

Veien til en dysleksivennlig skole

*En kvalitativ studie av skoler
med utmerkelsen «dysleksivennlig skole»*

Elisabeth Dahlseng



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Veien til en dysleksivennlig skole

En kvalitativ studie av skolars arbeid for å få Dysleksi Norges utmerkelse «dysleksivennlig skole» og kjennetegn ved disse skolene i dag.

© Elisabeth Dahlseng

2016

Veien til en dysleksivennlig skole

Elisabeth Dahlseng

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Opplæring i lesing og skriving er en av skolens viktigste oppgaver, og nesten all læring i skolen forutsetter at elevene kan lese og skrive (Høyen & Lundberg, 2012). Ifølge Hulme og Snowling (2009) antas det imidlertid at tre til seks prosent av befolkningen har vansker med å lese grunnet dysleksi. En god pedagogisk ivaretagelse kan være svært avgjørende for hvor alvorlig dysleksien blir (Lyster, 2014). Dysleksi Norge er en interesseorganisasjon for alle med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker. I 2005 startet Dysleksi Norge prosjektet «dysleksivennlig skole». Målet var å komme frem til en ti-punkts kriterieliste for dysleksivennlige skoler. Denne skulle benyttes ved sertifisering av skoler (Solem, 2015). Den første dysleksivennlige skolen ble sertifisert i 2006. Prosjektet dysleksivennlig skole har utviklet seg videre, og i 2015 ble boken *Dysleksivennlig skole - et brukerperspektiv på god skole* utgitt (Solem, 2015).

Min interesse for dysleksi er blitt stadig større de 17 årene jeg har arbeidet som adjunkt i grunnskolen. Skolen jeg arbeider ved søkte høsten 2014 Dysleksi Norge om å få utmerkelsen dysleksivennlig skole. Søknaden ble avslått vinteren 2014/2015. Skolen oppfylte ikke kriteriene Dysleksi Norge har satt for skoler som vil sertifiseres som dysleksivennlige. Med dette som bakgrunn ønsket jeg å skrive en oppgave om hvordan skoler har arbeidet for å bli dysleksivennlige og å finne kjennetegn ved disse skolene i dag. Formålet er å synliggjøre hva de sertifiserte skolene gjør og å gjøre denne innsikten tilgjengelig for andre. Tidlig i 2016 vedtok både Oslo bystyre og Stortinget Sosialistisk Venstreparti sitt forslag om at alle skoler i Norge må bli dysleksi- og dyskalkulivennlige. Skolene oppfordres til å søke Dysleksi Norge om sertifisering, men dette stilles ikke som krav (Stortinget, 2015-2016).

Problemstilling

Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvordan arbeide for å bli en dysleksivennlig skole, og hva kjennetegner disse skolene?

Jeg har utarbeidet fire forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å finne svar på problemstillingen:

- *Hvordan arbeider dysleksivennlige skoler med skoleutvikling?*
- *Hvilke utfordringer møtte skolene i prosessen for å bli dysleksivennlige?*
- *Hvilke kartleggingsrutiner har dysleksivennlige skoler?*
- *Hvilke pedagogiske tiltak setter dysleksivennlige skoler inn for elever som strever med lesing og skriving?*

Problemstillingen og forskningsspørsmålene danner bakgrunn for drøftingen.

Metode og analyse

Med utgangspunkt i problemstillingen, valgte jeg å intervju fire pedagoger ved dysleksivennlige skoler. Det var et krav at informantene hadde deltatt i arbeidet som ledet frem mot sertifisering av skolene. For å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser i denne arbeidsprosessen, ble kvalitativt intervju valgt som metode (Dalen, 2011). I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide for å følge informantens fortelling og samtidig være trygg på å få et godt empirisk grunnlag (Thaagard, 2013). Analysearbeidet ble gjennomført i tråd med «Grounded Theory». For å få frem særegenheter og fellestrekk i datamaterialet, utførte jeg en systematisk sammenligning hvor det ble lett etter nyanser og variasjoner (Dalen, 2011). Funnene ble drøftet i lys av relevant teori.

Hovedfunn

Forskningen viser at skolene hadde en ildsjel i arbeidet mot en dysleksivennlig skole. Ildsjelen så verdien av å få med seg skolens ledelse i prosessen. Sammen var de klar over at de kunne møte motstand og barrierer i utviklingsarbeidet. Hele kollegiet arbeidet frem en konkret og felles målsetting: Å være en dysleksivennlig skole. På veien møtte de motstand eller teoretisk uenighet i form av psykologiske og praktiske barrierer samt makt- og verdibarrierer. Disse ble overvunnet underveis.

Forskningen viser at kjennetegnene ved skolene er et godt læringsmiljø, et godt skole-hjem-samarbeid, gode rutiner for kartlegging og tidlig igangsetting av tiltak for elever som strever med lesing og skriving. De dysleksivennlige skolene utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser. De er i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. Forskningen viser at de dysleksivennlige skolene er lærende organisasjoner som driver kontinuerlig utviklingsarbeid.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende, krevende og lærerik prosess! Fordypningen i forskningstemaet har gitt meg ny og verdifull kunnskap om skoleutvikling og dysleksi. Min nye kunnskap vil jeg ta med meg tilbake i arbeidslivet.

Nå som jeg er i mål har jeg mange jeg må takke:

Takk til informantene som velvillig stilte opp. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet!

Takk til veilederen min, Kristine Gilleberg. Dine gode og konstruktive synspunkter, din trygghet, velvilje og faglige tyngde har vært til uvurderlig hjelp og støtte!

Takk til mannen min, Kjell, og de flotte ungene våre, Martin, Erik og Ida Elisabeth. Dere har heiet på meg og vist forståelse selv om jeg til tider har vært lite til stede. Dere er mitt alt!

Takk til foreldre, svigerforeldre, storesøster Marianne og øvrige familie som hver på sin måte har bidratt med faglige samtaler, korrekturlesing, barnepass, oppmuntring og hjelp hele veien!

Takk til mommo og besten for god mat og godt stell hver gang jeg har bodd hos dere i Oslo!

Takk til naboer og venner som har stått trofast ved min side selv om jeg i perioder har vært lite sosial!

Takk til alle mine flotte medstudenter, og spesielt til Siren, for lærerike samtaler og sosialt samvær i løpet av tre hektiske år!

Oslo, mai 2016

Elisabeth Dahlseng

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Begrepsforklaring og avgrensning.....	2
1.4	Oppgavens oppbygning	4
2	Teoretisk bakgrunn.....	5
2.1	Skoleutvikling.....	5
2.2	Barrierer ved innovasjon	7
2.2.1	Psykologiske barrierer.....	7
2.2.2	Praktiske barrierer	8
2.2.3	Makt- og verdibarrierer	8
2.3	Leseopplæring	9
2.3.1	Dysleksi.....	10
2.3.2	Dysleksivennlig skole	11
2.4	Kartlegging	12
2.4.1	Kartleggingsverktøy	13
2.5	Pedagogiske tiltak.....	15
2.5.1	Tidlig innsats	17
2.5.2	Opplæring i fremmedspråk.....	18
2.5.3	Hjelpemidler.....	18
2.5.4	Skole-hjem-samarbeid og læringsmiljø	20
3	Forskningsmetode	21
3.1	Forskningsdesign og valg av metode.....	21
3.1.1	Kvalitativt forskningsintervju	22
3.1.2	Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju	22
3.2	Vitenskapsteoretiske perspektiv	23
3.2.1	Fenomenologi og hermeneutikk.....	23
3.3	Datainnsamling.....	25
3.3.1	Utvalg	25

3.3.2	Utarbeiding av intervjuguide.....	26
3.3.3	Prøveintervju og gjennomføring av intervju	27
3.4	Bearbeiding av datamaterialet	29
3.4.1	Transkribering av intervju.....	29
3.4.2	Analyse og koding av datamaterialet	30
3.5	Undersøkelsens kvalitet.....	31
3.5.1	Validitet.....	32
3.5.2	Reliabilitet	35
3.6	Etiske hensyn.....	35
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	37
4.1	Skoleutvikling ved dysleksivennlige skoler	38
4.1.1	Prosesen for å bli en dysleksivennlig skole	38
4.1.2	Skolen som en lærende organisasjon	42
4.2	Barrierer på veien mot en dysleksivennlig skole.....	43
4.2.1	Psykologiske barrierer i innovasjonsarbeidet.....	43
4.2.2	Praktiske barrierer i innovasjonsarbeidet	45
4.2.3	Makt- og verdibarrierer i innovasjonsarbeidet	46
4.3	Kartleggingsrutiner ved dysleksivennlige skoler	48
4.4	Pedagogiske tiltak ved dysleksivennlige skoler	52
4.4.1	Tidlig innsats og leseopplæring.....	56
4.4.2	Opplæring i fremmedspråk ved dysleksivennlige skoler	58
4.4.3	Hjelpemidler ved dysleksivennlige skoler	59
4.4.4	Skole-hjem-samarbeid og læringsmiljø ved dysleksivennlige skoler	61
4.5	Kriterier på dysleksivennlige skoler	64
5	Avslutning	66
5.1	Veien til en dysleksivennlig skole	66
5.2	Refleksjoner.....	66
	Litteraturliste	68
	Vedlegg 1: Svar fra NSD	74
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	76
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	77

1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er dysleksivennlig skole. I innledningen presenteres bakgrunnen for valg av tema og formålet med studien. Videre presenteres oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene som er utarbeidet for å belyse den. I siste del av innledningen avklares og avgrenses nøkkeltbegreper som blir brukt i problemstillingen og i oppgaven, og det blir gitt en kort presentasjon av studiens videre disposisjon.

