidra til å samle inn datamaterialet som trengs for å besvare og belyse det man ønsker å forske på. I forskning skiller vi mellom to forskningsmetoder. Kvantitativ metode gir oss tall som kan måles gjennom regneoperasjoner, mens kvalitativ metode fanger opp meninger og opplevelser som ikke kan tallfestes eller er målbare (Dalland, 2012, s.112).

Kvalitativ metode retter søkelyset på informantenes opplevelser og meninger (Tjora, 2021, s.27). Med bakgrunn i min problemstilling er jeg ute etter å høre om lærerens opplevelse og erfaringer i klasserommet med elever som har dysleksi, og kvalitativ metode blir derfor valgt i denne masteroppgaven. Jeg vil også høre nærmere hvordan lærere opplever å tilrettelegge undervisningen med tanke på inkludering og mestring for elever med dysleksi. Valget av kvalitativ metode blir derfor sentralt for at jeg skal kunne besvare min problemstilling. Videre blir det viktig å huske på at dette preger resultatene som forskningen kommer frem til, ved at forskeren sammen med personene i felten sammen bidrar til å utforme kunnskap (Thagaard, 2018, s.40). I mitt forskningsarbeid er jeg opptatt av å utforske læreres subjektive opplevelse. Dette fører oss inn på et fenomenologisk vitenskapssyn, hvor forskeren ønsker å oppnå en forståelse av den dypere meningen hos den enkelte lærers erfaringer (Thagaard, 2018, s.36). Fenomenologi er en kvalitativ metodisk tilnærming hvor det blir sentralt å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene som vi studerer, og beskriver omverdenen slik den erfares av dem. Fenomenologien bygger altså på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Det blir viktig at forskeren lytter til informantene som studeres, og at forskeren tar tak i erfaringene de kommer med (Thagaard, 2018, s.36).

Som forsker har jeg behandlet tekst, gjennom å ha transkribert intervjuene jeg har gjort. Dette gjør at vi kan bevege oss inn på begrepet hermeneutikk, som betyr tolk eller fortolke (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.187). En hermeneutisk tilnærming bygger på

prinsippet om at en mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer (Thagaard, 2018, s.37). Vi forstår altså delene i lys av helheten, og kalles derfor den hermeneutiske sirkel (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.188). Med bakgrunn i dette vil jeg si at min oppgave også vil ha en hermeneutisk tilnærming, ettersom jeg ved transkribering av intervjuene jeg har gjort, tolker innholdet i tekstene, noe som påvirker hva jeg får ut av dem. Oppgaven vil derfor også bli basert på min forståelse og tolkning av empirien.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode har flere karakteristiske trekk, som tar sikte på å studere livet fra innsiden (Thagaard, 2018, s.11). Den vektlegger forståelsen og nærheten til den man forsker på med et åpent samspill mellom forsker og informant (Tjora, 2021, s.27). Kvalitativ metode gir data i form av tekst og en induktiv, eksplorerende og empiri-drevet fremgangsmåte (Tjora, 2021, s.27). Kvalitativ metode kan ofte være mindre tidkrevende, fordi prosjektets omfang har få informanter (Thagaard, 2018, s.16). Videre gir kvalitativ metode større rom for fylldige og gode beskrivelser fra informantenes perspektiv og livsverden, og gir dermed fleksibilitet (Thagaard, 2018, s.16). I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg lærerens forståelse av dysleksi og tilpasset opplæring med tanke på mestring og inkludering, noe jeg oppnår gjennom nærhet og en åpen interaksjon mellom meg som forsker og informantene. Jeg har derfor, som tidligere nevnt, valgt å benytte kvalitativ metode for å kunne skape en dypere forståelse om informantenes kompetanse og erfaringer i møte med elever som har dysleksi. De meningene, opplevelsen og erfaringene som informantene formidler, og som problemstillingen er avhengig av for å kunne bli besvart, ville ikke kunne blitt målt i en kvantitativ metode (Denzin & Lincoln, 2018, s.1-2). Jeg har valgt å gjennomføre intervjuer for å samle inn data.

3.2.1 Intervju

Med utgangspunkt i min problemstilling, har jeg valgt å bruke dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Dybdeintervju som metode handler om at forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser og refleksjoner (Tjora, 2021, s.128). I et dybdeintervju er målet å skape en relativt fri samtale som omhandler spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd, og hvor det benyttes åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å kunne gå i dybden (Tjora, 2021, s.127-128). Ved å velge intervju som datainnsamlingsmetode er det viktig å huske på at også denne metoden har sine svakheter. Blant annet studerer man det folk sier at de utfører, noe som gjør at en ikke kan vite fullt ut, om det informantene sier, også er det de gjør, eller om de svarer slik de tror forskeren ønsker at de skal svare (Thagaard, 2018, s. 62, s.108). Det kan også være en risiko for at spørsmålene ikke stilles på nøyaktig samme måte overfor de ulike informantene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.43). Likevel er dybdeintervju nyttig i denne forskningsoppgaven, hvor informantene kan komme inn på temaer som forskeren nødvendigvis ikke har tenkt ut på forhånd, men som likevel synes å være relevant for studien (Tjora, 2021, s.128). Dersom man går mer i dybden på et tema, noe man ofte gjør i dybdeintervju, vil dette være en styrke for forskningen (Brottveit, 2018, s.92). Samtidig er det i en intervjusituasjon også mulig å oppklare misforståelser som eventuelt oppstår (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.43).

3.3 Forskerens rolle og forståelse

Postholm & Jacobsen (2011, s.37) viser til at man aldri kan studere virkeligheten, men kun en del av den. Dette fordi noen hendelser vil bli oversett og dermed ikke få like mye oppmerksomhet, ettersom man aldri vil være helt bevisst over egen førforståelse. Førforståelse handler først og fremst om de oppfatningene og meningene som en forsker har i møte med det som skal studeres (Dalen, 2011, s.16). Thagaard (2018, s.14) mener det er viktig å reflektere over hvilke avgjørelser som er strategiske for at vi skal kunne utvikle en helhetlig forståelse av de sosiale fenomenene vi studerer. Det blir derfor sentralt å reflektere over hvordan førforståelsen påvirker det man studerer og finner (Postholm & Jacobsen, 2011, s.38). Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer mener at forforståelsen, og hvordan forskeren forstår verden rundt seg, er avhengig av hvem man er (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.190). Det betyr med andre ord at forskeren må være bevisst på at dette kan bidra til å fremme ny kunnskap, men også være et hinder i møte med nye meninger og perspektiver i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108). Med bakgrunn i dette ønsker jeg derfor å redegjøre for egen førforståelse, slik at leseren får et innblikk i mitt utgangspunkt for studien.

Jeg har tidligere fullført grunnskolelærer-utdanningen, et 4-årig studie som gjorde at jeg ble adjunkt. Deretter begynte jeg å jobbe som lærer i grunnskolen, før jeg valgte å ta videreutdanning innenfor spesialpedagogikk. Gjennom grunnskolelærer-utdanningen hadde jeg flere praksisperioder, og jeg har jobbet 6 år som lærer. Jeg har dermed kunne tilegne meg mye kunnskap og erfaringer innenfor læreryrket, hvor jeg både har observert mye, fått mange nye erfaringer, samt flere gode samtaler med kollegaer, foreldre, elever og andre instanser i og rundt skolen. Jeg har alltid interessert meg for spesialpedagogikk, på den måten at dette er kompetanse som alle lærere burde ha i norsk skole i dag. Videre har jeg undervist mye i norsk de siste årene, og jeg har tidligere skrevet oppgaver innenfor temaet dysleksi. I dagens skole er elevene helt avhengig av å kunne lese og skrive for å henge med. Å kunne lese og skrive er også definert under læreplanverkets fem grunnleggende ferdigheter. Med bakgrunn i dette har jeg derfor en nysgjerrighet overfor temaet dysleksi i dagens skole. Jeg har prøvd å reflektere over egen førforståelse og hvilken påvirkning den kan ha gitt til de ulike resultatene jeg har funnet. Dette har jeg gjort gjennom blant annet samtaler med bekjente, men jeg også har reflektert over egne tolkninger slik at jeg har klart å skape en god forståelse av det informantene har fortalt.

3.4 Datainnsamling

I dette underkapitlet vil det først bli redegjort for valg av informanter, deretter utforming av intervjuguide og prøveintervju. Til slutt redegjøres det for gjennomføring av intervjuene som har blitt gjort.

3.4.1 Intervjuguide

Thagaard (2018, s.95) vektlegger at utforming av en intervjuguide krever god planlegging, slik at man stiller spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet, samtidig

som man også kan være fleksible overfor informantens utsagn. Jeg valgte å sette sammen en intervjuguide (vedlegg 1) med ferdig formulerte, fullstendige spørsmål, med hjelpespørsmål eller tilleggstemaer og utsagn (Tjora, 2021, s.167). For å kunne utarbeide intervjuguiden startet jeg med å lese andre tidligere studier med lignende tema, samt at jeg leste meg opp på temaene dysleksi, inkludering, mestring og tilpasset opplæring. I tillegg snakket jeg med kollegaer og tok med meg egen erfaring fra læreryrket. Sammen med veilederen min ble intervjuguiden formulert og klargjort til intervjuene jeg skulle gjennomføre. Det ble også søkt om godkjenning av mitt prosjekt, hvor jeg sendte inn intervjuguiden til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fikk denne godkjent (vedlegg 2).

Hovedstrukturen i intervjuguiden består av de spørsmålene som representerer sentrale temaer i undersøkelsen (Thagaard, 2018, s.95). I et slikt dybdeintervju ble det derfor viktig at jeg lagde en intervjuguide med åpne og gode spørsmål som ikke var ledende, men oppmuntret informanten til å fortelle. Ledende spørsmål vil begrense informantens svaralternativer, noe jeg derfor prøvde å unngå (Thagaard, 2018, s.97). Jeg merket likevel at det var utfordringer med å lage gode, åpne spørsmål som gjorde at informanten kunne gi brede svar. Det er flere måter å utforme en intervjuguide på når det gjelder gjennomføringen av et dybdeintervju. Ofte går det igjen tre ulike faser i et dybdeintervju. Disse er oppvarming, refleksjon og avrunding, og inneholder ulike type spørsmål (Tjora, 2021, s.159-160). Jeg valgte i min intervjuguide å bygge den opp på denne måten, hvor jeg innledet intervjuet med spørsmål knyttet til informantens bakgrunn, ansiennitet og valg om å bli lærer. Dette er i tråd med det Tjora (2021, s.159-160) beskriver som *oppvarmingsspørsmål*. Videre valgte jeg å dele inn intervjuguiden i tre undertemaer: tilpasset opplæring og tilrettelegging for elever med dysleksi, mestring og inkludering. Dette ble da neste fase, *refleksjonsspørsmål*, og er kjernen i intervjuet hvor man ofte går mer i dybden (Tjora, 2021, s.159-160). Det siste steget kalles *avrundingsspørsmål* og bidrar til å normalisere situasjonen og man runder av intervjuet på en god måte (Tjora, 2021, s.160). Dette gjorde jeg ved å oppsummere rundt temaet og avsluttet med å takke informanten for at dem stilte opp.

3.4.2 Utvalg og informanter

I min studie har jeg, som nevnt, valgt å bruke dybdeintervju som metode og jeg gjorde derfor et utvalg av hvem jeg ønsket å intervju. En kvalitativ metode kan være basert på få enheter eller informanter (Thagaard, 2018, s.16). Dalen (2011, s.45) mener samtidig at det er viktig å ha et antall informanter som gir tilstrekkelig grunnlag for å kunne besvare problemstillingen. Jeg valgte derfor å intervju fire lærere. Hovedregelen for utvalg i en kvalitativ studie er at man velger informanter som vil kunne uttale seg på en god og reflektert måte om det aktuelle temaet som skal belyses (Tjora, 2021, s.145). Man skiller mellom strategisk og teoretisk utvalg. Strategisk utvelgning baseres på at man systematisk velger personer som har egenskaper som er strategiske med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018, s.54).

Med bakgrunn i min problemstilling ønsket jeg å høre erfaringer og opplevelser fra lærere om temaet dysleksi og tilpasset opplæring med tanke på mestring og inkludering. I tillegg ønsket jeg å se nærmere på hvilken kunnskap og kompetanse nyutdannede lærere

hadde innenfor dette feltet. Etersom lesing og skriving er en grunnleggende ferdighet i alle fag, var jeg også opptatt av at utvalget også skulle baseres på at lærerne underviste i ulike fag, og ikke bare i norsk. Dysleksi kan og bør gjerne oppdages tidlig, derfor ønsket jeg å ha fokus på grunnskolelærere fra 1.-7.trinn. Utvalget ble også basert på at jeg ønsket å intervjuer nyutdannede lærere, både kvinner og menn, som hadde jobbet i 1-5 år i skolen og hadde ulik kompetanse rundt undervisningsfag.

For å rekruttere mine informanter valgte jeg å sende ut en e-post til de fire informantene jeg ønsket å intervjuer. Christoffersen og Johannessen (2012, s.53) mener at det å benytte eksisterende sosialt nettverk kan være nyttig for å få grunnleggende informasjon og legge til rette for å komme i gang på en god måte. Jeg kjenner flere innenfor læreryrket, og valgte derfor å spørre på denne måten. I e-posten sendte jeg med informasjonsskrivet og samtykkeerklæringsskjemaet (vedlegg 3) med informasjon om både meg og mitt masterprosjekt. Heldig for meg, takket alle fire ja, og ønsket å delta i mitt prosjekt, noe som gjorde at vi fikk avtalt tidspunkt for intervjuene og jeg la en plan for sted og omgivelser. Etersom jeg valgte å sende ut e-post til informantene jeg hadde kjennskap til, gjorde dette at jeg også fikk informanter av begge kjønn, to kvinner og to menn. De jobbet også på ulike klassetrinn på barneskoler og underviste i ulike fag. I tillegg fikk jeg også intervjuet lærere som jobbet på ulike skoler med tanke på elevantall. Alle de fire informantene hadde kjennskap til dysleksi, selv om det varierte mye i kunnskap om temaet. Likevel er det viktig å huske på at denne måten å rekruttere informanter på kan ha både negative og positive sider. Det at jeg valgte å sende e-post til informantene jeg ønsket å ha med i min studie, kan ha bidratt til at jeg skapte en viss avstand, og muligheten for å takke nei dersom de ønsket det, var lettere enn om jeg for eksempel hadde ringt. Jeg sitter likevel igjen med en følelse av at informantene takket ja fordi de opplevde det som trygt å bli intervjuet av meg. Ingen av informantene har sagt noe negativt rundt intervjusituasjonen i etterkant, men var heller veldig positiv til å delta. Jeg velger derfor å tolke det dit at informantene opplevde det som frivillig å delta i mitt forskningsprosjekt og at de synes intervjusituasjonen var positiv.

Jeg velger å bruke tilfeldige, fiktive navn på de fire informantene jeg har intervjuet. Da gjør det lettere for leseren å henge med i resultat- og drøftingsdelen, og oppgaven blir mer ryddig. Per er utdannet grunnskolelærer for 5 år siden. Han har også tatt utdanning i sosiologi og master i spesialpedagogikk. I dag jobber Per som kontaktlærer på 3. og 4.trinn og underviser på 1.-4.trinn. Han er kjent med dysleksi, men har ikke elever som på nåværende tidspunkt har fått dette utredet. Lise er først og fremst utdannet barnehagelærer, men har tatt master i spesialpedagogikk. Hun har jobbet i 3 år, og er nå kontaktlærer på 4.trinn, hvor det er flere elever som strever med lesing og skriving. Ola har gjennomført 5-årig master, den nye lærerutdanningen. Han har derfor jobbet siden av studiene i 1 års tid. Ola er kontaktlærer på 3.trinn, har noe kjennskap til dysleksi, men har ikke mye erfaring rundt dette. Oda har jobbet som lærer i 5 år, etter at hun tok 4-årig grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn. Hun jobber som kontaktlærer på 2.trinn, hvor mye av fokuset går på begynneropplæringen og lese- og skrive-utvikling.