1.1 Bakgrunn og formål

Opplæring i lesing og skriving er en av skolens viktigste oppgaver, og nesten all læring i skolen forutsetter at elevene kan lese og skrive (Høien & Lundberg, 2012). Gode lese- og skriveferdigheter er dessuten viktig for å kunne være en aktiv deltaker i dagens samfunn. Det er imidlertid mange barn, unge og voksne som strever med lesing og skriving. Når lese- og skriveutviklingen ikke står i samsvar med kognitiv utvikling, kalles det en spesifikk vanske.

For å karakterisere en spesifikk lese- og skrivevanske benyttes termer som dysleksi, ordblindhet eller spesifikke lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2012). Både kognitive, språklige og sosiale forhold kan styrke eller svekke symptomene på en spesifikk lese- og skrivevanske. En god pedagogisk ivaretagelse kan være svært avgjørende for hvor alvorlig vansken blir. Lærernes kompetanse og skolens organisering, fleksibilitet og vilje til å sette inn tiltak tidlig er avgjørende for hvordan vansken får utvikle seg (Lyster, 2014).

Bakgrunnen for valg av tema er egen arbeidserfaring som adjunkt i grunnskolen og min store interesse for spesifikke lese- og skrivevansker. I løpet av 17 år i grunnskolen er denne interessen blitt stadig større. Skolen jeg arbeider ved søkte høsten 2014 Dysleksi Norge om å få betegnelsen dysleksivennlig skole. Søknaden ble avslått vinteren 2014/2015. Skolen oppfylte ikke kriteriene Dysleksi Norge har satt for skoler som ønsker å betegnes som dysleksivennlige.

I denne oppgaven er både prosess og resultat undersøkt. Prosess i betydningen hvordan skoler har arbeidet for å få sertifiseringen dysleksivennlig skole. Resultat i betydningen hva som kjennetegner disse skolenes arbeid. I oppgaven vil arbeidet med skoleutvikling, leseopplæring, kartlegging og pedagogiske tiltak bli studert. Formålet er å synliggjøre hva de dysleksivennlige skolene gjør og å gjøre denne innsikten tilgjengelig for andre. Ved å gjøre

denne kunnskapen tilgjengelig, øker sjansen for at skoler kan lære av hverandres feiltrinn og suksesser.

1.2 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvordan arbeide for å bli en dysleksivennlig skole, og hva kjennetegner disse skolene?

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å finne svar på problemstillingen:

- *Hvordan arbeider dysleksivennlige skoler med skoleutvikling?*
- *Hvilke utfordringer møtte skolene i prosessen for å bli dysleksivennlige?*
- *Hvilke kartleggingsrutiner har dysleksivennlige skoler?*
- *Hvilke pedagogiske tiltak setter dysleksivennlige skoler inn for elever som strever med lesing og skriving?*

Problemstillingen og forskningsspørsmålene danner bakgrunn for drøftingen.

1.3 Begrepsforklaring og avgrensning

Dysleksi Norge er en interesseorganisasjon for alle med eller interesse for lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker (Solem, 2015). Organisasjonen ble etablert i 1976 og har i dag over 7000 medlemmer. Dysleksi Norge har de siste årene satset på skoleprosjekter. Visjonen til Dysleksi Norge er: «En inkluderende og aksepterende skole for alle elever». Dysleksi Norge har utarbeidet en ti-punkts kriterieliste for skoler som ønsker å være dysleksivennlige skoler (Solem, 2015). Organisasjonen bruker kriterielisten som grunnlag når skoler skal sertifiseres. Den første dysleksivennlige skolen ble sertifisert i 2006. Mellom fem og ti skoler søker hvert år om betegnelsen dysleksivennlig (Solem, 2015).

Gjennom hele oppgaven refereres det til boken *Dysleksivennlig skole – et brukerperspektiv på god skole* (Solem, 2015) skrevet av Caroline Solem, generalsekretær i Dysleksi Norge. Boken har mangelfull referanseliste og ingen definisjon på dysleksi, men den bygger på kriteriene Dysleksi Norge mener bør ligge til grunn for en god skole. Det ser ut som boken bygger på de teoretiske forankringene til Hulme og Snowling (2009), Høien og Lundberg (2012) og Lyster

(2014). I bokens litteraturliste står blant annet Høien og Lundbergs bok *Dysleksi. Fra teori til praksis* (Høien & Lundberg, 2012) oppført, og Dysleksi Norge benytter deres definisjon på nettsidene sine (Dysleksi Norge, 2016c).

Med dysleksivennlig skole menes i denne oppgaven en skole som er sertifisert av Dysleksi Norge. Dysleksi Norge bruker betegnelsene «utmerkelse» og «sertifisering» når vedtak om dysleksivennlig skole blir gjort (Solem, 2015). Disse betegnelsene blir derfor brukt i oppgaven.

I oppgaven har jeg valgt å bruke termen dysleksi om spesifikke lese- og skrivevansker. Direkte oversatt fra gresk betyr dys «vansker» og leksi «med ord». Dysleksi beskriver dermed hva det egentlig handler om, nemlig vansker med ord (Høien & Lundberg, 2012). Termene lesevansker og skrivevansker kommer imidlertid også til å bli brukt. Høien og Lundbergs (2012) definisjon på dysleksi kan noe forenklet sammenfattes til: «Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet» (Høien & Lundberg, 2012, s. 29). Lyster (2014) forfatter en lignende, kortfattet definisjon som lyder slik: «Dysleksi er vansker med ordlesingen som er forårsaket av en bakenforliggende fonologisk svikt» (Lyster, 2014, s. 16).

Bruken av termen dysleksi er omdiskutert. Selv om det er noenlunde konsensus om nyere oppfatning av dysleksibegrepet i forskningsmiljøer, er det ikke nødvendigvis slik at forskeres forståelse er lik den som utøves i praksis. I denne oppgaven er det valgt å se på arbeidsprosessen ved skoler som har arbeidet for å bli sertifisert av Dysleksi Norge og kjennetegnene ved disse skolene. Dette medfører at oppgaven ikke diskuterer definisjonen eller bruken av termen dysleksi.

Sommeren 2015 ble det stilt forslag fra stortingsrepresentantene Karin Andersen og Torgeir Knag Fylkesnes i Sosialistisk Venstreparti om at alle skoler må bli dysleksi- og dyskalkulivennlige (Stortinget, 2014-2015). Denne studien stiller ikke spørsmål om hvorvidt det skal lages nasjonale retningslinjer for hvordan elever med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker skal fanges opp og følges opp. Studien omhandler heller ikke spørsmålet om alle skoler bør bli sertifisert som dysleksivennlige skoler av Dysleksi Norge.

1.4 Oppgavens oppbygning

Kapittel to presenterer teori som er relevant for oppgavens formål og problemstilling. Det vil i dette kapitlet bli presentert teori om skoleutvikling og barrierer ved innovasjon. Det vil videre bli gjort nærmere rede for leseopplæring, dysleksi og dysleksivennlig skole. I siste del av kapittel to gjøres det rede for kartlegging og pedagogiske tiltak i forbindelse med lese- og skriveopplæring. Kapittel tre presenterer og begrunner studiens metodiske valg. Hensikten med dette er å synliggjøre de ulike stadiene i forskningen slik at leseren har mulighet til å vurdere forskningsprosessen. I kapittel fire tas det utgangspunkt i forskningsspørsmålene og det gjøres rede for funn. Funnene drøftes opp mot teorien presentert i kapittel to. I kapittel fem oppsummeres funnene ved å svare på problemstillingen og det reflekteres over prosjektet «dysleksivennlig skole».