3.4.3 Prøveintervju

Jeg valgte å ta et prøveintervju i forkant av intervjuene jeg skulle gjennomføre for å teste hvordan intervjuguiden min fungerte. Kvale & Brinkmann (2015, s.85-90) hevder at intervjuerens kompetanse baseres på en kombinasjon av dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale relasjoner. Det er med andre ord god trening i å gjennomføre prøveintervju. Den beste læringen skjer gjennom egen praksis, og det kan være hensiktsmessig å intervju kollegaer og få tilbake melding fra dem (Thagaard, 2018, s.94). Dette var noe jeg valgte å gjøre, da jeg fikk gjennomført prøveintervjuet med en informant som oppfylte de samme kriteriene som er satt for denne studien, og dermed også riktig målgruppe. Jeg lærte mye av å gjennomføre et slikt prøveintervju og hvordan det tekniske utstyret fungerte, noe jeg også var usikker på i forkant av prøveintervjuet. Ved å teste dette fikk jeg samtidig muligheten til å lytte til prøveintervjuet og meg selv. Å lytte til seg selv og hvordan man stiller spørsmål og gir tilbakemeldinger til informanten, er en god læringsarena (Thagaard, 2018, s.94). Gjennom prøveintervjuet fikk jeg derfor svar på hvordan jeg burde stille spørsmålene og tips til flere oppfølgingsspørsmål. På den måten kunne jeg gå inn i intervjuguiden og justere noen av spørsmålene slik at det skulle bli en bedre intervjusituasjon når jeg skulle i gang med de ordentlige intervjuene. Det ble viktig for meg å bli trygg i situasjonen, og gjennom trening oppnådde jeg også selvtillit i intervjusituasjonen, noe Thagaard (2018, s.94) ser på som en styrke for å lykkes med intervjuene.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Tjora (2021, s.135) fremhever at det er viktig å tilrettelegge for gjennomføring av dybdeintervju på steder hvor informanten kan føle seg trygg. Jeg valgte derfor, i samråd med informantene, å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass. Gode, detaljerte intervjuer og lydopptak er helt nødvendig for at man skal kunne gjøre en skikkelig analyse (Tjora, 2021, s.180). Jeg gjennomførte derfor intervjuene med lydopptaker, og hadde på forhånd i informasjonsskrivet (vedlegg 3) opplyst om at jeg ønsket å bruke lydopptak før jeg skulle transkribere. Det er viktig at disse opptakene blir oppbevart riktig (Tjora, 2021, s.180). Jeg har derfor fulgt retningslinjene for oppbevaring av datamaterialet med hensyn til informantene. Man bør unngå støyede omgivelser som kan ødelegge for opptakene (Tjora, 2021, s.136). På skoler er det mange barn og voksne, noe som gjorde at det ble viktig at jeg sammen med informanten klarte å finne gode rom hvor vi unngikk forstyrrelser. Dette ga meg også trygghet på at jeg fikk med meg det som ble sagt og kunne konsentrere meg om å lytte til informanten, slik at jeg kunne holde en god flyt i samtalen, stille oppfølgingsspørsmål og be om utdypning der det trengtes.

Under selve intervjusamtalen var det bare jeg og informanten som var til stede. Jeg valgte å starte intervjuet med å forklare og utdype formålet med forskningsprosjektet. Videre gikk vi gjennom informasjonsskrivet de hadde fått på e-post. Jeg forklarte at jeg ønsket å bruke lydopptak, og fortalte hvordan jeg skulle oppbevare og bruke det i mitt arbeid. Informanten fikk også beskjed om at man til enhver tid kunne trekke seg fra forskningsprosjektet uten begrunnelse dersom det var ønskelig. Til slutt skrev informanten under på samtykkeerklæringen (vedlegg 3) og vi startet intervjuet. Jeg

valgte å ikke sende ut intervjuguiden i forkant, men informanten var likevel klar over, gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 3), hvilke tema og emner vi skulle innom, slik at de kunne forberede seg noe dersom de ønsket det.

Et overordnet mål for intervjusituasjonen er at vi skaper en *regi* som en tillitsfull og god atmosfære overfor informanten (Thagaard, 2018, s.99). Med begrepet *regi* fremheves det at trygghet for informanten gjør at dem har lyst til å dele sine erfaringer og synspunkter. Dette følte jeg at jeg klarte å skape gjennom at intervjuet ble gjennomført på arbeidsplassen hvor informanten følte seg trygg, men også fordi jeg var god til å bruke *prober*. *Prober* er et spørsmål eller en kort respons, hvor forskeren underveis i intervjuet ofte bruke «ja ...», «mm ...» eller et nikk når informanten snakker (Thagaard, 2018, s.96). poenget med å bruke slike *prober* er at forskeren bidrar til å signalisere interesse for det intervjupersonen sier, og hvor informanten får følelsen av at forskeren virkelig lytter (Thagaard, 2018, s.96). En lyttende holdning gjorde at jeg klarte å rette oppmerksomheten mot informanten, og dermed viste engasjement og ga respons overfor informantens svar på mine spørsmål. Like viktig var det også at jeg brukte et godt kroppsspråk og ansiktsuttrykk som bidro til at informanten følte trygghet. Jeg fulgte intervjuguiden min slik jeg har beskrevet over ved å bruke det *dramaturgiske* aspektet, hvor jeg strukturerte intervjuet med en emosjonell stigning som avtar mot slutten (Thagaard, 2018, s.100). Dette følte jeg fungerte fint i alle intervjuene og jeg fikk mange gode refleksjoner og svar fra informantene om de temaene jeg ønsket å høre mer om. Til slutt takket jeg for intervjuet og for at de bidro i mitt forskningsprosjekt.

3.5 Databehandling og analyse

I denne delen gjør jeg rede for prosessene med databehandling og analyse. Først beskriver jeg hvordan jeg utførte transkriberingen og hvilke valg som ble gjort, deretter gjør jeg rede for analyseprosessen og hvordan jeg har kommet frem til resultatene i studien.

3.5.1 Transkribering

Transkribering handler om å endre lyd eller video til tekst (Tjora, 2021, s.297). Det er viktig å huske at når man overfører intervjuopptakene til tekst, får man en begrenset rekonstruksjon av selve intervjuet (Thagaard, 2018, s.111). Siden jeg valgte å bruke lydopptak under intervjuene, gjorde jeg heller ikke særlig med notater da dette også kan være distraherende for meg selv. Fordelen med dette er at forskeren får konsentrert seg om spørsmålene og selve dialogen (Thagaard, 2018, s.112). Det er nokså klart at muntlig språk ikke er det samme som skriftlig, og ofte mister transkriberingen både ledetråder, stemningen og kroppsspråk (Tjora, 2021, s.186). Derfor ble det enda viktigere for meg å transkribere intervjuene like etter at disse var gjennomført. På den måten kunne jeg huske situasjonen bedre og ivareta inntrykket og følelsene jeg hadde knyttet til hvert intervju. Ved at jeg transkriberte intervjuene selv, gjorde dette at jeg ble godt kjent med eget datamaterialet. Dette bidrar til å gjøre analyseprosessen lettere (Dalen, 2011, s.58).

Tjora (2021, s.185) mener det er smart å være mer detaljert enn man tror er nødvendig, når man skal transkribere intervjuene. Dette valgte jeg å følge, og skrev derfor ned intervjuene nokså ordrett slik at minst mulig skulle gå tapt til analysedelen. *Probene* som jeg brukte underveis i intervjuet, som for eksempel «ja ...» eller «mm ...», valgte jeg å ikke ta med i transkriberingen, da jeg mente at dette ikke påvirket sluttresultatet. Når man transkriberer intervju, må man vurdere om det er aktuelt å bruke dialekter, eller om det er mer hensiktsmessig å transkribere på bokmål (Tjora, 2021, s.186). Jeg valgte å transkribere ned intervjuene på bokmål, noe som også fungerer som en anonymisering av informantene dersom de har en dialekt.

Lyddopptakene var av god kvalitet, noe som gjorde det lett å sette i gang med transkriberingen. Transkriberingen skrev jeg ned i et Word-dokument. Dette var veldig tidkrevende, i og med at jeg hele tiden måtte trykke pause, stoppe opp og spole tilbake. Ved at jeg transkriberte intervjuene selv, gav dette meg et godt innblikk i eget datamateriale og tankeprosessen begynte å spinne på det videre arbeidet med analysedelen. Det gav meg gode refleksjoner rundt hvilken empiri som burde være med i oppgaven. Til slutt valgte jeg å lytte gjennom lydopptaket, mens jeg fulgte transkriberingen min, slik at jeg visste at jeg hadde fått med meg alt. Dette gjorde at jeg lærte mye om hvordan jeg stilte spørsmålene og hva jeg kunne endre på og ta med meg inn i neste intervjusituasjon for å unngå de samme svakhetene flere ganger.

3.5.2 Dataanalyse og tolkning

Analyse handler om å tolke den dataen som er innhentet. Denne prosessen starter allerede under intervjuet med informantene og underveis i transkriberingen og analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.334). Nøkkelen for å lykkes med analyseprosessen er å hente ut det mest sentrale fra de transkriberte intervjuene. Dette har jeg valgt å gjøre gjennom å bruke en tematisk analyse.

3.5.2.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode som benyttes for å analysere, identifisere og rapportere emner fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, 279). Styrken i tematisk analyse er at den bidrar til at datamaterialet blir både detaljert og fyldig, da den er fleksibel. Likevel er det viktig å være konsekvent i hvordan man gjennomfører analyseprosessen for å få et best mulig resultat (Braun & Clarke, 2006, s.83). Denne fleksibiliteten har gjort at jeg har hatt muligheten til å bestemme både temaer og innholdet under analyseringen av datamaterialet.

For å gjennomføre en tematisk analyse, kan det være lurt å følge en trinnvis oppskrift som går over fem trinn (Braun & Clarke, 2006, s.86). Det første trinnet handler om å bli kjent med datamaterialet man har (Braun & Clarke, 2006, s.87). Som nevnt tidligere, knyttet jeg allerede kjennskap til datamaterialet når jeg transkriberte intervjuene på data. Jeg skrev deretter ut alle de transkriberte intervjuene, og leste gjennom disse flere

ganger for å få en oversikt over innholdet. Her fikk jeg en god forståelse av hva informantene tenkte og reflekterte. Videre valgte jeg ta notater og stikkord, slik at jeg fikk en oversikt i margen over hvilke temaer informantene snakket om. På denne måten skapte jeg meg et godt og helhetlig bilde av hva hver enkelt av informantene fortalte. Likevel var jeg hele tiden under denne prosessen, bevisst på egen rolle og førforståelse i møte med datamaterialet, og det ble viktig å se helheten i det informantene hadde fortalt.

Det andre trinnet handler om å kode de transkriberte intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s.88). Jeg valgte her å bruke skyggeleggings-farger i programmet Word, hvor jeg tok for meg hvert enkelt intervju og kodet med ulike farger slik at de ulike temaene fikk samme farge. Dette gjorde jeg på alle de fire intervjuene, og brukte samme farge til samme kode. På den måten skapte jeg meg en oversikt over hva som ble sagt om de ulike temaene i hvert intervju. Her kom jeg blant annet fram til begreper og undertemaer som kompetanse, tidlig innsats, begynneropplæringen, hjelpemidler, ressurser og lærertetthet, organisering, motivasjon og forventninger, kollegaer, ledelse og PPT. Jeg klarte også å se ulike mønster og gjentakelser på hva informantene fortalte, blant annet ved at de snakket om kunnskapen de hadde tilegnet seg gjennom lærerutdanningen, og hvordan de opplevde å tilpasse undervisningen i klasserommet. Noe av det informantene fortalte om, klarte jeg ikke å plassere. Da valgte jeg å la disse stå uten farge, slik at jeg hadde oversikt over dette datamaterialet også, i tilfelle jeg skulle få bruk for det.

I trinn tre søkte jeg etter temaer fra kodingen. På den måten skapte jeg hovedtemaer og fordelte relevant data under hver av disse. Dette mener Braun og Clarke (2006, s.89) er hensiktsmessig. Igjen brukte jeg Word, og lagde meg en foreløpig oversikt over hovedtemaer. Med bakgrunn i problemstillingen min, ble inkludering, mestring og tilpasset opplæring sentrale temaer, samt lærerens kompetanse og kunnskap om dysleksi. Jeg satte sammen begrepene slik at de passet under en slags «paraply». På den måten skapte jeg meg et bilde av de ulike temaene og til slutt satt jeg igjen med følgende fire hovedtemaer: «*lærerens kunnskap om dysleksi*», «*læreren i møte med elever med dysleksi i klasserommet*», «*tilpasset opplæring for å fremme inkludering og mestring*» og «*rådgivning og veiledning*». Ved at jeg hadde benyttet meg av fargekodingen, gjorde dette at jeg hadde god oversikt og det var lettere å plassere utdragene fra informantene under hvert hovedtema. Jeg fikk også noen undertemaer til hvert hovedtema. Disse er «*mangelfull lærerutdanning*», «*oppdage elever med dysleksi*», «*tilpasset opplæring for elever med dysleksi*», «*ressurser og organisering*», «*inkludering for elever med dysleksi*», «*fremme mestring hos elever med dysleksi*», «*opplevd behov om rådgivning og veiledning*» og «*skolen og PPT*».

I trinn fire kontrollerte jeg om temaene passet til utdragene fra informantene, samt hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.91). Her valgte jeg å flytte om på noen undertemaer og utdrag, slik at det passet bedre til hvert hovedtema. I det siste og femte trinnet skal man formulere og navngi hovedtemaene, og avgrense slik at hvert tema har en ramme for innholdet (Braun & Clarke, 2006, s.92). Dette var en krevende prosess, for å få begreper, kunnskap og opplevelser til å passe til en formulert «overskrift». Jeg justerte flere ganger før jeg ble fornøyd.

3.6 Studiens kvalitet

I kvalitativ forskning blir det sentralt å vurdere forskningens kvalitet, styrke og troverdighet. Et konstruktivistisk perspektiv fremhever at samhandlingen mellom forsker og informanter preger resultatene som kommer frem i studien, fordi dem sammen i fellesskap bidrar til å utforme kunnskap (Thagaard, 2018, s.40). Postholm & Jacobsen (2011, s.126) påpeker viktigheten med å reflektere rundt styrker og svakheter som er knyttet til både datainnsamlingen og arbeidet rundt denne. Tolkningens plass i kvalitativ forskning står dermed sentralt når vi skal vurdere studiens kvalitet. Det legges vekt på hvordan man som forsker velger å tolke det informantene forteller, samt hvilken teoretisk bakgrunn man har for å kunne tolke de resultatene som kommer frem (Thagaard, 2018, s.19). Når vi vektlegger tolkningens betydning for utvikling av kvalitative data, reiser også spørsmålet seg om hvordan vi kan vurdere kvaliteten av forskningen (Thagaard, 2018, s.19). Vurderinger av forskningens kvalitet er basert på de tre begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* (Mason, 2018, s.235-243). Disse tre begrepene har gjerne vært knyttet til kvantitativ forskning, men har også fått en plass i kvalitativ forskning. Jeg vil derfor ta for meg begrepene *reliabilitet* og *validitet* i de neste underkapitlene. *Overførbarhet* vil komme under kapitlet om *validitet*.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s.19). Enkelt sagt handler det om en sammenheng gjennom hele forskningsprosessen og om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Tjora, 2021, s.259; Thagaard, 2018, s.187). Videre ser *reliabilitet* på spørsmålet om en annen forsker kan reproducere resultatene ved å bruke de samme metodene på et annet tidspunkt (Thagaard, 2018, s.187). I kvalitative studier utvikler forskeren en forståelse ute i felten og på denne måten skapes det en unik kontakt mellom forsker og informant som vil være vanskelig å gjenskape på samme måte (Johannesen et al., 2016, s.231). Silverman (2014, s.84) mener at forskningsprosjektets *reliabilitet* styrkes ved at forskningsprosessen gjøres *gjennomsiktig* eller «*transparent*». Med dette menes at jeg som forsker gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategien som er blitt brukt, samt analysemetoden. Målet er at leseren skal få et godt innblikk i hvordan forskningen har blitt gjort, og at de på grunnlag av dette kan foreta en vurdering til forskningens kvalitet. Med bakgrunn i dette, samt å styrke min forsknings *reliabilitet*, har jeg valgt å følge dette ved å beskrive forskningsprosessen åpent og grundig. I metodekapitlet har jeg valgt å beskrive prosessen jeg har gjort, gjennom valg av metode, utvalg av informanter, hvordan jeg har utformet intervjuguiden, samt gjennomføringen av både prøveintervju og selve intervjuene. Videre har jeg også gjengitt datainnsamlingen, transkribering og analyseringen med konkrete beskrivelser.