2 Teoretisk bakgrunn

Kvalitet utvikler seg i samspill med innovasjon og kompetanseheving (Dalin & Buli-Holmberg, 2010). Kvaliteten på opplæringen skolen gir avgjøres i stor grad av lærernes kunnskap og skolens kapasitet til å drive elevsentrert og skolebasert utvikling (Robinson, 2011). Oppgavens teoretiske bakteppe inneholder teori om skoleutvikling og dysleksi.

2.1 Skoleutvikling

I opplæringslova § 1-3 står følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Å møte dette mangfoldet krever tilpasninger. Innovasjon i spesialpedagogisk arbeid er en planlagt utvikling med hensikt å forbedre kvaliteten (Skogen, 2004). Dalin (1986) hevder skoleutvikling har kun ett formål: «At den fører til en bedre skole for elever og lærere – i praksis» (Dalin, 1986, s. 39).

Bogotch, Mirón og Biesta (2007), referert i Hovdenak (2009), hevder skoleutvikling historisk sett kan relateres til to ulike retninger. «School effectiveness» er orientert mot en kvantitativ forskningsmetodologi med et top-down perspektiv på skolens utvikling. «School improvement» er orientert mot en kvalitativ forskningsmetodologi med et bottom-up perspektiv på skoleutvikling. Ifølge Hopkins (2001), referert i Sakcney (2007), har disse to retningene lært mye av hverandre og er i dag i stor grad forent. I dagens utdanningsforskning brukes oftest begrepet skoleutvikling. På bakgrunn av dette hevder Hovdenak i *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningssetaten i Oslo* (Hovdenak, 2009) kjennetegnet på dagens skoleutvikling er at den er både kvantitativt og kvalitativt orientert, og skolen blir sett på som en dynamisk og lærende organisasjon. For å lykkes med skoleutvikling er tid til refleksjon viktig (Hovdenak, 2009).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) rettet økt oppmerksomhet mot kvalitetsforbedring i skolen ved at skolene skulle utvikles til lærende organisasjoner som driver kontinuerlig utviklingsarbeid. *Kunnskapsløftet – fra ord til handling 2006-2010* (Utdanningsdirektoratet, 2011) var en statlig satsing som skulle sette flere skoler i stand til å forbedre læring og læringsmiljø ved å bygge skolen som organisasjon og system. *Kompetanseberetningen 2005* (Utdannings- og forskningsdepartementet [UFD], 2005)

definerte en lærende organisasjon: «En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig» (UFD, 2005, s. 9). Kompetanseberetningen påpeker som spesielt viktig at skolene evner å ta i bruk, forvalte og utvikle kompetansen til lærerne, og at hver enkelt skole totalt sett blir bedre i stand til å skape et godt læringsmiljø og god faglig fremgang for elevene (UFD, 2005).

Senge (1991) er av mange gitt hovedansvaret for at begrepet «lærende organisasjoner» har fått så omfattende gjennomslag de siste årene. Innenfor skoleutviklingsarbeid er Senge (1991) kjent for sine fem disipliner for å utvikle en lærende organisasjon. Hans beskrivelse av en lærende organisasjon: «Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (Senge, 1991, s. 9). Senge (1991) mener den femte disiplinen, systemtenkning, må brukes for å forstå og påvirke hvordan organisasjoner tenker og utvikler seg. Det innebærer en helhetstenkning og forståelse av at alt påvirker og påvirkes av alt. Senge (1991) mener en lærende skole, i tillegg til de fem disiplinene, er avhengig av et velfungerende partnerskap mellom lærere, elever, foreldre og lokalmiljø. Lærerne må ha systemisk helhetstenkning for å kunne arbeide godt med utviklingsoppgaver.

Wadel (Wadel, 2002) støtter Senge (1991) og hevder læring i lærende organisasjoner dreier seg om å lykkes i å lære å lære i lag. Wadel (2002) beskriver videre at å lære å lære i lag er noe mer enn det å lære noe konkret og det å lære å lære for seg selv. Wadel (2002) peker på tre forhold som kan gjøre det lettere å lære i lag: felles mål og retning for samarbeidet, samarbeid rundt et lite team og forsøk på å forlenge det andre kommer frem til (Wadel, 2002).

Basert på internasjonal forskning, hevder Robinson (2011) skolene med de beste læringsresultatene har skoleledelse som forbedrer undervisningen for elevene. En elevsentrert skoleledelse har tydelige mål, bruker ressurser strategisk, gir undervisning av høy kvalitet, leder lærenes læring og utvikling og gir et velordnet og trygt miljø. Robinson (2011) hevder disse fem dimensjonene må sees i sammenheng. De påvirker hverandre, og de er gjensidig avhengige av hverandre. Ledere som gir lærere mulighet til å tilegne seg relevante undervisningsmåter, vil mest sannsynlig få elever som oppnår læringsmålene (Robinson, 2011).

De nevnte forskerne vektlegger samspillet mellom den individuelle og den kollektive læringen. Skogen (2004) hevder man ved hjelp av god samordning kan få en målrettet og helhetlig innsats som stadig bringer oss nærmere våre visjoner om en skole hvor alle får utvikle sitt læringspotensial maksimalt. Skogen (2004) presenterer en modell for kompetanseheving og kvalitetsutvikling han kaller utviklingsløyfen. Utviklingsløyfen er gjengitt i flere bøker, blant annet i *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring* av Buli-Holmberg og Nilsen (2010). Utviklingsløyfen viser hvordan de praktiske utfordringene i det virkelige liv er utgangspunkt for endring og læring.

2.2 Barrierer ved innovasjon

I arbeidet med skoleutvikling er det viktig å kjenne til motstand og barrierer. I det øyeblikket noen prøver å forandre gjeldende praksis, vil det som oftest mobiliseres motstand eller barrierer i form av motarbeidelse (Skogen, 2004). Robinson (2011) råder imidlertid ledere til å legge bort motstandsspråket og se på motreaksjoner som teoretisk uenighet om praksisområdene. Benevnelsen teoretisk uenighet tar motstanden bort fra det som har med personlighet å gjøre. Robinson (2011) hevder feilen mange ledere gjør når de leder endring, er at de ønsker å foreta endringer uten å forstå årsaken til lærernes handlingsvalg. Robinson (2011) kaller dette omgåelsestrategier i endringsledelse fordi lederen ignorerer handlingsteorien til lærerne. Lærernes handlingsteori burde engasjert lederen. Robinson (2011) mener et skifte fra å snakke om motstand til å snakke om handlingsteorier kan hjelpe til med å løse uenigheter om endring. Verdifulle samtaler med lærerne kan gi ny kunnskap. Samtaler kan hjelpe ledere å snu motstand mot endring til handlingsteoretisk uenighet og dernest engasjere i stedet for å omgå (Robinson, 2011). Motstand kan foregå aktivt og åpent eller skjult og passivt, og barrierene kan være komplekse og vanskelige å identifisere. Jeg har i oppgaven valgt å vise til Dalin (1978) sin barrieremodell, referert i Skogen (2004), som beskriver fire kategorier barrierer man ofte møter på i innovasjonssammenheng: psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer.

2.2.1 Psykologiske barrierer

Psykologiske barrierer viser til faktorer i personers psyke som skaper motstand mot endringer (Skogen, 2004). I innovasjonsarbeid vil de fleste pedagoger møte problem og oppleve engstelse og frustrasjon (Dalin, 1995). Det kan dreie seg om usikkerhet rundt hva som vil skje

i kollegiet, eller om de vil mestre egne arbeidsoppgaver etter endringsarbeidet. Det er viktig at skoleledelsen bidrar til å trygge de ansatte i forhold til hvordan endringen vil påvirke den enkelte og skolen som helhet. Når en leder ønsker å endre praksis, er det viktig å informere om den alternative praksisen og hvorfor denne kan være bedre enn den nåværende (Robinson, 2011). Pedagogers motstand kan ha utspring i uenighet rundt to konkurrerende teorier (Robinson, 2011). Ansatte med basal trygghet, ansatte som føler seg sikre og trygge i arbeidet, vil ofte bidra til å endre systemene sine (Skogen, 2004). Ansatte kan imidlertid være usikre på om de makter å gjennomføre prosjektet (Dalin, 1995).

2.2.2 Praktiske barrierer

Praktiske barrierer er svært vanlige å møte i endringsarbeid. Dette er motstandsfaktorer av mer konkret art (Skogen, 2004). Praktiske barrierer i innovasjonsprosessen er for eksempel ressurser, tid og uklare mål (Skogen, 2004). Det er viktig at en leder som opplever motstand undersøker begrunnelsene for motstanden (Robinson, 2011). Ansatte kan føle endringsarbeidet vil gå utover annet arbeid eller de vil prioritere annerledes. Lærere kan være opptatt av hvordan prosjektet vil innvirke på deres arbeidssituasjon, belønninger, tidsbruk og status (Dalin, 1995). Ansatte kan også være opptatt av flere tekniske og praktiske sider ved prosjektet (Dalin, 1995).

Skogen (2004) hevder det er viktig å avsette tid til diskusjoner for om mulig å løse de praktiske barrierene. Dersom skolen har et lite fagmiljø, kan noen føle den ikke har faglig kompetanse til å foreta innovasjonen. De ansatte kan føle de står overfor uklare eller urealistiske mål, eller de kan oppfatte målene ulikt. Skogen (2004) hevder det er viktig å bruke tid på å opprette lik, konkret og felles forståelse for målene. Skogen (2004) hevder videre at praktiske barrierer av og til kan være vikarierende motiv for andre barrierer. Det vil derfor være viktig å forsøke å avdekke motstandens egentlige årsak.

2.2.3 Makt- og verdibarrierer

Makt- og verdibarrierer henger nøye sammen, og mange hevder disse barrierene er de viktigste når det gjelder forandring. De kan være negative eller positive etter hvilken verdiforankring de har (Skogen, 2004). Det er alltid viktig å opparbeide et eierforhold mellom de ansatte og innovasjonen. Det er viktig at leder oppsummerer egen forståelse av de ansattes handlingsteori. Leder må også avklare om de ansatte er enige i forskjellene i nåværende

praksis og teorien i det foreslåtte alternativet (Robinson, 2011). Skogen (2004) hevder maktbarrierer kan være vanskelige å oppdage, og at maktbarrierer kan være ønske eller behov for å ha og å vise makt. Endring som påtvinges med lederes autoritet kan resultere i motstrebende lydighet (Robinson, 2011). I endring av praksis må leder lytte til reaksjonen til endringsforslaget (Robinson, 2011).

En innovasjon kan komme i konflikt med verdiforankringen til noen av de involverte. Det vil alltid være mange verdikonflikter innenfor pedagogikken. Skogen (2004) sier det ikke er gitt at en innovasjon faller sammen med de involvertes verdier, normer og tradisjoner. De ansatte kan ha ulikt syn og ulike meninger om hva som bør vektlegges i arbeidet med for eksempel lese- og skriveopplæring. Dersom benevnelsen teori og teoretisk uenighet blir brukt, tar det motstanden bort fra det som har med personlighet å gjøre (Robinson, 2011). Skogen (2004) hevder det i mange tilfeller vil være et definisjonsspørsmål om slike konflikter handler om utviklingsarbeidet eller om de gjelder ulike verdistandpunkt.

2.3 Leseopplæring

I leseopplæringen vil pedagoger oppleve elever som har vansker knyttet til ordavkodingen og leseforståelsen. Den første leseopplæringen er knyttet til det alfabetiske eller fonematiske prinsippet (Lyster, 2014). For å lære å lese, må man være bevisst fonologien. Det vil si forstå det alfabetiske prinsippet. Å forstå dette prinsippet, vil si å oppnå bevissthet om at ordene kan skilles fra hverandre gjennom den fonologiske strukturen den alfabetiske skriften representerer (Høien & Lundberg, 2012). En del mennesker har store vansker med å oppnå fonologisk bevissthet. Problemet ser ut til å være avgrenset til språket. Barn med gode evner på andre områder kan ha særskilte problemer med å oppnå denne bevisstheten (Høien & Lundberg, 2012). Vanskene kan enkelt forklares som at hjernen har vansker med å motta, lagre og bearbeide språklyder (Solem, 2015).

Et barns lytteforståelse utvikler seg parallelt med leseutviklingen, og barnets kunnskap om forholdet mellom talespråkets lydssystem og skriftspråkets symboler, kunnskapen om det alfabetiske prinsippet, vil være avgjørende for leseforståelsen (Lyster, 2014). Gough og Tunmers leseformel, «The simple view of reading» fra 1986, sitert i Lyster (2014), har fått mye støtte innenfor leseforskningsfeltet. Leseformelen må vurderes som en forenklet modell

for lesing, men den forklarer mye av forskjellen mellom leseres leseferdighet. Formelen forklarer leseforståelse som et produkt av avkoding og lytteforståelse (Lyster, 2014).

2.3.1 Dysleksi

Definisjonen av dysleksi er et tilbakevendende problem innen dysleksiforskning (Høien & Lundberg, 2012). World Federation of Neurology, referert i Høien og Lundberg (2012), kom i 1968 med følgende definisjon på dysleksi: «A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin» (Høien & Lundberg, 2012, s. 20). Definisjonen holder fast ved diskrepanstenkningen. Den finner dårlig leseferdighet hos elever med dysleksi sammenlignet med intelligensnivå og prestasjoner i andre fag. I 1994 utarbeidet The Orton Dyslexia Society Research Committee, referert i Høien og Lundberg (2012), en definisjon som hevder hovedproblemet ved dysleksi er knyttet til ordavkoding og rettskriving på grunn av en svikt i det fonologiske systemet. I den medisinske terminologien oppfattes imidlertid dysleksi som en form for lesevanske forårsaket av en nevrologisk dysfunksjon (Høien & Lundberg, 2012). I oppgaven har jeg valgt å referere Høien og Lundberg sin definisjon fra 1997. Den støtter The Dyslexia Society Research Committee sin definisjon (Høien & Lundberg, 2012), og det er den som står referert på nettsidene til Dysleksi Norge (Dysleksi Norge, 2016c):

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder. (Høien & Lundberg, 2012, s. 29)

Til tross for lik opplæring, klarer ikke elever med dysleksi å lære å lese og skrive på lik linje med elever på samme mentale alder (Lyster, 2014). Både kognitive, språklige og sosiale forhold vil kunne styrke eller svekke symptomene på dysleksi. En god pedagogisk ivaretagelse kan være svært avgjørende for hvor alvorlige problemene blir (Lyster, 2014).

2.3.2 Dysleksivennlig skole

Inspirert av den Britiske Dysleksiforeningens «Dyslexia Friendly Schools», startet Dysleksi Norge i 2005 arbeidet med prosjektet «dysleksivennlig skole». Tre prosjektgrupper, en med personer med dysleksi, en med foresatte og en med fagpersoner, arbeidet hver for seg med å finne viktige kriterier for dysleksivennlige skoler. Gruppene kom frem til ti punkter skoler som ønsker sertifisering skal arbeide for å oppfylle (Solem, 2015):

- Skolens målsetting er å være en dysleksivennlig skole
- Planer for kompetanseheving av lærere innenfor lese- og skrivevansker og IKT
- Et bredt læremiddeltilbud til elevene
- Et godt læringsmiljø
- Gode rutiner for kartlegging
- Prosedyrer og rutiner for igangsetting av tiltak
- Tilrettelegging av undervisningsmetoder for dyslektikere
- Tilrettelegging i forbindelse med prøver og eksamener
- Gode rutiner for arbeidet med det psykososiale miljøet
- Et godt skole-hjem-samarbeid

Et dysleksivennlig perspektiv flytter fokus fra dyslektikerens problem til opplegg som kan støtte dem (Pavey, 2007). Ifølge Solem (2015) må skoler som ønsker utmerkelsen dysleksivennlig skole sende søknad til Dysleksi Norge. Søknaden skal redegjøre for hvordan skolen arbeider med de ti kriteriene for dysleksivennlig skole. Solem (2015) sier det ikke forventes at alle punktene er oppfylt. Skolen må imidlertid ha intensjon om å nå målsettingen som er uttrykt i punktene. Dysleksi Norge kan holde kurs for ansatte ved skoler. De gir blant annet tilbud om nettkurs (Dysleksi Norge, 2015) og webinarer (Dysleksi Norge, 2016a) innenfor temaene dysleksi, dyskalkuli og spesifikke språkvansker.

Dysleksi Norge besøker den aktuelle skolen for å observere praksis. Etter besøket utarbeides en rapport som behandles av Dysleksi Norges landsstyre. Landsstyret avgjør om skolen kan sertifiseres som dysleksivennlig. Dysleksi Norge har jevnlig kontakt med de dysleksivennlige skolene, og de arrangerer en årlig samling for erfaringsutveksling (Solem, 2015).

Tidlig i 2016 vedtok både Oslo bystyre og Stortinget Sosialistisk Venstreparti sitt forslag om at alle skoler i Norge må bli dysleksi- og dyskalkulivennlige. Skolene oppfordres til å søke

Dysleksi Norge om sertifisering, men dette stilles ikke som krav (Stortinget, 2015-2016). Dysleksi Norge fortsetter sin kamp for klare nasjonale retningslinjer om hvordan elever med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker skal oppdages og følges opp. Retningslinjene bør omfatte kartlegging, tiltak, datahjelpemidler og tilrettelegging (Dysleksi Norge, 2016b).