Gjennom bruken av opptak av intervju, slik jeg har gjort, sikrer man en mer troverdig oppfatning, enn om notater hadde blitt brukt fordi disse er preget av forskerens rekonstruksjon (Thagaard, 2018, s.188). Dalen (2011, s.93) hevder at forskerens rolle er en viktig faktor og som gjennom et intervju danner data i kontakt med informantene. På denne måten preges samtalen av forskerens egen rolle og førforståelse (Thagaard, 2018, s.188). Dette betyr at jeg som forsker kan ha påvirket forskningens *reliabilitet* gjennom

informantenes svar, til tross for at jeg har vært bevisst på min rolle som forsker i dette prosjektet. Jeg har derfor under dette metodekapittelet tydeliggjort min rolle og forståelse som forsker, og som derfor er med å styrke den teoretiske gjennomsliktigheten i oppgaven. Når det kommer til troverdighet har jeg hele veien ønsket å bevare informantenes stemme, og har derfor vært nøyaktig under arbeidet med intervjuet og behandlingen av dataen gjennom transkriberings-prosessen og analysen i etterkant. Dette bidrar til å sikre god *reliabilitet* i forskningen.

3.6.2 Validitet

Validitet er spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2018, s.19). Med dette kan vi knytte begrepet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018, s.189). Det handler med andre ord om troverdigheten i forskningen, og det må derfor stilles spørsmål til om de tolkningene som har blitt gjort, er gyldige med tanke på den virkeligheten som har blitt studert og forskningens formål (Thagaard, 2018, s.189). Det vil si i hvilken grad metoden som er blitt brukt, undersøker det som faktisk var tiltenkt, og om problemstillingen blir besvart på en relevant måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Jeg velger derfor å bruke Maxwell (1992, gjengitt i Dalen, 2011, s.94) sine fem krav til validitet i kvalitativ forskning. Han deler disse inn i *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet* og *generaliserings- og evaluerings-validitet*. Med *deskriptiv validitet* mener Maxwell (1992, gjengitt i Dalen, 2011, s.97) en mest mulig redegjørelse for hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse. Med andre ord en gjengivelse av det forskeren har sett og hørt. I likhet med *reliabilitet*, kan vi derfor også innenfor *validitet* snakke om *gjennomsliktighet*. *Validiteten* styrkes ved å beskrive og redegjøre for forskerens tolkninger. Jeg har derfor vektlagt dette i min forskning for å nettopp styrke både *reliabiliteten* og *validiteten*.

Ved å ha valide og fyldige beskrivelser fra informantene, ligger det til rette for en god *tolkningsvaliditet* (Maxwell, 1992, gjengitt i Dalen, 2011, s.98). Transkriberingsprosessen og behandling av data står derfor sentralt. For å kunne danne seg en dypere forståelse for temaene som skal studeres, blir det viktig at forskeren forsøker å finne gode sammenhenger i datamaterialet. *Tolkningsvaliditet* handler om å forstå hva informanten prøver å si. Intervjuguiden (vedlegg 1) hadde åpne spørsmål som gjorde at informantene i stor grad kunne snakke fritt rundt spørsmålene. Underveis i intervjuene, stilte jeg oppfølgingsspørsmål, noe som gjorde at jeg fikk enda fyldigere beskrivelser fra informantene. Dette bidrar til å styrke *validiteten* i forskningen. Likevel klarer ikke jeg som forsker å gjenskape og beskrive nøyaktig de opplevelsene som informanten forklarer, noe som gjør det vanskelig å sikre god *tolkningsvaliditet* slik Maxwell (1992, gjengitt i Dalen 2011, s.98) beskriver. Det hadde vært interessant og gjort observasjoner i tillegg til intervjuene, for å se om det informantene beskriver, også gjelder i virkeligheten. Dette kunne vært med å styrke *tolkningsvaliditeten*.

Ifølge Maxwell (1992, gjengitt i Dalen, 2011, s.99) handler *teoretisk validitet* om begrepene som brukes i undersøkelsen kan kobles til en teoretisk forståelse av det som studeres. Det vil med andre ord si at de resultatene jeg finner i min forskning, må jeg dokumentere når jeg legger fram datamaterialet, samt min tolkning av den. I denne

oppgaven har jeg i analysedelen tatt utgangspunkt i empirien jeg har skaffet, mens jeg i drøftingsdelen har lagt vekt på det teoretiske grunnlaget. Her blir begrepet *abduksjon* sentralt, hvor man kombinerer både en *induktiv* og *deduktiv* metode (Thagaard, 2018, s.184). Den *deduktive* metoden preges av at analysen av data tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver, mens den *induktive* er basert på at vi utvikler teoretiske perspektiver på grunnlag av analysen av data (Thagaard, 2018, s.184). *Abduksjon* fremhever med andre ord forholdet mellom teori og data. Ved at jeg som forsker danner meg en god teoretisk innsikt, vil dette bidra til å styrke den *teoretiske validiteten*. Jeg har derfor forklart funnene jeg har gjort i lys av de teoretiske rammene, samt at jeg har vektlagt min teoretiske innsikt i drøftingen av funnene fra datainnsamlingen. I tolkningen jeg har gjort, har jeg lagt vekt på de empiriske funnene, og i tillegg koblet disse opp mot begrepene som har vært relevant for oppgaven. For å sikre at informantene hadde en oppfatning og forståelse av begrepene dysleksi, tilpasset opplæring, mestring og inkludering, ble det sentralt å stille spørsmål om nettopp deres forståelse rundt begrepene og som bidro til det teoretiske grunnlaget.

Generaliserings- og evaluerings-validitet knyttes til om de etiske betraktningene er gjort troverdig, og i hvilken grad resultatene og tolkningene er gyldig for andre enn dem som har deltatt i studien (Maxwell, 1992, gjengitt i Dalen, 2011, s.94,98). De etiske betraktningene vil bli redegjort i neste underkapittel. I denne studien er ikke *generaliseringsvaliditeten* god nok til å kunne overføre funnene til å gjelde generelt alle nyutdannede lærere på barneskolen. Thagaard (2018, s.195) mener at utvalget som den enkelte forskning baseres på, er sentralt i diskusjonen om overførbarhet. I og med at jeg kun har fire informanter i min studie vil deres opplevelser og livsverden være avhengig av type utdanning og erfaring, noe som igjen vil gjøre det vanskelig å styrke *generaliseringsvaliditeten*. Likevel bidrar denne studien til å skape en forståelse av nyutdannede læreres kompetanse og opplevelse med å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi, med tanke på mestring og inkludering. Hensikten min var med andre ord å ikke generalisere resultatene, men å bidra til enda bedre innsikt.

3.7 Etiske hensyn

Både i forkant, underveis og i etterkant av forskningsprosessen har jeg ønsket å ivareta de etiske hensynene som tas i kvalitativ forskning. Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet er viktige aspekter når det kommer til etiske betraktninger i møte med informantene (Tjora, 2021, s.53). I forkant sendte jeg derfor ut et informasjonsskriv hvor informanten har fått kunnskap til både formål og tema. Videre har jeg også vektlagt at det er frivillig å delta og at informanten kan trekke seg når som helst i prosessen dersom det skulle være ønskelig. Jeg informerte om at intervjuene ville bli tatt opp på lydopptak og at de i etterkant skulle transkriberes og analyseres. Dette er også generelle krav til etikk, formulert av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). NESH tar for seg blant annet informert samtykke, noe informantene ble bedt om å gjøre, ved å signere på samtykkeskjema som var vedlagt i informasjonsskrivet (vedlegg 3). Ved å informere, samt å gjennomføre intervjuene på en respektfull og høflig måte, har jeg bidratt til å kunne skape en tilfrittfull og åpen prosess overfor informantene i min forskning.

Ved at jeg «plukket ut» informantene, og hadde kjennskap til disse, kan dette skape noen dilemmaer og etiske utfordringer. Det ble derfor ekstra viktig for meg å formidle at det var frivillig å delta og at de ikke skuffet meg ved å si nei. Informantene kan ha syntes at det var vanskelig å takke nei, samtidig føler jeg gjennom prosessen fra jeg sendte e-post og under og etter selve intervjuet, at de følte trygghet i å delta. Det at de vet hvem jeg er og kjenner til meg, kan også bidra positivt til at de turte å snakke åpent om det jeg spurte etter og at de derfor følte seg trygge og ivaretatt. Likevel er det viktig å huske på at dette kan ha noe å si for hvordan informantene svarte og opplevde intervjusituasjonene.

Når det gjelder konfidensialitet, har jeg behandlet all data med varsomhet i tråd med retningslinjene for etiske hensyn. Jeg startet ikke min prosess med å innhente data før jeg hadde fått godkjenning fra personvernforbundet (NSD) (vedlegg 2). Ved å anonymisere informantens navn, alder, kjønn og arbeidssted har jeg bidratt til at informantene ikke kan gjenkjennes. Dette for å ivareta anonymiteten, samtidig som disse variablene heller ikke var relevant for min forskning. Informantene fikk tilfeldige og fiktive navn, som gjorde at de ble ytterligere anonymisert. Intervjuene ble transkribert til skriftlig form og deretter slettet jeg lydopptakene som hadde blitt gjort. Det er kun jeg som forsker som har hatt tilgang til dette datamaterialet.

4 Resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere mine resultater fra analysen jeg har gjort av datamaterialet som ble innhentet ved bruk av intervju. Gjennom å analysere datamaterialet, kom det fram flere ulike funn, hvor jeg dermed plasserte disse i fire hovedtemaer. Disse er: «*lærerens kunnskap om dysleksi*», «*læreren i møte med elever med dysleksi i klasserommet*», «*tilrettelegging for å fremme inkludering og mestring*» og «*rådgivning og veiledning*». I tillegg grupperer jeg funnene i underkategorier slik at det blir mer oversiktlig. Informantenes fiktive navn vil brukes i dette kapittelet og i drøftingsdelen.

4.1 Lærerens kunnskap om dysleksi

Lærerens kompetanse om dysleksi kan ha betydning for om den enkelte lærer oppdager dysleksi og hvordan læreren tilpasser og tilrettelegger undervisningen for elever med dysleksi. Derfor vil jeg se nærmere på hvilken kunnskap informantene har fra sin utdanning og hvilke rutiner skolen og lærerne har for å oppdage dysleksi.

4.1.1 Mangelfull lærerutdanning

Informantenes utdanningsløp varierte. To av informantene, Per og Lise, har begge tatt master i spesialpedagogikk. I tillegg har Ola tatt master, men har fulgt den 5-årige lærerutdanningen for 1.-7.trinn. Lise har tatt 4-årig grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn. Flere av informantene forteller at de har lite eller ingen kunnskap om dysleksi fra utdannelsen sin. Per og Lise uttrykker at de har hatt lite om dette, men at de gjennom å ha tatt spesialpedagogikk har hatt noe generelt om dysleksi. Per forteller også at han gjerne skulle hatt mer kompetanse på flere områder og sammenligner dette med fastlege og spesialister:

Per: «På den 4-årig lærerutdanninga hadde vi ingenting om det. Når jeg tok spesialpedagogikk, hadde vi litt om det, men jeg har ikke noe stor kompetanse. Jeg skulle ønske jeg hadde mer kunnskap om dysleksi som jeg skulle hatt om logopedi, syn eller hørsel. Man blir litt fastlege. Du blir ikke spesialist, men du kan litt om alt.»

Lise: «Det var mest på masteren, men vi lærte litt generelt. Så jeg hadde litt om det der».

Ola forteller at han er noe kjent med dysleksi, men har hatt lite om dette under utdanningen han tok. Ola uttrykker noe av det samme. Hun har lært mye om lesing og skriving gjennom å ha hatt om begynneropplæringen, men at hun kan lite spesifikt om dysleksi, og hun gjerne ønsker mer kompetanse på hvordan man oppdager dysleksi i begynneropplæringen:

Ola: «Dysleksi har alltid vært et begrep jeg har vært kjent med før jeg startet på lærerutdanningen også. Men ut fra utdanninga så kan jeg ikke si at jeg har utvida det begrepet så enormt mye».

Oda: «Jeg følte ikke at jeg lærte så veldig mye om dysleksi spesifikt. På norsk for 1.-7. var det mye om begynneropplæring. Jeg kan ikke huske at vi lærte noe spesifikt om dysleksi i løpet av de årene. Jeg skulle gjerne visst mer om hvordan vi skal se etter dysleksi hos de minste i begynneropplæringa».

Dette viser at informantene føler lite læring fra studietiden. Samtidig ser det ut til at de som har tatt master i spesialpedagogikk, har noe generell kompetanse om dysleksi.

Ola uttrykker også at han savner mer kompetanse om dysleksi og mer praktisk info fra lærerutdanningen, og mener dette er et tomrom:

Ola: «Det handler om at man kjenner til diagnosen, men man kan ikke noe praktisk. Man vet ikke hva man skal se etter eller hva man kan gjøre praktisk. Hvilken test man skal gjennomføre, hvilke kjennetegn man skal se etter. Der er det et stort hull, og hvor lærerutdanningen har etterlatt seg et stort tomrom».

4.1.2 Oppdage elever med dysleksi

Når det kommer til informantenes kunnskap om hvordan man oppdager elever med dysleksi og om skolen har noen rutiner for dette, ser det ut til at det er ulik praksis. Blant annet sier Per og Ola følgende:

Per: «Vi har standard kartlegginger, men ikke noen rutiner utenom det. Vi er få elever per lærer, så det er mye enklere å oppdage det sånn sett».

Ola: «Jeg er egentlig ikke helt klar over det. Det har dem helt sikkert, men jeg vet ikke».

Hverken Per eller Ola kan si noe om at skolen har rutiner for hvordan de oppdager dysleksi. Per mener at det er lettere å oppdage disse elevene siden han jobber på en mindre skole. Ola forteller at han ikke har fått noe informasjon om rutiner på skolen, men at det godt kan hende at det finnes.

Lise forteller om mestringsteam på skolen hvor PPT er involvert:

Lise: «Vi melder opp til mestringsteam hvor det drøftes internt på huset. Det er et møte hvor PPT, ledelsen, leseveileder og kontaktlærer er med».

Oda legger mer vekt på lærerrollen i møte med å oppdage elever med dysleksi, og forteller om hvordan de følger med på leseutviklingen hos elevene:

Oda: «Vi jobber mye med å se om dem knekker lesekode i løpet av 1. og 2.trinn, og at det er en utvikling. Det handler om å følge med på hvem som bruker lang tid med avkodinga, koble lyd til bokstavsymbolet og huske det. Hvis en elev bruker lang tid på det, er det et tegn på at man har en større vanske med lesinga».

Hvis du ikke ser noe utvikling og det stopper opp litt, så skal det begynne å blinke noen lamper. Men så er det samtidig det at dem er små enda».

Når det kommer til det å oppdage dysleksi tidlig i skoleløpet, med tanke på utredning og «stempling» av elever, forteller Per og Ola:

Per: «... man blir litt redd for å gi en diagnose bare for å gi en diagnose. Da må det være at dem får hjelp av å få den diagnosen. Det er et vanskelig tema fordi det er personavhengig. Noen har god hjelp av å få diagnosen og hjelpemidler».

Ola: «Jeg er ikke så opptatt av når man får den diagnosen, men det viktigste er at jeg jobber for at alle skal ha utvikling. Det å ha dysleksi er vanskelig for den enkelte, og det frigjør gode midler. Det er noe mange synes er litt «lettende».

Per mener dette er et vanskelig tema og at dersom man skal sette en diagnose bør den være til hjelp for eleven. Ola har fokus på utvikling, og uttrykker at han ikke legger noe spesielt i å sette en diagnose tidlig. Samtidig forteller han at det kan bidra til å frigjøre hjelpemidler som er viktig for den enkelte.

Per og Lise knytter bekymring til hvordan de skal skille mellom sen utvikling og en eventuell dysleksidiagnose:

Per: «Det å skille mellom elever som er sent modna i språket og hva som er reelt på dysleksi er vanskelig. Man ser hint på flere elever som man tenker ikke har dysleksi. Så er det hvor den grensa går».

Lise: «Jeg tror vi klarer å fange opp hvem som sliter. Men det er den grensa på når det er dysleksi. Hvis du får dysleksi-diagnosen tidlig så er det kanskje større sjans for at du får mer tilrettelegging og mer hjelp. Samtidig må alle få sjansen til å utvikle seg. Jeg synes det er vanskelig».

Per og Lise uttrykker at det kan være vanskelig å skille mellom om det er snakk om dysleksi eller om det er en elev som bare trenger litt mer tid på å tilegne seg lese- og skriveferdighetene. Lise har også inntrykk av at tidlig diagnose kan gi mer tilrettelegging og hjelp, samtidig er hun og Per opptatte av at elevene må få tid til å utvikle seg.

Videre forteller også Oda at hun synes denne balansegangen er vanskelig, samtidig forteller både hun og Lise at man må unngå en vent og se-holdning:

Oda: «Det er vanskelig å vite hvor grensa går på at det faktisk er en dysleksi-diagnose og ikke. Det er ingen klar grense, men det er det med å vente og se, eller skal man gå inn med en gang. Det å sette dysleksi-diagnosen tidlig er vanskelig fordi dem er veldig små og må få tid til å utvikle seg hvis dem ikke er modne nok. Det er en balansegang der».

Lise: «De elevene jeg har som har dysleksi, har også andre utfordringer. Dem er mye ute av klasserommet. Vi melder ikke mye opp før nå på 4.trinn, så ting tar tid. Det skal modnes også. Samtidig skal vi ikke ha en vent og se-holdning, men heller test en gang for mye enn for lite».

Oda opplever, i likhet med Per og Lise, at det er utfordrende å vite hvor grensen mellom dysleksi og sen modning er. Likevel uttrykker både Oda og Lise at man ikke kan ha en vent og se-holdning.

Lise, Ola og Oda vektlegger også at foreldresamarbeid er viktig for at man skal kunne oppdage elever med dysleksi:

Lise: «Det er jo viktig at vi snapper opp dem det gjelder. Da er det viktig med godt samarbeid med hjemmet».

Ola: «Det er viktig at man samarbeider godt med PPT og foreldrene. Foreldrene vet mye om barnet sitt. Noen ønsker ikke at man skal finne ut av det, mens andre vil det».

Oda: «Det gjelder å spørre om foreldrene har lese- og skrive-vansker eller dysleksi. Det er ting vi kartlegger tidlig. Da er man mer obs., hvis man vet om det. Det er jo ofte det som er tema på den første samtalen».

Ola mener foreldrene kjenner barnet sitt best, samtidig som han mener at foreldrene også kan ha ulike syn på om man ønsker å utrede eller ikke. Oda forklarer at de på hennes skole kartlegger tidlig om foreldrene har lese- og skrive-vansker.

4.2 Læreren i møte med elever med dysleksi i klasserommet

Hvordan læreren møter elever med dysleksi i klasserommet er helt avgjørende for læring, mestring og motivasjon. Vi skal derfor se litt nærmere på hvordan informantene opplever å tilrettelegge og tilpasse undervisningen for disse elevene med bruk av hjelpemidler, samt ressurser og organisering av undervisningen.

4.2.1 Tilpasset opplæring for elever med dysleksi

Per og Ola forteller hva de mener er viktig for å ha en god tilpasset undervisning for elever med dysleksi:

Per: «Tid til hver enkelt elev. Å kunne senke seg på nivået til elevene, men også strekke de som er flink. Det er den største forskjellen på en stor og liten skole, at du får alltid tak i dem som sliter, men også litt ekstra til dem som mestrer»

Ola: «Det handler om å ha undervisning som passer den enkelte. Det handler ikke nødvendigvis om å ha spesialundervisning utenfor klasserommet. For at det skal være mest rettferdig for de fleste, må man gjøre litt forskjeller på elevene fordi dem har ulikt utgangspunkt og vansker. Det handler om at alle skal få samme mulighet til å gjennomføre undervisningen. Det er det organisatoriske du må tenke på hele tiden».

Per vektlegger tid til hver enkelt som en faktor for god tilpasset opplæring. Han mener samtidig at det å jobbe på en mindre skole, gjør at du lettere får tak i de som sliter. Ola

viser til at forskjeller må til for at det skal tilpasses den enkelte. Likevel vektlegger han at alle skal få den samme undervisningen og klare å gjennomføre denne på ulike måter, og at organisering derfor er sentralt.

Oda forteller at det kan være utfordrende å få til god tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen:

Oda: «Det er utfordrende, fordi du vil aldri klare å tilpasse helt til alle. Det har mye å si hvor mye voksne man er og at man tenker på organiseringa for å få utnyttet ressursene best mulig. Hvis man er heldig og har mange voksenpersoner så er det bra. Men der føler jeg at det alltid er mye å gå på».

Oda synes det er utfordrende å tilpasse, fordi du aldri helt klarer å lage et undervisningsopplegg som passer alle. Hun mener at voksentetthet og organisering er viktige faktorer for å kunne klare dette.

Ola, Oda og Per uttrykker at det er helt avgjørende at læreren klarer å tilpasse for elever med dysleksi:

Ola: «Eleven havner helt utenfor hvis man ikke tilpasser. Da blir det ikke noe utvikling».

Oda: «Jeg tror det har alt å si at vi klarer å tilpasse, slik at det å ha dysleksi ikke blir et hinder for å lære. Lesing og skriving er en stor del av hverdagen uansett hva du gjør, så hvis du ikke klarer å tilpasse så tror jeg det stopper opp. Det handler om å bruke ulike arbeidsmetoder, ikke alltid lesing og skriving. Mange er sterke muntlig. Det er viktig å variere og få fram de arbeidsmetodene der disse elevene kan skinne litt ekstra og føle at dem mestrer».

Per: «Jeg tror det har alt å si. For når du får gjort det naturlig og får brukt tid så blir det ikke vegring».

Ola mener det er viktig å tilpasse for at elevene skal henge med og ha utvikling. Både Oda og Per forteller at det har alt å si at man som lærer klarer å tilpasse for elevene med dysleksi. Oda vektlegger også at dysleksi ikke skal være et hinder for læring. Hun mener at lesing og skriving er en stor del av hverdagen at hvis disse elevene ikke får tilpasset undervisning, vil læringen stoppe opp. Oda er også inne på dette med at man må variere arbeidsmetoder, og finne styrkene til disse elevene. Hun nevner blant annet muntlige ferdigheter som en metode hvor disse elevene kan mestre.

Når det gjelder bruk av hjelpemidler i klasserommet uttrykker Oda at lærerens kompetanse blir helt sentralt:

Oda: «Det handler mye om tilgang på hjelpemidler og at du har en lærer som er på og som jobber for at det skal være i orden med lydbøker og PC. Også er det avgjørende at alle lærere som har eleven, har kunnskap om hjelpemidlene og om dysleksi, slik at du klarer å tilrettelegge på en god måte. Det handler om å kjenne eleven og ikke bare dysleksi-diagnosen».

Oda mener at læreren er en viktig faktor til at hjelpemidler blir brukt i klasserommet. Hun mener kompetanse omkring digitale verktøy er viktig.

Per uttrykker at det er vanskelig å finne fram til gode digitale plattformer og at det skaper mye usikkerhet og oppleves mer som et slit enn som et hjelpemiddel:

Per: «Vi bruker både PC og IPad. Det blir så mange plattformer at det skaper ofte mer usikkerhet. Det er mer slit å bruke digitale hjelpemidler».

Ola uttrykker at han har troen på digitale hjelpemidler, men at han ikke har sett så mye til dem enda:

Ola: «Jeg har jo trua på hjelpemidler, men jeg har ikke sett så mye til dem enda».

Ola og Per, som jobber på mindre skoler, ser ut til å bruke mindre hjelpemidler enn Oda og Lise som jobber på større skoler gjør. Oda og Lise uttrykker det slik:

Lise: «Vi bruker Lingdys til å skrive. Noen har iPad med tastatur og bruker skoleskrift, slik at de kan ha det på øret når dem skriver og skal lese en tekst. Lydbøker har jo alle. Det digitale gir oss mange flere muligheter til å tilpasse, enn hvis vi ikke hadde hatt det».

Oda: «Vi bruker hjelpemidler i alle fag. Når vi jobber med skriving, varierer det om vi skriver for hånd og på iPad slik at man får litt av begge deler. Vi bruker også PC med intowords og iPad med skoleskrift som leser opp bokstavene dem skriver og er til stor hjelp. iPad er et veldig godt hjelpemiddel hvis det er få voksne. Selv om den ikke erstatter læreren, gir den mulighet for tilpasning og du kan organisere på ulike måter».

Lise og Oda viser at de har kunnskap om de ulike hjelpemidlene som Lindys, intowords og skoleskrift, og at dette er noe de bruker i flere undervisningstimer. Oda mener også at iPad er et godt hjelpemiddel når det er få lærere.

Oda er likevel skeptisk til lærernes digitale kompetanse:

Oda: «Digitale hjelpemidler er en kjempestor ressurs, men lærere har ikke nok kompetanse rundt hva man kan bruke det til og hvordan bruke det på en god måte i undervisningen. Det er ikke alltid man setter seg inn i ting før man virkelig får bruk for det selv eller før det blir ditt ansvar. Jeg har jo mine kontaktelever som jeg har litt ekstra ansvar for, men jeg er der jo ikke hele tiden. Det er mange lærere som er inne i ulike fag. Da må alle kunne det hvis det skal bli brukt».

Oda mener det er viktig at alle lærere har kompetanse til å kunne bruke de digitale hjelpemidlene og at elevene med dysleksi får tilrettelagt undervisningen med digitale hjelpemidler i alle timer og fag.

4.2.2 Ressurser og organisering

For å kunne tilpasse undervisningen for elever med dysleksi uttrykker alle informantene at både ressurser, tid og organisering er faktorer som spiller inn for om dem opplever at den tilpassede opplæringen er tilstrekkelig. Oda og Lise uttrykker det slik:

Oda: «... det handler ofte om voksentetthet. Det har mye å si hvor mange voksne man er til å hjelpe. Det gjør det vanskelig at det rett og slett er mange elever, og alle har ulike forutsetninger. Så det er en utfordring».

Lise: «Det går mye på det praktiske. Det handler om ressurser, at vi ikke er nok folk, selv om en elev får en diagnose og timer».

Både Oda og Lise nevner voksentetthet som en viktig faktor for å kunne tilpasse og hjelpe alle elever. Lise mener også at selv om en elev for en diagnose og time, er det likevel ikke sikkert at ressursene strekker til.

Per forteller også fra han jobbet på en større skole, og ser utfordringen som Oda og Lise forteller om:

Per: «På større skole er det vanskelig å få ressurser. Men på en liten skole så sklir det helt inn. Du har mer tid per elev. Det ser jeg nytten av nå, særlig hos dem med dysleksi. Det handler om nok ressurser og faglige kunnskaper».

Per mener at på større skole er det vanskeligere med ressurser, enn på skolen han nå jobber, hvor det er færre elever. Han forteller at han nå har mer tid per elev.

Oda og Lise uttrykker også at organisering og tid gjør det vanskelig:

Oda: «Det som gjør at det kan bli vanskelig å tilpasse er først og fremst tid. Det krever tid til å planlegge og organisere».

Lise: «Det er den organiserings-biten som er vanskelig, slik at man treffer alle. For det er mange elever».

Oda og Lise mener mange elever gjør det vanskelig, og at det krever både tid, god planlegging og organisering for at man skal treffe alle elevene med en god tilpasset undervisning.

Per vektlegger også tid og faste voksne som viktige faktorer. Han mener at dette vil bidra til trygge elever, og at trygghet er nøkkelen for god tilpasset opplæring:

Per: «Det er det å ha tid til det. Ikke store variasjoner av folk som er innom, men trygge faste voksenpersoner. Med trygg elevgruppe og faste voksne er det mye enklere. Trygghet er stikkordet».

4.3 Tilrettelegging for å fremme inkludering og mestring

Lærerens kompetanse for å kunne tilrettelegge for inkludering og mestring i skolehverdagen hos elever med dysleksi er helt avgjørende for at læring kan skje. Det å føle tilhørighet til et klassemiljø, at læreren har forventninger til deg og bidrar til økt motivasjon, er viktig.

4.3.1 Inkludering for elever med dysleksi

Ola og Per forteller hva de legger i begrepet inkludering:

Ola: «Vi holder på med mye inkludering i løpet av en hverdag. At man føler seg inkludert i et klassefelleskap og føler seg sett og verdsatt. Det er et ganske stort begrep egentlig».

Per: «At alle føler dem er nyttig og deltagende, sånn at alle kan bidra på sitt vis. Alle kan ikke bidra til alt, men alle har noen sider som bidrar».

Ola uttrykker at skolehverdagen består av inkludering. Per forteller at det er elevens følelse av å være nyttig som er viktig når det gjelder inkludering, og at alle opplever at de kan bidra med det dem kan.

Lise forteller også om at alle elever skal være inkludert i et fellesskap:

Lise: «Alle elever skal være inkludert i et fellesskap. Alle skal bli sett for den man er. Det er stor forskjell på inkludering og integrering. Vi kan ha elever i klassen som er integrert, men ikke inkludert. Vi må se hver enkelt og hjelpe dem til å finne sin plass i fellesskapet så dem er inkludert».

Her forteller Lise at det er viktig å skille mellom inkludering og integrering, og at det er viktig at alle elever blir sett for den dem er. Hun uttrykker også at det er lærerens oppgave å hjelpe dem til å finne sin plass.

Oda uttrykker at det er viktig at elevene også forstår tidlig at vi er ulike og trenger ulike tilpasninger:

Oda: «Inkludering er noe av det viktigste vi gjør.. På en skole og i en klasse så handler det om at alle føler at dem har en plass og hører til. Det er viktig å ha forståelse for at vi trenger ulike tilpasninger og at man respekterer ulikhetene uansett hvordan man er eller hva man får til. Det tror jeg er viktig at ungene blir vant til tidlig, at vi er forskjellige. Fordi sånn vil det alltid være. Det er ingen som er like og det å tåle at man kan bli behandla forskjellig er viktig».

Oda forteller at det er viktig at elevene tidlig blir vant til at vi er ulike, og at man som lærer forklarer det slik at elevene forstår det. Hun forteller også at elevene må lære seg

å tåle at man faktisk blir behandlet ulikt, nettopp fordi vi er ulike, og at det alltid vil være litt sånn.

Å tilrettelegge undervisningen, gjerne i klasserommet, slik at alle elever føler seg inkludert er en viktig oppgave som lærer. Ola uttrykker det slik:

Ola: «Man tenker ikke sånn at det er noe systematisk arbeid på det. Det kan være fordi jeg synes at det er en av styrkene mine og blir naturlig. Det handler om å bruke elevenes historier og lytte til dem».

Ola føler ikke at det er noe systematisk arbeid rundt inkludering, kanskje fordi det er en av styrkene hans som lærer.

Oda mener det er viktig med variasjon i undervisningen for å inkludere alle:

Oda: «Det handler om å snakke om forskjellighet. At det er åpenhet rundt det er viktig. Også må man som lærer alltid huske på å tilpasse og variere arbeidsmetoder. Jobbe for at det er rom for alle og fokus på å trekke fram de områdene ungene mestrer».

Her uttrykker Oda at man som lærer må huske å alltid tilpasse i alle timer med varierte arbeidsmetoder. Hun trekker også fram det å vektlegge elevenes sterke sider.

Mange elever i dagens skole opplever at de blir tatt ut i grupper. Lise uttrykker at dette kan være utfordrende til tider:

Lise: «Jeg har elever som ikke har lyst til ut på grupperom eller lyst til å ha noen andre bøker enn de andre. Dem ønsker å være inkludert og ha det samme som de andre. Dem har ikke lyst til å være noe annerledes. Det er det å fortelle at vi ønsker å hjelpe de, og det er viktig at de er med ut på gruppa. Også er det dem som elsker å være ute sammen med lærer og lyst på å være på en liten gruppe».

Her forteller Lise om at enkelte elever ikke ønsker å være med ut å jobbe i grupper eller å ha andre bøker og læremidler enn de andre i klassen. Hun forteller at dem ønsker å være inkludert og sammen med de andre i klasserommet. Samtidig forteller hun om en gruppe elever som mer enn gjerne ønsker å være med ut sammen med læreren.