2.4 Kartlegging

Det er viktig å avdekke dysleksi i tidlig alder for å kunne tilrettelegge undervisningen og sikre best mulig opplæring for den enkelte elev (Snowling, 2000). Elever under bekymringsgrensen må bli sett tidlig i utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

I Norges offentlige utredninger, nr. 18, *Rett til læring*, viser Kunnskapsdepartementet (2009) til at mennesker med dysleksi får en bedre livssituasjonen med en dysleksidiagnose. Lærere bør gjennom hele skoleløpet observere elevenes lese- og skriveaktiviteter for å avdekke forhold som fremmer og hemmer læring (Rygvoid, 2008). En automatisert avkodning vil bidra til å frigjøre kapasitet til andre kognitive prosesser som for eksempel leseforståelse (Høien & Lundberg, 2012). Dette betyr at tidlig identifisering og igangsetting av tiltak for å oppnå en god leseferdighet, vil kunne forhindre at barnet går glipp av kunnskap.

Utredningen skal i første omgang foretas av skolen. Deretter fortsetter pedagogisk-psykologisk-tjeneste dersom skolen ikke har kompetanse til å foreta kartlegging for å forstå vanskene og gi grunnlag for å tilpasse undervisningen (Lyster, 2014).

Det finnes ingen genetiske eller nevrobiologiske metoder for å diagnostisere dysleksi. En må derfor bruke en operasjonell definisjon som bygger på dagens forskning og det den mener karakteriserer avkodingsvanskene hos elever med dysleksi (Høien & Lundberg, 2012). Høien og Lundberg (2012) beskriver seks symptomer som karakteriserer lese- og skriveferdighetene hos elever med dysleksi: dårlig ferdighet i å avkode ord, store vansker med å lese non-ord, dårlig rettskriving, resistente lesevansker, signifikant differanse mellom ferdigheten i lytteforståelse og leseforståelse samt arv. En elev som oppfyller de tre første kriteriene og to av de siste, har med stor grad av sikkerhet dysleksi (Høien & Lundberg, 2012). Før kartleggingen settes i gang, er det viktig å utelukke at lese- og skrivevansken skyldes dårlig syn eller hørsel. Ulike synsvansker og hørselsvansker kan få alvorlige konsekvenser for lese- og skriveutviklingen, men disse vanskene er ikke primærvansker (Lyster, 2014). Rygvoid

(2008) mener det i tillegg er viktig å observere eleven i ulike situasjoner i og utenfor klasserommet. Dette for å få et helhetsbilde av eleven.

2.4.1 Kartleggingsverktøy

De ulike kartleggingsprøvene som brukes i skolen gir, sammen med de mer uformelle kartleggingsaktivitetene, et godt grunnlag for å vurdere elevenes lese- og skriveferdigheter (Lyster, 2014). Resultater fra kartleggingsprøver og vurderingsverktøy kan sammenstilles i den digitale nettbasen Vokal (Vokal, 2016). Ved siden av de obligatoriske kartleggingsprøvene (Utdanningsdirektoratet, 2016a) og de nasjonale prøvene (Utdanningsdirektoratet, 2016b), finnes ulike kartleggingsverktøy som er utarbeidet med tanke på å avdekke lese- og skrivevansker. I det følgende vil jeg redegjøre for noe av verktøyet som blir benyttet i utredning av lese- og skrivevansker:

Obligatoriske kartleggingsprøver og nasjonale prøver

De obligatoriske kartleggingsprøvene er utviklet i tråd med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det er kartleggingsprøver i lesing, regning, engelsk og digitale ferdigheter for 1.-4. trinn. Prøvene er spesielt utviklet for å finne elever som trenger særlig oppfølging og tilrettelegging. Kartleggingsprøvene bidrar til å identifisere elever som er under en bekymringsgrense (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Nasjonale prøver gjennomføres på 5., 8. og 9. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Formålet med disse nasjonale prøvene er å vurdere elevens grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og i deler av faget engelsk. Resultatene skal brukes som grunnlag for kvalitetsutvikling på individ-, skole- og skoleeiernivå (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Observasjonsverktøy

Det finnes flere ulike kartleggingsverktøy for observasjon av lesing. Leselos (Engen & Helgevold, 2015) er utviklet ved Lesesenteret i Stavanger. Leselos kan fungere som sjekkliste for undervisningsplanlegging, kvalitative observasjoner av elevenes leseutvikling og tilrettelegging av pedagogenes kompetanseutvikling om lesing (Engen & Helgevold, 2015). Systematisk Observasjon av Lesing, SOL (Gjesdal kommune, 2011), er utviklet av en gruppe i lærere i Gjesdal kommune i Rogaland. Torleiv Høyen er faglig ansvarlig. SOL er et

forskningsbasert verktøy som følger elevenes leseutvikling gjennom alle årene i grunnskolen. SOL sin lesepyramide består av 10 utviklingstrinn som viser hvor i leseutviklingen eleven er. Ut fra denne kartleggingen skisserer SOL tiltak som bør settes i gang. Elevene blir «solet» to ganger i året. I tillegg skal lærerne kontinuerlig observere og registrere data om elevens leseferdighet (Gjesdal kommune, 2011). Leseutviklings skjema, LUS (Allard, Rudqvist, & Sundblad, 2009), ble utviklet av den svenske forskeren Bo Sundblad. Skjemaet bygger på forskning og viser hvor langt den enkelte elev er kommet i leseutviklingen. LUS bidrar ikke med metoder for tiltak, men er et verktøy for læreren (Allard et al., 2009). Bokstavtesten (Ofteland, 2016) er en test som skal finne den enkelte elevs ståsted i alfabetiseringsprosessen og gi eleven et tilpasset språkstimulerende tiltak. Testen gjennomføres tre ganger i løpet av 1.trinn.

Det er avgjørende at skolen har et gjennomtenkt kartleggingssystem som benyttes over flere år. Da vil skolen stadig utvikle bedre kompetanse for å forstå når en elev har vansker som bør vurderes nærmere (Lyster, 2014).

Kartlegging av leseferdighetene

Lyster (2014) påpeker at kartlegging av leseferdighetene må ha både et språklig og et kognitivt perspektiv. Observasjonsverktøyet nevnt over vil dermed ikke være tilstrekkelig for å kartlegge språk- og leseferdighetene hos elever som testes for dysleksi. Lyster (2014) mener Språk 6-16 (Statped, 2015a) og Logos (Statped, 2016a) er materiale som kan gi innsikt i både leseferdigheter og kognitive og språklige forhold som kan forklare en elevs vansker.

Screeningtesten Språk 6-16 ble første gang publisert i 2005 (Statped, 2015a). Den er utviklet av Ernst Ottem, seniorrådgiver ved Bredtvet kompetansesenter, og Jørgen Frost ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Språk 6-16 er utviklet for barn og ungdom i alderen 6 til 16 år. Testen skal vurdere om en elevs språklige ferdigheter er adekvate for alderen (Statped, 2015a). Språk 6-16 har tre obligatoriske deltester. To av deltestene undersøker ulike aspekt ved verbalt korttidsminne, fonologisk korttidsminne, evnen til å fastholde lydstrukturene i ord samt organisering og fastholding av informasjon i setninger. Den tredje deltesten, begreper, undersøker det semantiske aspektet ved språket. Det vil si kunnskapen om ordenes betydning. Resultatene av språk 6-16 brukes gjerne til å vurdere om en elev skal henvises videre for en fullstendig kartlegging av språkvanskene (Statped, 2015a).

Logos er en standardisert test for grunnskolen og for voksne (Statped, 2016a). Testen for grunnskolen består av tre ulike oppgavesett. Ett for 2. trinn, ett for 3.-5. trinn og ett for 6.-10. trinn. Testen inneholder en rekke deltester som kartlegger elevens leseflyt, leseforståelse, lytteforståelse, begrepsforståelse, avkodingsferdighet og delprosesser av avkodingsstrategiene. På bakgrunn av testingen er det mulig å stille en mer presis diagnose av lesevanskene (Høien & Lundberg, 2012). Logos inneholder videre en rekke forslag til tiltak nyere tids leseforskning anbefaler for dyslektikere (Statped, 2016a).

Carlstens lese- og skriveprøver (Lyster, 2014) gir læreren mulighet til å vurdere elevenes avkodingsferdigheter. Prøvene omfatter også diktatprøver som kan gi informasjon om stavekompetansen og elevenes korttidsminne (Lyster, 2014).

En leseutvikling som ikke samsvarer med elevens evnemessige utvikling, skal tas på alvor og utredes (Lyster, 2014). Kartlegging må ta sikte på å avklare hvor en elev er i leseutviklingen og hva som synes å hindre videre fremgang. Stillelesingsoppgaver gir ikke alltid nok kunnskap om en elevs leseferdigheter (Lyster, 2014).