Oda uttrykker også sin mening om at det er vanskelig å tilrettelegge for alle elever i klasserommet, og at grupper også er viktig for enkelte elever:

Oda: «Det er jo viktig at dem føler at dem hører til, men samtidig må de ha tilpasninger og få litt hjelp. Vi har noen lesegrupper, men vi må kanskje være flinke til å ta ut grupper som er sterke også. For å gi elevene den tilpasninga dem trenger, er det nødvendig å noen ganger å være med ut i grupper. Men vi prøver også å passe på at dem får være med på aktiviteter som vi gjør. Det er viktig at dem er i klasserommet også.».

Oda synes dette er vanskelig, fordi det først og fremst er viktig at dem føler tilhørighet til klassen. Samtidig mener hun at det jo er viktig at dem også får tilpasninger og hjelp etter sine behov, og at det derfor vil være nødvendig å noen ganger være med på liten gruppe. Oda legger ikke skjul på at de kanskje også må bli flinkere til å ta ut grupper med andre elever, som for eksempel de som er sterke i lesing.

4.3.2 Fremme mestring hos elever med dysleksi

Det blir viktig at lærerne også tilrettelegger for mestring, særlig for elever med dysleksi. For Oda og Per handler mestring om:

Oda: «Mestring er når elevene føler at dem får til noe. Enkelt sagt».

Per: «Å beherske ting og få til ting som gir en god følelse. At du klarer det du før ikke har klart».

Her mener Oda at mestring handler om en følelse av å få til noe. Det samme gjør Per, som mener mestring gir en god følelse når du klarer noe du ikke har fått til før.

Lise vektlegger at det er elevens forutsetninger som er viktig når en skal legge til rette for mestring hos elever:

Lise: «Elever skal få mestre på det dem har forutsetninger for å klare. At dem føler at dem mestrer noe som er utfordrende og kjenner at det er utfordrende, men samtidig at dem får til. Det tenker jeg er mestring».

Lise uttrykker her at dem også må kjenne på at oppgaven kan være litt utfordrende, samtidig som oppgaven er tilrettelagt slik at de opplever mestring. Hun forteller at det også handler om at oppgavene må ta utgangspunkt i elevens forutsetninger.

Ola mener mestring handler om å lykkes, og sammenligner mestring hos elever med å klatre opp et fjell:

Ola: «Det handler om å lykkes og en følelse av at man kan klare ting. Du kan se for deg et fjell som er bratt på den ene siden, og andre siden er det slak bakke. Noen elever må gå den slake bakken fordi at dem har ikke muligheten til å klatre opp den bratte. Dem har ikke ferdighetene til det. Så da handler det om å gjøre forskjellige grep som lærer. Alle klarer å nå den toppen av fjellet til slutt. Det trenger ikke alltid være den samme veien for å nå det samme målet».

Ola forteller at elevene har ulike ferdigheter, noe som gjør at man må gå ulike veier for å nå det samme målet. Han understreker likevel at alle klarer å nå toppen, og at det handler om å gjøre ulike grep som lærer, slik at elevene kan lykkes og få en følelse av mestring.

Per forteller at det er viktig å ikke stresse når man jobber med mestring hos elever med dysleksi:

Per: «Det handler om å ikke stresse, men ha roen. Samtidig er det viktig å tilpasse nivået slik at det ikke er for vanskelig og ikke for lett».

Per mener at det å ha roen og la elevene få bruke tid er viktig, samtidig som oppgavene ikke er for lette eller vanskelige, men på et nivå som gjør at eleven mestrer.

Lise forteller at det er viktig som lærer å møte eleven der den er:

Lise: «Jeg tenker at vi må tilpasse sånn at dem opplever mestring. Så er det vi lærerne som må inn-tone oss på hver enkelt».

Lise forteller at det er lærerens oppgave å kjenne hver enkelt elev og møte eleven der den er.

Ola mener det er viktig å se etter elevens styrker og at variert undervisning er lurt:

Ola: «Jeg mener at alle elever har noe dem er god på. Det gjelder å ha variert undervisning og undervisningsmetoder, slik at man ikke bare driver med lesing og skriving. Det blir tungt for en elev med dysleksi. Vi må jobbe litt ulikt for at alle sammen skal få mestring og gjøre mye forskjellig i løpet av en skoledag, slik at alle har opplevd mestring i løpet av dagen. Det er en utfordring, med tanke på ressurser og organisering».

Her forteller Ola at det å finne styrkene til elevene er viktig, og at man som lærer bør være god til å variere undervisningen sin. Han mener at man må jobbe med mange ulike arbeidsmetoder gjennom en skoledag, slik at alle elevene går hjem med en følelse av mestring. Samtidig mener han at dette er en utfordring, særlig med tanke på ressurser.

Oda understreker at det først og fremst er viktig at disse elevene blir oppdaget, men at det samtidig er viktig at det ikke tar hele fokuset:

Oda: «Der viktig at dem blir oppdaget, og at det blir tilpasset i alle fag. Og at det kanskje ikke blir gjort så mye ut av at dem har dysleksi, men at det bare er en del av dem. At man er flink til å fremheve dem på andre måter, sånn at dem får mestring på andre områder som muntlig eller andre ting dem er flinke til. Det har alt å si at man tilpasser litt ekstra slik at dem opplever å få til noe».

Oda forteller at det å oppdage elevene er helt vesentlig, samtidig mener hun det er viktig å huske at en dysleksi-diagnose ikke er hele eleven. Det å fremheve styrkene til disse elevene på andre måter kan være viktig for at dem skal oppleve mestring.

Mestring henger også sammen med forventninger som læreren har til elevene. Lise og Ola forteller at de stort sett har de samme forventningene til alle elever, også de med dysleksi:

Lise: «Jeg har stort sett de samme forventningene. Det spørs jo litt hvordan man ser på det. Når det gjelder lesing og skrivning, forventer man individuelt til hver enkelt uavhengig av en dysleksidiagnose eller ikke.. At man har en forventning til at alle skal gjøre sitt beste. Ulike, men samtidig like»

Ola: «Når det gjelder å oppføre seg, så har jeg de samme forventningene til alle sammen. Også har jeg ulike forventninger til andre ting, som faglig ting. Men man skal være litt forsiktig med å undervurdere noen også. Det handler om å kjenne elevene».

Lise forteller her at hun stort sett har de samme forventningene, men at når det kommer til lesing og skrivning har hun ulike forventninger til alle elever. Ola har de samme forventningene til alle elevene når det gjelder oppførsel og ulike forventninger på andre ting, som fag. Likevel synes han det er viktig at man er forsiktig med å undervurdere elevene, og at det handler om å kjenne elevene sine.

I motsetning til Lise og Ola, kan Per og Oda fortelle at de har lavere og andre forventninger til elever med dysleksi:

Per: «Jeg har lavere forventning, men jeg prøver å tenke at det ikke er noe hinder slik at elevene får dårlig forutsetning senere. Jeg prøver å strekke eleven like mye som andre og vi følger tilnærmet likt undervisningsopplegg, men med tilpasninger».

Oda: «Jeg kan ikke ha det. Jeg kan ikke ha de samme forventningene på lesing hos en som har dysleksi og en som ikke har det. Jeg tror det er viktig og at man husker på at dysleksi er ikke alt ved den elev. Så på andre områder kan du ha de samme forventningene. Men du kan ikke det på det området som er lesing som er den eleven sitt spesifikke vanske. Der må vi tilpasse».

Per forteller at han har lavere forventninger, men at det er viktig at lave forventninger ikke blir et hinder for eleven senere i livet. Oda er tydelig og mener at man ikke kan ha de samme forventningene om lesing og skrivning hos elever med dysleksi. Samtidig understreker hun at det er viktig å huske at dysleksi ikke er alt ved en elev, og at man på andre områder kan ha samme forventninger.

4.4 Rådgivning og veiledning

Ut fra analysen kom det fram at flere av informantene gjerne ønsket mer kompetanse og veiledning innenfor dette området. Vi skal se nærmere på det opplevde behovet om rådgivning og veiledning som informantene reflekterer rundt, og hva skolen og PPT kan bidra med.

4.4.1 Opplevd behov om rådgiving og veiledning

Både Lise og Ola forteller at de savner mer møtetid om dysleksi på skolen de jobber:

Lise: «På skola her har vi hatt veldig lite fagdager og utviklingsmøter om dysleksi eller hvor PPT har pratet om det. Det skulle vært mye mer, så jeg savner mer kompetanse og veiledning rundt det».

Ola: «Vi har utviklingsarbeid hver tirsdag, men jeg føler det er monolog. Det burde heller vært sånn at man kunne prate med kollegaer og høre andre erfaringer. Det føler jeg det er lite rom for. Det handler om lederstilen til rektor».

Lise forteller om lite fagdager og utviklingsmøter med hele skolen. Hun etterlyser mer kompetanse og veiledning. Ola forteller om utviklingsarbeidet de har hver uke, men som han ikke opplever som hverken nyttig eller givende. Han nevner også at dette handler om hvilken lederstil rektoren har valgt og hva rektoren ønsker at skolen skal ha fokus på.

Per ønsker også mer bakgrunnskunnskap, men at eleven også bør lyttes til:

Per: «Jeg ønsker enda mere bakgrunnskunnskap, men også kanskje nysgjerrighet på problemet. La eleven få tid til å forklare problemet og hva han/hun sliter med».

Her er Per inne på dette med å lytte til elevens egne meninger og tanker rundt sine vansker, men han formidler også at hvis man som lærer selv er nysgjerrig på problemet, kan det bidra til å hente mer informasjon og kunnskap rundt den enkelte elev og dysleksi.

Når det gjelder veiledning uttrykker Per og Ola:

Per: «Hvis jeg spør om det, så får jeg veiledning».

Ola: «Jeg har veiledningstimer som nyutdannet, men dem har flere ganger glemt meg. Dem glemmer at jeg er ny og for meg selv. Så selv om det går bra med trinnet jeg er lærer for, burde jeg hatt mer oppfølging og veiledning».

Per forteller at dersom han ønsker, får han veiledning på skolen han jobber. Ola derimot har veiledningstimer siden han er nyutdannet, men opplever at skolen enkelte ganger glemmer han.

4.4.2 Skolen og PPT

Til tross for at informantene sitter med lite kunnskap fra utdanningsløpet sitt, uttrykker de at de kan rådføre seg hos andre som har mer erfaring. Lise og Oda viser til at man kan spørre de man jobber med og som har erfaring:

Lise: «Man kan få hjelp og finne ut litt man begynner i jobb. Lytte til dem som har erfaring. Men så er det sånn at de som har erfaring, sitter på det selv, så det er litt tilfeldig hvem du er på team med og hvilken erfaring dem har. Så den varsellampa blir veldig individuelt fra lærer til lærer for hva man melder opp og ikke».

Oda: «Å lære av dem du jobber med hvis dem kan noe om det. Noen kan jo litt om det, eller så er det å lese seg opp på egenhånd. Det er jo det du gjør når du kommer borti noe. Når du får en elev som har en spesiell diagnose eller sliter med noe spesielt, leser du deg opp litt selv».

Lise forteller at man også lærer litt når man begynner i jobb, og at man bør lytte til dem med erfaring. Likevel knytter hun bekymring til at det blir tilfeldig hvem hun får hjelp av, avhengig av hvem hun jobber sammen med. Hun forteller også at det er opp til hver enkelt lærer på hva som meldes opp og ikke. Oda mener man også leser seg opp når man får en elev med en diagnose eller som sliter med noe.

Ola og Per jobber på noe mindre skoler, og uttrykker at dette både kan ha fordeler og ulemper knyttet til erfaring og kunnskap på skolen og trinnet de jobber:

Ola: «Jeg har jo kollegaer som er god på det. Det å bruke kollegiale sitt er lurt, men når man jobber på en liten skole er man ofte eneste lærer på trinnet.».

Per: Vi prater med andre kollegaer som er dyktig i det og bruker dem. Og prate med andre kollegaer er veldig viktig når vi er såpass få».

Ola forteller om kollegaer som har mye kompetanse om dysleksi. Han uttrykker likevel at det ikke er like lett når man er eneste lærer på trinnet. Per forteller at på skolen han jobber bruker de ofte å snakke med andre kollegaer.

Lise og Oda forteller også om hvordan skolen jobber og ulike steder og personer man kan rådføre seg hos:

Lise: «Vi har leseveileder på huset, så man kan rådføre seg litt med ho og få hjelp».

Oda: «Vi tar det opp i ressursteam og videre med PPT for å sjekke om det er noe hvis man er bekymret for en elev».

Lise forteller om en leseveileder på skolen, hvor man kan søke råd og få hjelp dersom man er bekymret for en elev som strever med lesing og skriving. Oda viser til at ressursteam på skolen er bra for å kunne drøfte elever man er usikker på.

Per vektlegger det å bruke PPT som støtte kan være lurt:

Per: «Veldig greit å ha fast møte med PPT, som gir en trygghet i det jeg tenker og mener, og som kommer med råd».

Per forteller om faste møter med PPT, og at dette skaper trygghet i det han selv tenker og mener.

Lise og Ola knytter derimot mer bekymring til samarbeidet med PPT:

Lise: «Distansen til PPT er stor, selv om det «bare» er å ta en telefon til dem og få dem til å komme hit, er det likevel ikke så enkelt».

Ola: «Jeg har snakket med PPT, og dem mener at det er for tidlig å «stemple» elever på 3.trinn. Selv om jeg kommer med mine antakelser om at en elev har dysleksi, føler jeg ikke at jeg blir hørt. Man har jo PPT som man kan drøfte ting med, men de kommer ofte innom en halvtime i løpet av en måned. Så man er mye alene».

Lise uttrykker at distansen til PPT er stor. Ola er også inne på dette, hvor han forteller at PPT sjelden er innom, og at det er lite tid til å drøfte og ta opp ting sammen med dem. Ola føler også at han i samtaler med PPT ikke blir hørt, og at holdningen til PPT ofte er «vent og se», fordi dem ikke ønsker å «stemple» elever for tidlig.

5 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg belyse problemstillingen «*Hvordan opplever nyutdannede lærere at de klarer å tilrettelegge undervisningen slik at elever med dysleksi kan oppleve inkludering og mestring i skolehverdagen?*». Ved å drøfte resultatene fra analysen i lys av teorien i oppgaven, skal jeg besvare problemstillingen så godt det lar seg gjøre. Det vil ikke kunne være mulig å trekke generelle konklusjoner for alle lærere i Norge, da drøftingen tar utgangspunkt i de fire informantenes tanker og erfaringer. Likevel kan tidligere forskning bidra til at konklusjonen kan være gjeldende for flere enn disse fire informantene. Jeg vil bruke de fire hovedtemaene fra resultatdelen, når jeg nå skal drøfte.

5.1 Lærerens kunnskap om dysleksi

Fra det teoretiske grunnlaget i oppgaven kommer det fram at lærerens kompetanse om dysleksi er sentral for å kunne tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. Alle informantene har gjennomført ulike utdanningsløp, men kan likevel fortelle at de har hatt svært lite eller ingenting om dysleksi i løpet av utdanningen sin. Gwernan-Jones & Burden (2010) viser i sin forskningsartikkel til at flere lærerstudenter var usikker på hvordan de skulle møte elever med dysleksi i praksis. Kun Lise og Per, som har tatt master i spesialpedagogikk, har hatt noe generelt om dysleksi. Dette er også noe Knight (2017, s.207) påpeker i sin forskningsartikkel, hvor mange lærere hadde grunnleggende kunnskaper om dysleksi, men manglet dybde og praksis for å kunne møte elever med dysleksi på en god måte. Høien og Lundberg (2012, s.256) mener at mange lærere kanskje ikke har hatt noe særlig om dysleksi i løpet av sin utdanning, og at de fleste som jobber i skolen ikke er spesialpedagoger. Et sentralt spørsmål blir derfor om alle lærere må ha studiepoeng i spesialpedagogikk for å kunne undervise elever med dysleksi, eller er spesialpedagogikk blitt allmenn-pedagogikk og bør ligge i all lærerutdanning? Ifølge Barneombudets rapport (2017) er nettopp denne kompetansen nøkkelen for bedre spesialundervisning for elever med vansker. Nordahl (2012, s.200) påpeker at disse elevene trenger de best kvalifiserte lærerne og understreker at disse elevene ikke skal møte ufaglærte assistenter og lærere. Da er det skremmende å se at det i mange norske skoler foregår spesialundervisning med ufaglærte assistenter uten pedagogisk utdannelse (Lyster, 2019, s.113).

I alle klasserom finnes elever som strever med lesing og skriving, noe som gjør at alle lærere bør kunne om forebyggende lese- og skriveopplæring (Lyser et al., 2019, s.353). Ola uttrykker at lærerutdanningen dermed etterlater seg et stort tomrom, og hvor han savner mer praktisk rundt hvordan man skal oppdage dysleksi hos elever. Det gjør også Oda, Per og Lise som gjerne skulle hatt mer kunnskap om dysleksi. Dette er noe Johansen (2017, s.71) fremhever i sin forskning, hvor hun mener lærerutdanningen er mangelfull med tanke på å utdanne lærere som skal møte elever med dysleksi i dagens skole. Hun får også internasjonal støtte fra Knight (2017, s.207) som mener kvaliteten på lærerutdanningen må heves for å øke lærernes kunnskaper om dysleksi. Også Nordahl (2012, s.196) mener en mer praksisorientert utdannelse slik som i Ontario, er avgjørende for å møte elever med dysleksi på en god måte. Det er svært betenkelig at vi i Norge i dag, utdanner lærere som ikke kan møte elevmangfoldet i skolen.

Høien og Lundberg (2012, s.255-256) påpeker viktigheten av at hver enkelt lærer bør ha kjennskap til de viktigste kjennetegnene for dysleksi, slik at disse elevene blir oppdaget tidlig og det blir satt inn gode tiltak som er tilpasset den enkelte. Da er det oppsiktsvekkende at flere av informantene ikke innehar denne kompetansen og ikke vet hvordan eller hvilke rutiner skolen har for å oppdage disse elevene. Per forteller at skolen ikke har noen rutiner annet enn noen standardkartlegginger, mens Ola ikke er klar over hvilke rutiner som eventuelt er på skolen han jobber på. Lise forteller derimot om mestringsteam på skolen, hvor PPT og ledelsen også er med, noe som viser at skolen har rutiner når man som lærer først ser at en elev strever. Men hva om læreren ikke ser dette?

Å lære elevene å lese og skrive er en av skolens og lærerens viktigste oppgaver (Høien & Lundberg, 2012, s.17). Det er også grunnleggende ferdigheter i norsk skole, og opplæringsloven fremhever at lærernes aktivitetsplikt står sentralt i møte med elever som strever (Opplæringslova, 1998, §1-4, §9A-4). Læreren er med andre ord pliktig til å handle når en elev strever. Men på hvilken måte handler læreren? Flere av informantene knytter bekymring til å sette en diagnose og «stempling» av elever tidlig i skoleløpet. Per forteller at «... man blir redd for å gi en diagnose for å gi en diagnose ...», mens Ola ikke er så opptatt av diagnosen, men vektlegger utvikling. Dette er noe i strid med hva Høien og Lundberg (2012, s.18-19) mener, som vektlegger at en diagnose vil bidra til god veiledning om hvilke tiltak som bør settes i gang for å nettopp skape en utvikling for elever som strever. For å strekke den litt lenger, kan det tolkes at Høien og Lundberg (2012, s.248) mener at dersom man skal forebygge og hjelpe elever med dysleksi, må disse elevene oppdages tidlig og det må settes en diagnose. Også Dysleksi Norge (2021) mener at sen utredning eller ingen utredning ofte er en gjenganger. Likevel blir det feil å trekke en konklusjon om at alle elever må stilles en diagnose for å kunne få tilrettelagt undervisning, nettopp fordi noen elever vil streve med lesing og skrivning, men behøver bare litt mer tid (Høien & Lundberg, 2012, s.18). I likhet med Høien og Lundberg, er dette temaet er også noe informantene synes er vanskelig og utfordrende. Både Per, Lise og Oda forteller om «*hvor grensa går*» på om det er en dysleksidiagnose eller sen modning. Oda mener det ikke er noen klar grense, og at det er vanskelig å sette en diagnose tidlig fordi elevene er små og trenger tid til utvikling. Dette samsvarer med det Høien og Lundberg (2012, s.18) mener om at det er vanskelig å sette en klar grense mellom hva som er og kan betegnes som dysleksi. Det kan også stilles spørsmål til om vi i dagens samfunn er for opptatt av å sette en diagnose og at det i skolen i dag er blitt en arena for å utrede mest mulig. På en annen side, hvordan kan vi vite om eleven får tilrettelagt undervisningen sin på en god måte når læreren ikke vet konkret hva eleven strever med?

Det kan tolkes at informantene, og skolene de jobber på, heller velger å la være å melde opp elever som strever med lesing og skrivning, nettopp fordi dem mener det er for vanskelig, og tidlig, å sette en diagnose. På en side kan det altså se ut til at noen velger en «vent og se-holdning» hvor de heller avventer utredning til elevene kommer høyere opp i trinnene (Aas, 2021, s.38). Lise forteller at «... vi melder ikke så mye opp før nå på 4.trinn ...», noe som kan indikere nettopp dette. Rapporten fra Dysleksi Norge (2021) bekrefter også til dels dette, ved at videregående skole hvert år melder opp elever som ikke har blitt oppdaget. Dette er svært bekymringsverdig i norsk skole, og kan være

kritisk for den det gjelder som går mange år på skole, uten å få den hjelpen som man har krav på. På en annen side kan man velge å ha en «fange opp-holdning» hvor man aktivt jobber for å oppdage elever tidlig nok (Aas, 2021, s.38). Av informantene er det kun Lise nevner noe om dette, og mener det kan være lurt å teste en gang for mye enn for lite. Samtidig nevner både Lise, Ola og Oda at foreldresamarbeid er viktig for å oppdage disse elevene tidlig. Oda forteller at de tidlig kartlegger om foreldrene også har lese- og skrivevansker, noe som støttes av Aas (2021, s.38), som mener dette er et spørsmål alle foreldre burde få når barnet skrives inn i skolen. Til tross for at informantene mener foreldresamarbeid er viktig, er det ingen som nevner konkret at de lytter til foreldrenes bekymring. Dyslektikeren (2015, s.17) fremhever at lærerne ikke tar foreldres bekymring på alvor, noe som kan gjenspeiles i en «vent og se»-holdning hos lærere og skoler. Elevene skal være aktør i eget liv, men ingen av informantene nevner noe om elevens stemme i arbeidet med å oppdage lese- og skrivevansker.

5.2 Læreren i møte med elever med dysleksi i klasserommet

Hvordan læreren møter og tilrettelegger for god tilpasset undervisning har stor betydning for elever med dysleksi. Du kommer ingen vei uten en god relasjon til elevene, noe som også vil bidra til økt trivsel og læringsutbytte på skolen (Nordahl & Overland, 2015, s.77). Til tross for at informantene hadde lite, eller ingen kunnskap om dysleksi fra utdanningen sin, kan det derimot virke som de har hatt mye om relasjoner og tilpasset opplæring, og vektlegger dette i sitt arbeid. Per og Ola mener det er viktig at man har tid til hver enkelt elev og at man har en undervisning som passer den enkelte. Dette støttes av Nordahl og Overland (2015, s.20) som mener at tilpasset undervisning skal bidra til at alle elever får de samme mulighetene og rettighetene i skolen. Å tilpasse for alle elever er dermed noe av det viktigste lærerne gjør, slik at alle elever med dysleksi blir sikret en god ordinær undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14-16). På den ene siden uttrykker informantene at det kan være svært utfordrende å få til god tilpasset undervisning for alle. Oda mener at man som lærer ikke klarer å tilpasse for alle elever i enhver undervisningstime og at dette er en utfordring fordi man ikke er nok voksne. Per mener det handler om å møte eleven der den er. På den andre siden, mener informantene at det er helt avgjørende at læreren klarer å tilpasse for elever med dysleksi. Ola går så langt som å si at elever ikke vil ha noe utvikling dersom man ikke tilpasser, mens Oda påpeker at dysleksi ikke skal være et hinder for å lære. Opplæringsloven (1998, §9-A) krever at elevene har rett på et godt og trygt skolemiljø som fremmer god helse, trivsel og læring. Med bakgrunn i dette kan det tolkes at informantene vet hvor viktig det er for elever med dysleksi at undervisningen blir tilrettelagt og tilpasset etter deres evner og forutsetninger, men at dette kan være utfordrende med bakgrunn i tid, organisering og ressurser i en hektisk skolehverdag.

Lærers oppgaver er mange og det er en rekke behov som læreren skal ivareta hver dag i møte med elever, foreldre, kollegaer og skolens ledelse. Når tiden og ressursene ikke er der, slik som informantene uttrykker, kan det dermed se ut til at organiseringen og selve undervisningen ikke blir tilstrekkelig, til tross for at læreren har plikt til å tilpasse for hver enkelt. Selv om informantene hevder at de har lite tid og ressurser, kan det virke som at de ønsker å tilrettelegge og tilpasse så godt de kan ut fra elevenes forutsetninger og interesser. Dette er en god start, men er det godt nok å «ønske» å få

til dette? Per, som også har jobbet på større skole, mener at det er lettere å ha tid til hver enkelt på mindre skoler, og ser på dette som en viktig faktor for å lykkes med tilpasset opplæring. Lise og Oda mener det er vanskelig med nok voksnetthet når det er mange elever med ulike forutsetninger, og at ressursene ikke alltid strekker til selv om noen får en diagnose. Få voksne og liten tid ser ut til å være faktorer som er gjør at lærere ikke opplever at de klarer å tilpasse til alle elever slik de skal og bør. Oda peker også på at det er liten tid til å planlegge og organisere god undervisning som passer alle. Har lærere i dag for liten tid til å gjøre den jobben de skal? For å kunne tilrettelegge for gode og strukturerte undervisningstimer med varierte arbeidsmetoder og som ikke bare omhandler skriving og lesing, krever dette god planlegging og tid til organisering fra lærerens side, mener Oda. God undervisning med mye variasjon er også noe Nordahl og Overland (2015, s.88) ser på som viktige faktorer for at elever skal få best mulig læringsutbytte. Ola forklarer at tilpasset opplæring derfor må ses i sammenheng med elevmangfoldet og den enkelte elev. Han forklarer at man må gjøre ulikheter for at det skal bli rettferdig overfor alle. Tilpasset opplæring er og forblir en viktig del av lærerens arbeidsoppgaver, og for at elevene skal kunne få den beste undervisningen som spiller på elevenes interesser, egenskaper og forutsetninger, krever dette mye av læreren både i forkant og underveis i timene. Det blir derfor lettere å forstå, at færre elever i et klasserom, krever mindre tid til planlegging, kontra klasser med mange elever.

God tilpasset undervisning vil ikke bare bidra til læring, men også øke motivasjonen hos elevene, noe som krever at lærerne kjenner og har kunnskap om hver enkelt elev (Lyster, 2019, s.37). Oda mener det er viktig å huske på at elever med dysleksi også har krav på tilpasset opplæring, og at dysleksi ikke skal være et hinder for å lære. Dette er i tråd med hva Aas (2021, s.120) mener, om at elever med dysleksi skal lære like mye som resten av klassen. Både Nordahl (2012, s.192) og Aas (2021, s.22) påpeker viktigheten av at elever med dysleksi også har sterke sider, og at disse også må fremmes gjennom muligheter som finnes i skolen for god tilpasset opplæring. Mange elever med dysleksi kan være sterke muntlige, noe Oda fremmer som en fin mulighet for at disse elevene skal få skinne litt ekstra. Statped (2021) fremhever også at muntlige ferdigheter er en grunnleggende ferdighet i skolen, og at dette er noe elever med dysleksi kan dra nytte av. Flere av informantene trekker fram viktigheten av å kjenne hver enkelt elev. God tilpasset opplæring krever at hver enkelt elev møtes som et unikt individ og behovene vil derfor være ulike (Lyster, 2019, s.109).

Mange elever med dysleksi strever så mye med lesing og skriving, at hjelpe- og læremidler vil være gode tiltak for å kompensere for vanskene (Høien & Lundberg, 2012, s.292). Bruken av digitale hjelpemidler ser ut til å variere blant informantene, og det kan tolkes at på de større skolene er de bedre kjent med disse digitale hjelpemidlene enn på de mindre skolene. Både Per og Ola, som jobber på mindre skoler, forteller at de har PC og iPad, men bruker det i liten grad. Per synes det er for mange plattformer og knytter bekymring til at dette skaper usikkerhet og blir mer et slit. Om denne usikkerheten er på lærerens skuldre eller elevenes, sier han ingenting om, men det kan tolkes at lærerens og skolens kompetanse kan være en faktor som spiller inn på hvorvidt de kan å orientere seg i mengden av digitale plattformer. Dette støttes av Høien og Lundberg (2012, s.294) som mener det finnes mange ulike plattformer og at det er vanskelig å finne fram dersom man ikke har betydelig kompetanse. Ola har tro på hjelpemidler, men har ikke

sett så mye til det enda. Det kan derfor tolkes at både Ola og Per verken bruker digitale hjelpemidler ofte, men også at skolen de jobber på ikke har nok kompetanse i digitale ferdigheter. Det er bekymringsfullt dersom lærerne og skolene ikke innehar denne kompetansen, og det vil til slutt gå utover elevene som strever. Aas (2021, s.105) er redd for at elever med dysleksi vil gå glipp av mye læring og mestring, dersom skolene fortsatt bruker mye analog metodikk, noe det kan se ut til at skolene som Per og Ola jobber på, nettopp gjør. På en annen side er det viktig at elever med dysleksi også drilles i både skriving og lesing uten bruk av digitale hjelpe- og læremidler (Høien & Lundberg, 2012, s.293). Lise og Oda, som jobber på større skoler, forteller flittig om ulike digitale hjelpemidler som blir brukt. De nevner blant annet Lingdys, skoleskrift, lydbøker og intowords, og at disse ofte blir brukt i undervisningstimene. Oda mener iPaden er et godt hjelpemiddel, og trekker det fram som helt sentralt når det er få voksne og mange elever. Hun mener at den ikke erstatter en lærer, men gir muligheter for tilpasninger når man ikke er nok voksne. Lyster (2019, s.109) mener også at datateknologi kan erstatte læreren på en effektiv måte når tiden ikke er tilstrekkelig, og gir rom for trening for den enkelte. Til tross for dette, vil ikke en iPad eller PC kunne erstatte en lærer i undervisningen fullt ut, men man kan forstå at Oda tar i bruk denne strategien når det er få voksne, mange elever og ulike behov som skal dekkes.

Det kan se ut til at det på større skoler brukes mer digitale hjelpemidler, enn på mindre skoler med færre elever. Selv om bruk av digitale hjelpemidler vil gjøre at elevene med dysleksi både vil spare tid, krefter og oppleve mestring og økt selvtillit (Høien & Lundberg, 2012, s.293), er det ikke sikkert at elevene likevel har god nytte av disse hjelpe- og læremidlene i like stor grad. Det krever at de har lært seg å benytte de ulike programmene (Høien & Lundberg, 2012, s.293). På skolene til Lise og Oda kan det tolkes at disse hjelpemidlene derimot blir brukt når man rett og slett ikke har tid til å lage gode undervisningsopplegg og at ressurser og organisering spiller en stor rolle. Med andre ord blir kanskje elevene satt til å jobbe selvstendig, og må klare seg selv uten hjelp fra lærer. Er det da nyttig å bruke digitale hjelpe- og læremidler i undervisningen? På den andre siden, bruker Ola og Per lite digitale hjelpemidler, men de har tidligere uttrykt at de har mer tid til hver enkelt elev. Til tross for at elevene får bruke færre hjelpe- og læremidler, opplever de heller en trygg og god voksen som er til stede og har tid til hjelpe. Samtidig kan man stille spørsmål til om det er lærerens digitale ferdigheter som skorter når de ikke tar i bruk digitale hjelpe- og læremidler. Igjen ser det ut til at bruken av digitale hjelpe- og læremidler påvirkes av lærerens tid til å tilpasse og organisere, samt lærerens og skolens fokus på digital kompetanse.