Kognitiv test

De mest brukte intelligenstagene er i dag amerikaneren David Weschlers individualprøver. Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC-IV (Heldal & Haukeland, 2011), er en individuelt administrert intelligenstag for skolebarn mellom 6 og 16 år. Testene er standardisert for bruk i Norge, og de kan gjennomføres selv om elevene ikke kan lese eller skrive. WISC genererer en fullskala intelligens som representerer barnets generelle intellektuelle evner (Heldal & Haukeland, 2011).

2.5 Pedagogiske tiltak

Pedagogiske tiltak må bygge på observasjoner og kartlegginger. Det er viktig at skolen vurderer effekten av undervisningen (Høien, 2008). Tilpasset opplæring krever kunnskap om lese- og skriveprosessen og om lese- og skrivevansker (Lyster, 2014). Det finnes imidlertid ingen fasit på hvordan gjennomføringen av undervisning for elever med dysleksi bør foregå. Behovene er individuelle, og det finnes ikke ett program eller ett tiltak som vil passe for alle (Lyster, 2014). Høien og Lundberg (2012) påpeker også at ingen elever har lik leseprosess, og det finnes derfor ikke noe pedagogisk opplegg som passer for alle. Noen elever med lese- og

skrivevansker kan trenge en individuell opplæringsplan, IOP, og det vil for noen være mer hensiktsmessig med undervisning i mindre gruppe eller en-til-en fremfor undervisning i full klasse. En tilpasset opplæring vil kunne ivareta elevenes motivasjon (Lyster, 2014). Hulme og Snowling (2009) hevder flere barn som hadde hatt stort utbytte av tilpassede undervisningsopplegg ikke får dette.

Det er viktig at pedagogene rundt eleven samarbeider for å støtte barn med dysleksi (Pavey, 2007). Robinson (2011) støtter Pavey, og mener lærere i et velfungerende læringsfelleskap føler seg forpliktet til å hjelpe kolleger med å løse undervisningsproblemer. Lyster (2014) hevder det er meget viktig at lærere som gir spesialundervisning samarbeider godt med de andre lærerne rundt eleven. Dette er spesielt viktig med tanke på å utvikle elevens ordforråd. Det er imidlertid ikke forventet at alle pedagoger er spesialister på å undervise dyslektikere, men det er viktig å være oppmerksom på behovet for repetert læring, variasjoner i tilnærmingen og at det ikke alle dager er like lett å lære (Pavey, 2007).

Leseopplæringen vil være mindre truende for elever som strever dersom skolen tar de rette grepene (Lyster, 2014). Elever med dysleksi har behov for en mer systematisk tilnærming til skriftspråket enn elever som ikke har vansker. De har ofte behov for mer lesetrening, mer støtte og mer veiledning (Lyster, 2014).

Få pedagogiske tiltak for dyslektikere er blitt nøye og kritisk evaluert med vitenskapelig aksepterte metoder (Høien & Lundberg, 2012), men flere studier støtter troen på at undervisningsmetoder som bidrar til å overvinne de fonologiske problemene er spesielt effektive for barn med dysleksi. Hatcher, Hulme og Ellis, referert i Hulme og Snowling (2009), gjorde i 1994 en studie der barn med alvorlige lesevansker gjorde betydelig fremgang med strukturert og individuell undervisning. Høien og Lundberg (2012) nevner sju generelle prinsipper, underbygget av forskning, som kan støtte elever med dysleksi: undervisning bygd på grundig diagnostisering, tidlig identifisering og tidlig hjelp, fonologisk grunnarbeid, direkte undervisning, multisensorisk stimulering, mestring, overlæring og automatisering og godt læringsmiljø.

Rygvold (2008) mener intensive lesekurs er gunstig for elever med lesevansker. Hun mener lesekursene både kan bidra til økte leseferdigheter og gi elevene et mer positivt syn på egen læring. Frost (2009), referert i Lyster (2014), viser til at flere skoler har egne leselærere. De fungerer som ressurspersoner både med tanke på kartlegging og tiltak. Lyster (2014) mener en

leselærer eller spesialpedagog med ansvar for lese- og skriveområdet er svært verdifull. Det gir mulighet til å forebygge vansker før de «slår ut i full blomst». Heftet *Ny Start* av Engen og Andreassen (2014) er et hefte med ideer til et helhetlig rammeverk for individuelle opplæringstiltak. Ved å tilrettelegge for tilpasset leseundervisning vil man redusere antall ganger eleven mislykkes (Lyster, 2014). Eleven vil dermed lettere opprettholde motivasjonen og oppnå en mer positiv holdning til det å arbeide med lesing. Guthrie og Humenick (2004), referert i Lyster (2014), har utført en metastudie og kommet frem til fire faktorer som kan bidra til å øke og opprettholde motivasjonen hos elever som strever med lesing: sette interessante og klare mål for lesingen, støtte elevens valg av tema eller tekst, finne motiverende tekster og øke den sosiale samhandlingen når det skal leses.

2.5.1 Tidlig innsats

Med tidlig innsats menes tiltak på et tidlig tidspunkt i barnets liv samt rask inngripen i problemer som oppstår senere i skolen eller i voksenlivet (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Lyster (2014) hevder tiltak for barn med lese- og skrivevansker dreier seg like mye om å forebygge som å reparere, og at en leselærer, i denne sammenheng en spesialpedagog knyttet til opplæring av lesing og skriving, vil kunne redusere en vanske før den eskalerer. Ifølge Hulme og Snowling (2009) antas det at tre til seks prosent av befolkningen har lesevansker grunnet dysleksi. Det er flest gutter som får diagnosen. Flere undersøkelser, blant annet tvillingstudier, tyder på at dysleksi er arvelig. Personer nær barnet bør derfor være spesielt oppmerksomme og parat til å gi barn av dyslektikere ekstra støtte i starten av leseopplæringen (Hulme & Snowling, 2009). Lyster (2014) fremhever også risikoen for arvelig dysleksi og peker på de alvorlige konsekvensene disse vanskene kan medføre.

Fonembevissthet må stå sentralt i den tidlige lese- og skriveopplæringen. Denne styrker «risikobarnas» grunnlag for å mestre det alfabetiske prinsipp (Lyster, 2014). Vellutino, Scanlon og Jaccard (2003), referert i Høien og Lundberg (2012), fant at forebyggende tiltak og tidlig igangsetting av hjelpetiltak reduserte tallet på elever med lesevansker fra 15 % til 1,5 %. Studien til Hulme og Snowling (1994) viser også at tidlig intervensjon for å utvikle fonemisk bevissthet og forståelse for sammenhengen mellom skrift og tale bidrar til å forebygge utvikling av lesevansker hos barn med dysleksi (Hulme & Snowling, 2009). Hulme og Snowling (2009) bekrefter med dette at lesevansker hos barn med dysleksi til en viss grad kan forebygges, og Rygvold (2008) støtter dem.

2.5.2 Opplæring i fremmedspråk

Elever med dysleksi møter særlige utfordringer ved innlæringen av fremmedspråk.

Internasjonal forskning viser en økende interesse for hvordan personer med dysleksi tilegner seg et nytt språk. Norge har obligatorisk engelskopplæring. Utfordringen ved det engelske språket er først og fremst det dårlige samsvaret mellom uttale og skriftbilde, mellom fonem og grafem (Helland, Kaasa, & Sanne, 2004). The British Dyslexia Association (2016) hevder dessuten det engelske språket ikke har en klar grafem-fonem korrespondanse og dessuten flere uregelmessigheter. Hulme og Snowling (2009) hevder videre det gjennom studier er bevist at barn lærer å stave og å lese raskere i gjennomsiktige skriftsystemer enn i ugjennomsiktig systemer som for eksempel engelsk.

Hva som er vanskelig for den enkelte elev, er ofte uklart. Testen *The English 2 Dyslexia Test* (Helland et al., 2004) er utviklet av Helland, Kaasa og Sanne i samarbeid med Eikelund kompetansesenter og Romansk Institutt. Testen er laget for å kartlegge norske dyslektiske elevers basisferdigheter i engelsk. Den tar utgangspunkt i pensum for 6. og 7. klasse fordi disse klassetrinnene markerer en overgang til ungdomsskolen. Der skal karakterer i muntlig og skriftlig engelsk settes. Dysleksi Norges satsing på tilpasset opplæring i engelsk har resultert i undervisningsopplegget *I want to participate* (Solem, 2015). Opplegget består av tre hefter og nettressurser for lærere, for elever på barnetrinnet og for elever på videregående. På nettstedene finnes råd og tips tilknyttet engelskopplæring for dyslektikere.