Lærerens digitale kompetanse er sentral for å kunne benytte de mulighetene som finnes, slik at elever med dysleksi opplever mestring og læring. Skolen trenger derfor kvalifiserte lærere som kan å ta i bruk og få tak i riktig utstyr til disse elevene (Høien & Lundberg, 2012, s.294). Oda er den eneste av informantene som nevner dette med lærerens digitale kompetanse, og hun mener at lærerne ikke innehar nok av denne kompetansen. Hun forteller at lærerne ofte ikke setter seg inn i ting før dem virkelig trenger det, eller at det blir den enkelte lærerens ansvar. Mange skoler har spesialpedagoger på skolen, og mange tenker at det er nettopp disse lærerne som skal kunne dette, noe som er feil (Aas, 2021, s.104). Elever med dysleksi finnes i alle klasserom og i alle undervisningstimer med ulike lærere. Det er derfor helt sentralt at alle lærere innehar en viss kompetanse i bruk av verktøyene (Aas, 2021, s.104). Oda mener at man som

kontaktlærer har litt ekstra ansvar for sine elever, men at man ikke er inne i alle timer, noe som gjør at alle lærere må kunne det dersom det skal bli brukt. Enkelte lærere kan nok kvie seg for å ta i bruk de digitale verktøyene, kanskje fordi det er så mange ulike plattformer slik som Per forteller. Likevel må læreren tørre å utfordre seg selv og øke sin kompetanse, noe som krever en god ledelse som gir rom for å feile og hvor det settes av tid til nettopp digitale ferdigheter hos lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.115). Det kan også stilles spørsmål til om denne kompetansen skulle vært vektlagt mer i grunnskolelærerutdanningen slik Aas (2021, s.104) mener. God tilpasset opplæring krever høy kompetanse hos lærerne om både dysleksi, men også et personell som er kvalifisert (Aas, 2021, s.74). Elever med dysleksi vil trenge gode hjelpemidler for å kunne henge med og oppleve selvstendighet og mestring i skolen. Dette vil være umulig dersom lærerens kompetanse ikke er til stede. Er spriket for stort mellom lærerens digitale kompetanse etter endt utdanning og til de forventningene myndighetene har, slik som Klausen (2020, gjengitt i Aas, 2021, s.104-105) trekker fram i sin doktorgrad? Ifølge Oda kan det se slik ut.

5.3 Tilrettelegging for å fremme inkludering og mestring

For å bedre kunne forstå hvordan informantene opplever å fremme og tilrettelegge for inkludering og mestring hos elever med dysleksi, er det nødvendig å se nærmere på hva de legger i begrepene inkludering og mestring. Flere av informantene bruker ord som klassefelleskap, verdsette eleven og at alle skal ha sin plass, når de forteller hva de legger i inkludering. Dette er i samsvar med hva Kunnskapsdepartementet (2017, s.14) sier, om at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap med fokus på helse, trivsel og læring. Både Ola og Lise forteller om en skolehverdag som hele tiden består av inkludering og hvor følelsen av å tilhøre et fellesskap er sentralt. De får støtte av Nordahl og Overland (2015, s.14) som mener klassetilhørighet er en vesentlig faktor for at elevene skal føle seg inkludert. Det er lærerens oppgave å legge til rette for dette, noe som også kan være utfordrende i møte med mange forskjellige elever med ulike behov. Lærerens hovedoppgave blir derfor å skape likeverd for ulikheter, og en hverdag hvor elever opplever tilhørighet, anerkjennelse og inkludering (Lund, 2017, s.20-21). Oda forteller om nettopp dette, hvor hun uttrykker at lærerens viktigste oppgave er å gjøre elevene oppmerksom på at vi alle er ulike, og at mangfold blir sett på som en ressurs, også av elevene. Hun mener elevene må tåle å bli behandlet ulikt, nettopp fordi elevene trenger forskjellige tilpasninger. Også Per forteller om dette; «... *alle kan ikke bidra til alt, men alle har noen sider som bidrar*». Det kan virke som informantene har gode verdier rundt inkludering, og at dette er noe de vektlegger i sitt arbeid som lærer.

Til tross for at inkludering kan høres noe enkelt ut, er det også ifølge informantene utfordringer knyttet til å tilpasse for elever med dysleksi slik at de opplever seg inkludert. Noen elever som har dysleksi, har også krav til spesialundervisning, men ikke alle. Uansett om de har egen individuell opplæringsplan eller ikke, gjelder det fortsatt å tilpasse ordinær undervisning slik at de opplever klassetilhørighet og inkludering. Det betyr ikke at elever med dysleksi ikke kan arbeide i små grupper utenfor klasserommet, men det blir lærerens ansvar å passe på at eleven også opplever å tilhøre klassen (Nordahl & Overland, 2015, s.14). Flere av informantene forteller at de tar ut grupper, og at foreldrene gjerne har samtykket dersom det er faste grupper som ofte tas ut fra

klasserommet. Med andre ord høres det ut som det er lærerne og foreldrene som bestemmer dette. Likevel er det mange elever med dysleksi som ikke opplever å bli hørt, rett og slett fordi ingen spør hva eleven selv ønsker (Barneombudet, 2017, s.42). Ingen av informantene nevner elevens stemme i dette arbeidet med å ta ut faste grupper, noe som er kan gjøre at elevene både kan føle at de ikke blir hørt, samtidig som de opplever å bli tatt bort fra klasse miljøet. Dette kan være alvorlig for den eleven det gjelder dersom men ikke blir lyttet til, nettopp fordi det er eleven selv sin opplevelse av tilhørighet som står sentralt og ikke foreldrene og lærernes tanker rundt hva som er best (Nordahl & Overland, 2015, s.16). Likevel er det ikke alltid eleven selv som vet hva som er best for seg selv og sin utvikling og læring. Både Lise og Oda forteller at det kan være utfordrende å tilrettelegge for alle elever i klasserommet, og at mange elever med dysleksi derfor vil ha større utbytte ved å være med ut på mindre grupper. Noe av grunnen til at elevene ikke ønsker å være med ut på gruppe, handler ifølge Lise om et ønske om å være som de andre og ikke skille seg ut. Elever med dysleksi har ikke lyst til å være annerledes. Så hvorfor kan ikke bare lærerne tilrettelegge for dette i klasserommet, slik det gjerne skal være? Oda mener at dersom man skal klare å gi den tilpasningen som skal til for at elever med dysleksi skal oppleve utvikling og mestring, er det nødvendig å ta elevene ut i små grupper, for eksempel for å lese. Hun presiserer likevel at de kunne vært flinkere til å ta ut flere grupper, og variere mer hvem som er med ut. Til tross for dette mener Oda at det viktigste er at dem føler seg inkludert.

Om en elev med dysleksi vil trenge spesialundervisning eller undervisning i gruppe, kommer an på hvordan skolen i utgangspunktet klarer å møte elevens behov i klasserommet (Lyster, 2019, s.110). Læreren oppgave blir derfor å tilpasse seg elevene som til enhver tid er på skolen (Lund, 2017, s.18). Flere av informantene har nevnt at tid er en faktor som gjør det vanskelig å tilpasse slik de ønsker, noe som betyr at dette går utover elevene med dysleksi som ikke får den tilpasningen de kunne fått i klasserommet, men som i stedet må ut på liten gruppe. Dersom dette er tilfelle, vil dette være en ond sirkel hvor tiden som læreren har til rådighet, satt på spissen, ødelegger for klassetilhørighet og inkludering for elever med dysleksi. Inkludering handler i store trekk om at alle elever får mulighet til å møte variasjon i mangfoldet, og det er derfor viktig at også elever som ikke har dysleksi kjenner til alle disse elevene i klassen (Nordahl m.fl., 2018, s.27). Uansett er det viktig at læreren husker på at inkludering hele tiden er en prosess, hvor en ikke kan si at målet er nådd eller ikke (Solli, 2010, s.39).

Når det kommer til begrepet mestring, forteller informantene at det handler om å få til noe som er utfordrende eller noe du ikke har klart før, og at det gir en god følelse. For å lære og utvikle seg, er det en viktig forutsetning at elevene opplever mestring i skolehverdagen (Nordahl & Overland, 2015, s.81). Lise og Per mener det er viktig at læreren tilrettelegger ut fra elevens forutsetninger, slik at mestring kan skje. Samtidig må oppgavene være noe utfordrende og ikke for lett. Dette blir en utfordring for læreren, som må finne en god balanse mellom utfordringer og den kompetansen eleven innehar (Nordahl & Overland, 2015, s.81). Opplevelsen av mestring vil være liten dersom utfordringene er for store, samtidig som det er viktig at elevene også møter noen utfordringer slik at de utvikler seg. Ola sammenligner mestring med å klatre opp et fjell, hvor elevene er ulike og dermed må gå ulike veier for å oppnå mestring og læring. Som lærer må du dermed ha variert undervisning, samtidig som man husker på at alle elever

kan nå det samme målet, men på ulike måter. Dette er i tråd med det Lyster (2019, s.37) mener om at man må møte eleven der den har mulighet til å lykkes, som vil føre til både mestring og deretter økt motivasjon. Dersom man som lærer mislykkes med dette, kan elevene med dysleksi fort havne i en ond sirkel hvor de mister selvfølelsen og selvtilliten (Nordahl & Overland, 2015, s.84). Ola mener at man som lærer må være kritisk til sin egen undervisningspraksis og samtidig klare å ha varierte undervisningsopplegg som treffer alle elevene. Han ønsker gjerne at alle elever skal ha opplevd mestring i løpet av dagen, men mener dette også er en utfordring, hvor ressurser og organisering spiller en rolle. Mange elever med dysleksi opplever at de blir sett, akseptert og verdsatt av læreren, men at de derimot ikke får råd og veiledning i skolearbeidet slik de trenger (Federici & Skaalvik, 2014a, b, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.95-96). Med utgangspunkt i det Ola forteller, kan det dermed se ut til at dette i noen grad kan stemme, nettopp fordi lærerne ikke har tid til å hjelpe elevene med dysleksi like mye som de burde. Dette vil igjen spille inn på motivasjonen hos elevene, som igjen er helt avgjørende for at læring skal skje (Lyster et al., 2019, s.352). Motivasjon for å lære og gjøre en innsats er knyttet til erfaringer med å lykkes, og dermed er det avgjørende at elever med dysleksi opplever at de får hjelp og støtte til å mestre (Lyster, 2019, s.35).

I møte med elever med dysleksi blir det viktig at læreren husker på at også disse elevene er ulike, og det vil dermed variere hva som skaper motivasjon og mestring i skolehverdagen (Lyster, 2019, s.36-38). Dette er i samsvar med det Ola og Oda forteller, hvor det å vektlegge elevenes styrker blir viktig for at hver enkelt skal oppleve mestring. Det handler om å tilpasse og få eleven til å tro på egne prestasjoner slik at mestring kan skje (Nordahl & Overland, 2015, s.84). Oda mener det er viktig at elever med dysleksi blir oppdaget, men at det er like viktig at dysleksi blir sett på som en del av dem, og at man som lærer er god til å fremme mestring på andre områder enn bare lesing og skriving. Hun mener det har alt å si at elevene får tilpasset undervisningen slik at de opplever mestring. Dersom disse elevene får en lav mestringsopplevelse og tap av motivasjon, kan dette igjen føre til dårlige resultater og en manglende selvfølelse (Lyster, 2020, s.18).

Mestring henger ofte sammen med hvilke forventninger lærerne har til elevene. Alle lærere må tro at alle elever kan lære, uavhengig av forutsetninger og evner (Nordahl, 2012, s.201). Per forteller at han har lavere forventninger til elever med dysleksi. Det samme gjør Oda, som mener at man ikke kan ha de samme forventningene hos elever med dysleksi når det gjelder lesing. Nordahl og Overland (2015, s.81) mener at lave forventninger fra læreren, gjør at elevene også vil tilpasse seg de lave forventningene, som igjen gjør at de får et dårligere læringsutbytte. Lise og Ola mener at de stort sett har de samme forventningene til elever med dysleksi når det kommer til enkelte områder som for eksempel oppførsel, men at de har ulike forventninger til alle elever når det gjelder fag. Det kan dermed tolkes at flere av informantene har samme forventninger på enkelte områder, men når det kommer til lesing og skriving har de lavere forventninger til elever med dysleksi. Læreren er nødt til å stille krav til elever med dysleksi på lik linje som andre elever, men det handler om å stille de riktige kravene (Aas, 2021, s.83).

Som lærer må du dermed se etter elevens styrker, i stedet for hva eleven strever med (Nordahl & Hansen, 2018, s.37; Susanna Cederquist, 2015, s.14). Kunnskap om dysleksi og elevens utfordringer er også helt avgjørende for at lærerne skal kunne tilrettelegge for god tilpasset undervisning med mulighet for å lykkes gjennom riktige forventninger (Lyster, 2019, s.37).

5.4 Rådgivning og veiledning

Informantene etterlyser mer kompetanse om dysleksi fra skolen sin side. Det er skoleleders ansvar å passe på at det er nok kompetanse på skolen og må tilrettelegge for oppdatering om dysleksi for de ansatte (Nordahl, 2012, s.201). Både Lise og Ola forteller at de har lite fagmøter og utviklingstid som går til generell utvikling på ulike fagområder som dysleksi. Ola påpeker at det handler om lederstilen til rektoren. Om man skal lykkes i å møte elever med dysleksi på en verdig måte, må skolen framstå profesjonelle og alle ansatte må ha kompetanse til å møte elevmangfoldet (Nordahl, 2012, s.192-193). Per mener man som lærer bør lytte mer til den det gjelder, slik at eleven får forklart selv med egne ord hva som er vanskelig. Det samme gjelder veiledning. Dersom lærerne får god veiledning og støtte fra skolen, kan dette bidra til å hindre at vanskene blir for store (Lyster et al., 2019, s.353). Ola opplever derimot at det ikke er like lett å få god veiledning som nyutdannet. Han er mye alene i klasserommet, da det er en liten skole, og han opplever at han blir glemte. Dette kan vise at skolen ikke ser nytten i nettopp veiledning, og hvor den enkelte lærer kan få samtale om ting som kan være utfordrende i skolen som nyutdannet.

På mange skoler har man spesialpedagoger som sitter med kompetanse om dysleksi, mens det er varierende hva resten av lærerne kan (Høien & Lundberg, 2012, s.255-256). Dette bekrefter også Lise og Oda, som forteller at selv om de har lite eller ingen kompetanse om dysleksi fra lærerutdanningen, har de kollegaer de kan rådføre seg med. Samtidig mener Lise at det er tilfeldig hvem du jobber med som har denne kompetansen, og at det derfor er svært individuelt fra lærer til lærer om hva som meldes opp og ikke. Dette er svært kritikkverdig, og det kan tolkes at det drives et «lotto»-spill om hvilke elever som får den hjelpen de har krav på eller ikke. Dette viser også rapporten fra Dysleksi Norge (2021) hvor det er hele 49 prosent som får påvist dysleksi i ungdomsskolen eller senere, nettopp fordi lærerne på barneskolen ikke har kompetansen som trengs, eller at det er tilfeldig hvem som blir utredet. Lise og Oda forteller også om leseveileder på skolen som man kan spørre. Dette er gunstig for å kunne oppdage dysleksi tidlig, da leselærere eller spesialpedagoger ofte har god kompetanse på feltet (Lyster, 2019, s.111). På en annen side er det alle læreres ansvar å støtte opp alle elevers lese- og skriveutvikling, og dermed et felles skoleansvar (Lyster, 2019, s.111).

PPT er også en instans som kan være behjelpelig i møte med elever med dysleksi. Likevel opplever informantene ulikt hvordan dette samarbeidet fungerer. Per opplever PPT som en nyttig instans hvor han opplever trygghet. Lise og Ola ser derimot mer bekymret på samarbeidet med PPT. De opplever at distansen er stor, og at PPT sjelden er på skolen og kan drøfte saker. Ola nevner også at han ofte møter en «vent og se» - holdning hos PPT, fordi dem ikke ønsker å «stemple» elever tidlig, noe Ola er skeptisk til.

Dette stemmer med det Aas (2021, s.38) forteller om at skoler kan møte en passiv holdning hos PPT, og som dermed ofte gjenspeiles på skolen. Dette er svært kritisk da disse skolene har lite fokus på dysleksi og hvor ansvaret dermed blir lagt på eleven og foreldrene (Aas, 2021, s.38). Lise og Oda forteller om mestringsteam og ressursteam, hvor de har et system som hele skolen vet om, og man kan dermed tenke seg at disse skolene har en «fange opp»-holdning. Disse skolene har ofte mye kompetanse om dysleksi i kollegiale og jobber aktivt med å oppdage elever som strever tidlig (Aas, 2021, s.38). Dette kan vise at skolene som Lise og Oda jobber på, gjerne ønsker en holdning hvor de fanger opp elever tidlig, men at de ikke lykkes helt med dette. Igjen ser det dermed ut til at det er opp til hver enkelt lærer om elever med dysleksi oppdages eller ikke. Samtidig finner man også lærere som fanger opp, men som jobber på en «vent og se»-skole (Aas, 2021, s.38).

6 Avslutning

Målet med masteroppgaven var å svare på problemstillingen: «*Hvordan opplever nyutdannede lærere at de klarer å tilrettelegge undervisningen slik at elever med dysleksi kan oppleve inkludering og mestring i skolehverdagen?*».

Hovedfunnene i studien indikerer at informantene sitter med lite kompetanse om dysleksi fra utdanningen sin. Tidligere forskning viser også at funnene i denne masteroppgaven kan stemme for flere enn informantene her, selv om dette må tolkes med forsiktighet med tanke på generalisering. Både Johansen (2017, s.71-72), Knight (2017, s.207) og Gwernan-Jones & Burden (2010) påpeker også at lærerne har varierende kompetanse og kunnskap om dysleksi i skolen, og at dette må være på plass for at elever med dysleksi skal få den hjelpen de har krav på. Dette viser at vi i dag utdanner lærere som ikke har kompetanse til å møte elevmangfoldet i dagens skole på en verdig måte.

Lærerutdanningen blir derfor mangelfull, noe som er kritikkverdig da lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter i norsk skole, og som det skal jobbes med i alle fag. Dersom man skal klare å tilrettelegge og tilpasse undervisningen for disse elevene, er lærerne nødt for å ha mer kompetanse om dysleksi. Forskningen til Johansen (2017, s.71-72) og Knight (2017, s.207) stemmer også med det informantene forteller i denne oppgaven, om at lærerutdanningen er mangelfull og at kvalitet i utdanningsløpet er sentralt for hvilken kompetanse lærerne innehar når de kommer ut i arbeid. Funnene i denne studien viser også at lærerens digitale kompetanse er for dårlig, noe som bidrar til at elever med dysleksi ikke får opplæring i viktige hjelpe- og læremidler, slik at de lettere mestrer skolehverdagen. En annen ting som er kritikkverdig, er hvilke rutiner skolene har for å oppdage elever som strever med lesing og skriving. Det ser ut til at skolene som informantene jobber på, velger en «vent og se»-holdning og er redde for å «stemple» elever tidlig. Informantene mener selv at det er viktig å fange opp elevene tidlig, men med et system rundt som ikke fungerer, blir det tilfeldig hvilke elever som får den hjelpen de trenger og har krav på.

Fra funnene i studien kan man se at informantene har mye kunnskap om tilpasset opplæring, inkludering og mestring, noe som er viktig for å lykkes som lærer. De forteller om viktigheten med å se hver enkelt, finne de sterke sidene og å verdsette mangfold i klasserommet. Dette er helt essensielt at læreren får til, slik at elever med dysleksi føler seg ivaretatt, sett, og ikke minst, opplever klassetilhørighet. Inkluderingsprinsippet står sterkt i norsk skole, noe som gjør at inkludering blir nøkkelen for at disse elevene skal oppleve mestring og læring i møte med skolen. Det er ingen enkel oppgave for læreren, og studien viser at elevens stemme sjelden blir hørt, noe som vitner om at foreldre og lærere glemmer at det er elevens opplevelse som skal ivaretas. Samtidig er informantene opptatt av at dysleksi ikke skal være et hinder, og at man må se hele eleven, og ikke bare vanskene. Med andre ord må man variere undervisningsmetodene og ta utgangspunkt i elevens interesser, slik at mestring kan skje. Resultatene viser at tid, ressurser og organisering er noe informantene opplever som viktige faktorer for å kunne tilpasse på en god måte. Her kommer det fram at det er stor forskjell på skoler, elevtall og lærertetthet. Færre elever i klasserommet, gjør det enklere å både tilpasse i klasserommet, organisere undervisningen og man har mer tid til hver enkelt. På større skoler ser det derimot ut til at det er få voksne, mange elever og et organiserings-

puslespill som gjør det vanskelig å tilpasse for elever med dysleksi, noe som fører til at flere blir tatt ut på grupper. Med mer kompetanse om dysleksi, ressurser og tid, vil lærerne lettere kunne tilrettelegge for god inkludering, slik at elevene opplever god tilpasset opplæring og mestring ut fra deres evner og forutsetninger. Så enkelt, men likevel så vanskelig.

For videre forskning hadde det vært interessant å sett nærmere på hvordan lærere tilpasser for elever med dysleksi i klasserommet, ved observasjoner eller oppfølgingsintervjuer. Dette ville skapt et mer helhetlig bilde av hva lærerne faktisk gjør, og ikke bare hva de forteller. Samtidig hadde det vært spennende og tatt en nærmere titt på hvordan lærerutdanningen tilrettelegger for kompetanse om dysleksi, slik at nyutdannede lærere er rustet til å møte elevmangfoldet i skolen på en bedre måte. Tidligere forskning sitter også med samme svar, hvor lærerutdanningen bør ses nærmere på. Spesialpedagogikk er kanskje ikke lenger bare for spesialpedagoger, men allmennpedagogikk for alle lærere.

✓

7 Referanser

- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Barneombudet. http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk* (s.168-195). (6.utg). Cappelen Damm.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. (1.utg., s.84-106). Gyldendal Akademisk.
- Cederquist, S. (2015). *Dyslexi + styrkor = sant*. Stockholm.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5.utg). Gyldendal Akademisk.
- Denzin, K. N. & Lincoln, Y.S. (red.). (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (5.utg). Sage. Thousand Oaks, Calif.
- Dyslektikeren (2015). Foreldre mener skolen ikke lytter. I H.S. Halvorsen (Red.). *Dyslektikeren nr.1*. (s.17). Dysleksi Norge. <https://www.yumpu.com/no/document/read/59864623/dyslektikeren-nr-1-2015>
- Dysleksi Norge. (u.å.). *Statistikk spesifikke vansker*. Hentet 14.februar 2023 fra <https://dysleksinorge.no/statistikk-laerevansker/>
- Dysleksi Norge. (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*. https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf
- Gwernan-Jones, R. & Burden, R.L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16 (1), 66-86. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/dys.393>

- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. John Wiley & Sons.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. (5.utg). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg). Abstrakt forlag.
- Johansen, S.D. (2017). *Lærerens tilpasning av det ordinære opplæringstilbudet for elever med dysleksi. En kvalitativ studie av grunnskolelæreres kompetanse til å tilpasse den ordinære undervisningen for elever med dysleksi*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO UIO.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58030/masteroppgave_i_pedagogikk_StefanieJohansen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg). Fagbokforlaget.
- Knight, Cathryn. (2017). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24 (3), 207-219. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/dys.1593>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, R.T. & Smidt, J. (Red.). (2008). *Å skrive i alle fag*. Universitetsforlaget.
- Lund, A. B. (red.). (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Norsk forlag AS.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B. (2003). *Defining Dyslexia, Comorbidity, Teacher's Knowledge of Language and Reading A Definition of Dyslexia*. *Annals of Dyslexia* 53(1), s.1-14.
- Lyster, S-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk* (s.338-360). (6.utg). Cappelen Damm.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*. (3.utg). Sage. London
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

- Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Myrstad, V. (2021, 15.mars). *Lese og skrivevansker – er det på tide å tenke nytt?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/lese--og-skrivevansker---er-det-pa-tide-a-tenke-nytt/277435>
- NESH. (2021, 16.desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 14.februar 2023 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I: E. Befring, K-A.B. Næss & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s.615-639). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (Red.). (2012). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). (2018). *Motivasjon, tro på seg selv og ros*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. 2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademisk.
- Salen, G.B. (2015, 11.desember). *Skolegang og livsmestring – tett på dysleksiens utfordringer*. Bedre skole 4/2015. Utdanningsforskning. Hentet 7.januar 2021 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolegang-og-livsmestring--tett-pa-dysleksiens-utfordringer/>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. (5.utg). Sage. London
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2015-58960-001.pdf>

Solli, K-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4 (1), 27-45.

<https://docplayer.me/366663-Inkludering-og-spesialpedagogiske-tiltak-motsetninger-eller-to-sider-av-samme-sak.html>

Statped. (2021, 26.april). *Dysleksi og muntlige ferdigheter*. Statped. Hentet 8.februar 2023 fra: <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/dysleksi-og-muntlige-ferdigheter/>

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

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg). Gyldendal Norsk forlag.

Aas, Å.M. (2021). *Dysleksi-håndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Presentasjon: Hei jeg heter Stine og jeg studerer master i spesialpedagogikk på deltid ved NTNU i Trondheim. For tiden skriver jeg en masteroppgave som handler om hvordan nyutdannede lærere tilrettelegger for mestring og inkludering for elever med dysleksi, samt hvilken kunnskap de har om dysleksi. Jeg er veldig glad for at du har sagt ja til å hjelpe meg med denne oppgaven. Jeg bruker båndopptaker, hvor opptaket vil bli slettet i ettertid. I tillegg har du underveis i hele prosessen lov til å trekke deg fra forskningsprosjektet. Taushetsplikten gjelder lærere og andre ansatte også.

Har du noen spørsmål, før vi begynner?

Setter på båndopptaker

Bakgrunn

- Hvilket klassetrinn jobber du på?
- Hvor lenge har du jobbet som grunnskolelærer?
- Hva gjorde at du valgte å jobbe som lærer?
- Kan du beskrive deg selv som lærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilke fag underviser du i/har kompetanse til å undervise i?
- Hva lærte du om dysleksi i løpet av utdanningen?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Evt. Har du lært om det et annet sted?
- Hvilken kompetanse har du med elever med dysleksi?

Tilpasset opplæring og tilrettelegging for elever med dysleksi

- Har skolen du jobber på noen rutiner for å oppdage elever med dysleksi?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hvilke tiltak settes evt. i gang?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hvem har ansvar for at dette blir gjort?
- Hva forbinder du med god tilpasset opplæring?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hvordan kan man få til dette i den ordinære undervisningen?
- Hva mener du er viktig fagkunnskap og kompetanse for å kunne gi tilpasset opplæring til elever med dysleksi?
- Hvordan tror du at det å tilpasse opplæringen påvirker læring hos elever med dysleksi?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hvordan opplever du læringsutbyttet til elever med dysleksi i ordinær undervisning?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hvorfor tror du at det er slik?
- Hvordan tilpasser du undervisningen for elever med dysleksi?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Er det noen situasjoner hvor det er vanskelig å tilpasse undervisningen?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hva gjør disse situasjonene evt. vanskelige?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Har du noen tanker om noe som kan gjøres annerledes?

- *Oppfølgingsspørsmål:* Hvorfor tror du at dette ville gitt bedre utbytte av undervisningen?
- Hva slags hjelpemidler benytter du deg av for å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hvilke fordeler tror du det gir å bruke hjelpemidler?
 - Benyttes hjelpemidler i alle timer?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hva er årsaken til at hjelpemidler evt. ikke benyttes i undervisningen?
 - Vet du hvordan man kan få hjelpemidler/tilskudd til PC/Ipad/lydbøker osv. for skoleelever?

Mestring

- Hva legger du i begrepet mestring?
- Hva tror du er viktig for at elever med dysleksi skal oppleve mestring i skolehverdagen?
- Hva tenker du på som viktig når du planlegger oppgaver i lesing eller skriving slik at elever skal oppleve mestring av oppgavene?

Mestring henger jo ofte sammen med hva læreren forventer.

- Har du de samme forventningene til elever med dysleksi som til alle elever i klasserommet?

Det er studier som viser at elever med dysleksi har lav motivasjon når det kommer til lesing og skriving.

- Har du opplevd settinger eller oppgaver hvor elever med dysleksi har vært motiverte for oppgaven?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Hva tror du gjorde at det var motiverende?

Inkludering

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hvordan tilrettelegger du undervisningen i klasserommet slik at alle elever kan føle seg inkludert?
- Hva tror du det er som avgjør om en elev med dysleksi får tilrettelagt undervisningen på en god måte etter sine behov eller ikke?

Avslutning

- Hvordan opplever du som lærer at din egen kompetanse er, for å kunne gi tilpasset opplæring til elever med dysleksi?
- Føler du at du får nok opplæring/veiledning til å kunne fremme inkludering og mestring i skolehverdagen for elever med dysleksi?
 - *Oppfølgingsspørsmål:* Har du noen eksempler på hva du er mest usikker på eller hva du opplever som mest utfordrende?
- Samfunnet er i rask endring, og elevsammensettingen endrer seg – hvilke konsekvenser tenker du det har for læreres kompetansebehov tror du?
- Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Avslutning + litt debriefing. Takke for hjelpen og spørre om det gikk fint.

Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD

08.01.2023, 19:30

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Kompetanse om dysleksi med fokus på mestring og inkludering i sko...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

271619

Vurderingstype

Standard

Dato

11.10.2022

Prosjekttittel

Kompetanse om dysleksi med fokus på mestring og inkludering i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne-Lise Sæteren

Student

Stine Skogan

Prosjektperiode

30.09.2022 - 12.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 12.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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.

<https://meldeskjema.nsd.no/E32aee4-09f5-4e92-802e-c589e582898f/vurdering>

1/2

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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 oss 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kompetanse om dysleksi med fokus på mestring og inkludering i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om nyutdannede læreres kunnskap om elever med dysleksi og hvordan disse tilrettelegger for mestring og inkludering i skolehverdagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å få mer kunnskap om hvordan nyutdannede lærere tilrettelegger for mestring og inkludering for elever med dysleksi, samt hvilken kunnskap de har om dysleksi. Lærerutdanningen, som nå har blitt 5-årig med krav om master, har et stort ansvar med å utdanne dyktige lærere som møter hver enkelt elev og deres forutsetning på en god måte. I norsk skole er lesing og skriving en svært viktig grunnleggende ferdighet å beherske for å kunne mestre skolehverdagen på en god måte. Derfor blir det viktig at lærere har god kunnskap om dysleksi og kunnskap om tilrettelegging for disse elevene i skolen slik at de opplever mestring og inkludering.

Med bakgrunn i dette blir foreløpig problemstilling:

«Hvordan tilrettelegger nyutdannede lærere på barneskolen undervisningen slik at elever med dysleksi kan oppleve mestring og inkludering i skolehverdagen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgskriteriene som er satt for informantene er at de må være nyutdannet grunnskolelærere som har jobbet 1-5 år. I tillegg ønskes det at informantene jobber på barneskoletrinn (1.-7.trinn) og som underviser i flere fag. Det vil bli forespurt 4-5 grunnskolelærere om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som tar 60 minutter. Spørsmålene vil handle om hvordan du opplever det å tilrettelegge for mestring

og inkludering for elever med dysleksi, samt hvilken kunnskap de har om og rundt dysleksi som lese- og skrive-vanske. Intervjuet vil bli registrert i form av lydopptak, før de deretter blir gjort om til tekst og brukt i analysen og fremstillingen av masteroppgaven. Dette vil bli anonymisert og lydopptakene vil bli slettet etter innlevering av oppgaven. Det vil også kun være jeg som skal høre lydopptakene og som har tilgang til disse.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personopplysninger behandles konfidensielt, og lagres på en forsvarlig måte. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet skal lagres forsvarlig og i henhold til gjeldende regler for oppbevaring av forskningsdata. Som nevnt over vil ingen navn eller andre personopplysninger blir gjengitt i det transkriberte materialet. Det er derfor ingen andre enn meg som forsker som skal ha tilgang til navn og kontaktopplysninger.

Ved publisering av resultater fra studien skal deltakere beskrives anonymt på en måte som sikrer at de ikke blir gjenkjent.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av mai 2023. Personopplysninger og lydopptak vil ved prosjektslutt bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student, Stine Skogan (tlf.: 47391385, e-post: stineskogan@hotmail.com).
- Veileder, Anne-Lise Sæteren (tlf.: 73412567, e-post: anne.l.sateren@ntnu.no) fra Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Vårt personvernombud: NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen, tlf.: 93079038, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Stine Skogan
Student

Anne-Lise Sæteren
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «kompetanse om dysleksi i skolen med fokus på mestring og inkludering», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju som det gjøres lydopptak av

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