2.5.3 Hjelpemidler

Det finnes i dag mange ulike hjelpemidler som kan gjøre hverdagen enklere for elever med lese- og skrivevansker. Men det er vanskelig å komme med generelle råd både om bruken av hjelpemidler og undervisningsorganiseringen. Det som er sikkert, er at ethvert læremiddel vil være mest effektivt når læreren har en plan for bruken og eleven kjenner hensikten med aktiviteten (Lyster, 2014). Siden mye av arbeidet med lese- og skriveutvikling er knyttet til språk og kommunikasjon, er papir, blyant og bøker kjernematerialet i opplæringen. Ved siden av mer ordinære hjelpemidler som bøker med stor skrift og ulike former for arbeidshefter, er bruk av en personlig datamaskin, PC, både motiverende og nyttig for mange elever (Lyster, 2014). Bruken av informasjons- og kommunikasjonsteknologi, IKT, gir langt flere muligheter for elever i dag enn tidligere. I dag finnes både programvare og teknologiske hjelpemidler som kan redusere mange av utfordringene elever med lese- og skrivevansker møter.

Høsten 2014 ble støtten til datautstyr for elever med lese- og skrivevansker gjeninnført (Dysleksi Norge, 2014). Med IKT kan elevene produsere arbeid med innhold som gjenspeiler interesse, kunnskap og innsats uten at resultatet er redusert på grunn av dysleksi (Pavey, 2007). Det er utviklet dataprogram som skal bedre leseferdighet, og det finnes mange muligheter for individuelt tilpassede opplegg (Høien & Lundberg, 2012). Selv om effekten av IKT i den tidlige leseutviklingen synes å være positiv, er det hittil forsket lite på den (Lyster, 2014). Benyttes PC, kan eleven ta i bruk ulike lese- og skrivestøtteprogram og ulike treningsprogram for lesehastighet og rettskriving (Lyster, 2014). For å ha nytte av programmene, må elevene mestre touch-metoden (Rygvoid, 2008). Bruk av digitale læremidler gir digital kompetanse, og i tillegg styrkes lese- og skrivekompetansen. Datateknologien kan dessuten gi elevene mer effektiv treningstid i en travel skolehverdag (Lyster, 2014).

Det kan være vanskelig å orientere seg i utvalget av IKT-verktøy for lese- og skrivevansker. Ofte vil elevens og lærerens kjennskap til programmene avgjøre hvilket verktøy som blir benyttet (Lyster, 2014). Av lesestøtte finnes hovedsakelig to typer: talesyntese og lydbøker. Talesyntese gir syntetisk talestøtte når leseren kommer til ord eller setninger som er vanskelige å identifisere. Fordelen med syntetisk tale er at alle ord man ønsker opplest kan bli uttalt uten at man trenger å vente (Høien & Lundberg, 2012). Voxit Budgie (Høien & Lundberg, 2012) er et eksempel på dataprogram som gjør digital tekst om til tale. Programmet gjør det mulig å lese tekster fra innskannede dokumenter. Lydbøkene gir tilgang til fag- og skjønnlitteratur for elever som har vansker med å lese en trykt bok. Statped låner ut lærebøker med lyd til elever i grunnopplæringen med bevegelses-, lese- eller synsvansker (Statped, 2015b). Det er viktig å poengtere at også lydbøker vil være mest hensiktsmessig dersom de blir brukt på samme måten som en skrevet tekst: En tar opp vanskelige ord og snakker om innholdet både før og etter en leser (Rygvoid, 2008). Den mest effektive læremetoden er å la eleven lytte til lydboken og samtidig lese i læreboken. Da fremstår ordene i sin visuelle og sin korrekt uttalte lydmessige form samtidig (Rygvoid, 2008).

LingDys (Lyster, 2014) er spesielt utviklet for elever med lese- og skrivevansker. Programmet gir omfattende og effektiv hjelp til både lesing og skriving. Det har både stavekontroll, ordbok, ordfullføring, skjermleser og kunstig tale. Programmet finnes både på bokmål og på nynorsk, og det kan også brukes i fremmedspråkundervisningen (Lyster, 2014). Det engelske programmet heter LingRight.

Ved å skanne en tekst, kan teksten kombineres med talesyntese, for eksempel Voxit Budgie eller LingDys, slik at den kan bli opplest. Det finnes flere skannere som kan gjøre tekster i papirform tilgjengelig for opplesing på PC. Man kan for eksempel skanne linje etter linje med en skannerpenn, side etter side med en bokskanner eller overføre flere sider om gangen med en større skanner, for eksempel en kopimaskin (Activium, 2010).

2.5.4 Skole-hjem-samarbeid og læringsmiljø

Et tett samarbeid mellom skole og hjem er viktig for elever med lese- og skrivevansker. En god opplæring krever pedagoger som lytter til elevenes synspunkter og involverer elevenes foresatte. (Pavey, 2007). Det er viktig at skolen bruker ulike strategier for å involvere foreldrene i elevenes læring, for eksempel gjennom samarbeidsmøter (Robinson, 2011). Utfordringene rundt dysleksi påvirker ikke bare elevene, men også elevenes familier. Elever med dysleksi kan føle det vanskelig og ikke mestre leseferdigheter søsken, medelever og andre mestrer (Pavey, 2007).

Definisjonen på dysleksi fremhever dysleksi som store vansker med ordavkoding og rettskriving på grunn av en svikt i det fonologiske systemet, og de primære symptomene ved dysleksi er problemer med ordavkoding og rettskriving (Høien & Lundberg, 2012). De sekundære symptomene er dårlig leseforståelse, matematikkvansker, lav selvvurdering og tilpasnings- og atferdsvansker (Høien & Lundberg, 2012). Elever med dysleksi kan reagere med aggresjon og utagering på skolekravene, men de kan også oppleve gleden og lykken ved mestring, mot, utholdenhet og å være stolte og glede seg over andre ferdigheter og kvaliteter (Pavey, 2007). Det er viktig at skolene har et inkluderende læringsmiljø og er fleksible i organiseringen av undervisningen (Lyster, 2014). Studier har funnet at barn med lesevansker har forhøyet risiko for følelses- og atferdsmessige problemer (Maughan & Langton, 2008). Dersom elever ikke føler seg fysisk og psykisk trygge, vil skolen sannsynligvis ikke lykkes med å forbedre undervisning og læring (Robinson, 2011). Kartleggingsprøvene kan hindre elever fra å droppe ut av skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Elever med store lese- og skrivevansker kan få muligheten til å gjennomføre prøver i muntlig form. Denne tilretteleggingen kan ikke være så omfattende at eleven ikke blir prøvd i kompetansemålene eller får fordeler framfor andre elever (Opplæringslova, 2009).

3 Forskningsmetode

Den opprinnelige betydningen av det greske ordet *metode* var «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden er redskapet i møtet med det som skal undersøkes. En god forskningsmetode skal gi gode data og belyse problemstillingen på en faglig interessant måte (Dalland, 2012).

3.1 Forskningsdesign og valg av metode

En forskningsdesign er en plan for hvordan en undersøkelse skal legges opp. Spørsmålene om hva og hvem som skal undersøkes samt hvor og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, blir besvart i forskningsdesignet (Thaagard, 2013). I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke læreres opplevelse av egen skoles arbeidsprosess mot utmerkelsen dysleksivennlig skole. Jeg ønsker også å finne hva som kjennetegner dysleksivennlige skoler. Med dette som mål ble det valgt å oppsøke lærere på deres respektive skoler. Det ble valgt kvalitativ metode for oppgaven. En kvalitativ tilnærming preges av en direkte kontakt mellom forskeren og det som studeres (Thaagard, 2013). Kvalitativ forskningstilnærming gir forskeren mulighet til å få innblikk i informantens livssituasjon, ofte omtalt som informantens livsverden (Dalen, 2011). Den direkte kontakten er viktig for å få informantene til å åpne seg og fortelle om både positive og negative opplevelser i prosessen mot en dysleksivennlig skole. Tjora (2013) skisserer at slike dybdeintervju benyttes når man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer fra informanten.

Kvalitativ forskning karakteriseres ofte som induktiv. Forskere kan tilnærme seg sitt tema uten så mange ideer å teste, men lar heller den empiriske verden avgjøre hvilke spørsmål som er verdt å søke svar på (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var viktig også for denne forskningen. Det ble tatt utgangspunkt i enkelttilfeller og trukket generelle slutninger på bakgrunn av disse (Kvernbekk, 2015).

En tradisjon innenfor dette området blir kalt «Grounded Theory». Denne tilnærmingen gir uttrykk for at sammenhengene vi søker er gjemt i empirien og kan avdekkes ved dataanalyser (Befring, 2007). Koding er et sentralt trekk i «Grounded Theory». En grunnleggende operasjon i kodingsprosessen er systematisk sammenligning. Forskeren leter stadig etter likheter og forskjeller i datamaterialet for å få frem nyanser og variasjoner (Dalen, 2011).

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt intervju er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). I et kvalitativt forskningsintervju kan forskeren bruke et strukturert, ustrukturert eller åpent intervju (Thaagard, 2013). Fordi det var utarbeidet en problemstilling og fire forskningsspørsmål, falt valget på å gjøre en kvalitativ studie med bruk av semistrukturert intervju. Ved semistrukturerte intervju er samtalen fokusert mot temaer forskeren har tenkt gjennom på forhånd (Dalen, 2011). Denne intervjuformen er preget av åpenhet, og rekkefølgen på temaene kan bestemmes underveis i intervjuet. På denne måten er det mulig å følge informantenes fortelling og samtidig være trygg på å få informasjon om de på forhånd fastlagte temaene (Thaagard, 2013). Tjora (2013) hevder man ved bruk av semistrukturert intervju kan få tilgang på menneskets livsverden fordi mennesket får snakke fritt. I slike dybdeintervju benyttes åpne spørsmål. Informantene har da mulighet til å gå i dybden der de har mye å fortelle (Tjora, 2013). I dette prosjektet kunne det være vanskelig å skulle snakke om barrierer ved skoleutviklingen. Ifølge Tjora (2013) vil bruk av semistrukturert intervju gjøre det enklere for forskeren å beholde informantens tillit, og samtalen blir mer fortrolig.

3.1.2 Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015) skisserer sju ulike faser i en intervjuopprosess. De fremhever verdien av å klargjøre tema for intervjuet, og mener det er viktig å planlegge alle fasene før selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte tidlig å ta utgangspunkt i modellen til Kvale og Brinkmann (2015) for å systematisere oppgaven. Arbeidet startet med å undersøke temaet. I den neste fasen, planleggingsfasen, planla jeg studien ved å finne frem ulike kilder og å lese boken *Dysleksivennlig skole – et brukerperspektiv på god skole* (Solem, 2015). Boken ga innsikt i hvordan prosjektet «dysleksivennlig skole» så dagens lys, og hvordan Dysleksi Norge har arbeidet seg frem til å kunne sertifisere skoler som dysleksivennlige. Som metode falt valget på kvalitativ metode, og det ble utarbeidet en intervjuguide med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Transkriberingen ble gjort så raskt som mulig etter hvert intervju for å ha fortellingene friskt i minne. Under planleggingen av forskningsprosjektet tenkte jeg nøye gjennom undersøkelsens verifikasjon, generaliserbarhet, pålitelighet og validitet. Den siste fasen, rapporteringsfasen, var fjern i begynnelsen, men jeg forsøkte å lage en plan for rapportering tidlig i prosjektet. Å

ha rammen til Kvale og Brinkmann (2015) hjalp meg å få en god struktur, og den bevisstgjorde meg på hvilke trinn som var viktige for å gjennomføre forskningsprosjektet.

3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Forskningsprosjekt med kvalitativ metode blir ofte referert til som fenomenologiske eller hermeneutiske studier (Befring, 2007). Det fenomenologiske perspektivet er et aktørperspektiv. Det fenomenologiske perspektivet setter fokus på informantenes egne opplevelser og forståelsen av eget liv (Befring, 2007). Hermeneutikk betyr «læren om tolkning» og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2011). Hermeneutikken karakteriseres av å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold.

3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologien var essensiell fordi jeg gikk ut i forskningsfeltet for å samle inn data fra informantene mine. Et fenomenologisk vitenskapssyn karakteriseres ofte ved at det ser fenomenet slik det oppleves av andre (Tjora, 2013). En fenomenologisk tilnærming til det man forsker på handler om å sette seg inn i virkeligheten slik den fremstår for individet. Dette gjøres ut fra forståelsen om at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Gall, Gall, & Borg, 2007). Det fenomenologiske vitenskapssynet har inspirert meg til å reflektere over og bruke egne erfaringer til å danne et utgangspunkt for undersøkelsen. Jeg har hatt et ønske om å kunne forstå det mine informanter har erfart og opplevd i prosessen mot en dysleksivennlig skole.

Teorien om hermeneutikk er i den senere tid videreført av blant andre Hans-Georg Gadamer (Wormnæs, 2014). Hermeneutikk handler om at det ikke finnes en egentlig sannhet. Man må tolke et fenomen på flere nivå (Thaagard, 2013). I en hermeneutisk analyse legges det vekt på å fange inn og fortolke aktørforståelsen i et teoretisk perspektiv (Befring, 2007).

En tolkningsprosess vil som regel starte under et intervju. Forskeren ser etter meningsformidlende materiale fra intervjuene (Wormnæs, 2014). Når en forsker lytter, observerer, leser transkriberingene eller forsøker å forstå et sosialt fenomen, tolker forskeren kontinuerlig under arbeidet (Wormnæs, 2014).

I intervjuforskning er materialet som skal fortolkes og forstås informantenes utsagn. Disse skal være nedskrevet som tekster. For å få tak i en dypere forståelse av det informantene meningsformidler, må man se informantenes budskap i en sammenheng og helhet (Dalen, 2011).

Den hermeneutiske spiralen belyser hvordan en ser helheten i meningsformidlende materiale ved først å se på hver enkelt del og deretter knytte delene opp til en helhet (Gall, Gall, & Borg, 2007). En slik tolkningsprosess bidrar til at forskeren kan få et helhetlig bilde av fenomenet ved å tilpasse de enkelte delene til helheten (Dalen, 2011). Man får ny forståelse ved å tolke hver enkelt del for seg. Ved et kontinuerlig samspill mellom helhet og deler vil forskeren danne seg en dypere forståelse av fenomenet (Dalen, 2011). I dette tilfellet kan en del av helheten være kultur og struktur. Man plukker ut deler av datamaterialet slik at man kan få en dypere forståelse av hver del.

Gadamer mener forståelse er avhengig av visse fordommer, og enhver tekst får sin mening fra en kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved innsamling av data vil forskeren ha en viss grad av forforståelse (Dalen, 2011). Forskning skal være et kvalitetsarbeid. Det krever faglig og metodisk innsikt og evne til å være observatør, intervjuer og fortolker. Samtidig må forskeren være sin forforståelse bevisst og være klar over påvirkningen den kan ha på forskningsprosessen (Befring, 2007).

Før jeg startet min forskning, hadde jeg noen tanker om hvordan skolene hadde arbeidet for å få utmerkelsen dysleksivennlig skole. I mine 17 år i skolen har jeg selv erfart at skoleutvikling kan møte utfordringer eller barrierer i form av blant annet motarbeidelse. Mitt nåværende arbeidssted har søkt Dysleksi Norge om sertifisering som dysleksivennlig. Min forforståelse var preget av både teoribasert kunnskap og egne erfaringer.

De tanker og erfaringer man har med seg inn i et forskningsprosjekt vil farge de valgene man tar og den måten man velger å løse prosjektet på, det vil si de funnene man gjør og hvordan man velger å tolke dem (Malterud, 2011). Forskeren må derfor være sin egen forforståelse bevisst når et fenomen undersøkes. Menneskets forforståelse er preget av tidligere erfaringer, interesser, verdier, drifter og følelser. Hvordan jeg som forsker møter mine informanter og hvordan jeg gjengir og diskuterer deres synspunkter, vil være farget av min forforståelse av temaet for prosjektet (Dalen, 2011). Det var dermed avgjørende for meg å forsøke å legge bort min forforståelse og fange opp informantenes opplevelse av fenomenet som ble studert.

Alle informantene i undersøkelsen har jobbet flere år i skoleverket og har bred erfaring i arbeid med elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Hvordan informantene møtte meg som student, var selvsagt farget av deres tidligere erfaringer med intervjuer og deres holdning til at egen skole er sertifisert som dysleksivennlig.

3.3 Datainnsamling

For at en empirisk forskning skal ha verdi, er det avgjørende at den har et relevant og troverdig informasjonsgrunnlag (Befring, 2007). Intervju er den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2013).

3.3.1 Utvalg

Det er ulike anbefalinger om antall informanter i kvalitativ intervjuforskning. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avhenger det av formålet med undersøkelsen og størrelsen på forskningsprosjektet. Ifølge Thaagard (2013) prioriterer kvalitativ metode at forskeren går i dybden av og forstår et sosialt fenomen ved å ha et mindre utvalg. På grunn av oppgavens omfang valgte jeg å gjøre fem intervjuer, et prøveintervju og fire intervjuer som skulle danne datagrunnlaget for oppgaven.

Valg av informanter er viktig innenfor kvalitativ intervjuforskning. Sammensetningen av utvalget må sees i forhold til muligheter for å generalisere resultatene (Dalen, 2011). I undersøkelsen var målet å finne et meningsfullt og representativt utvalg for en kvalitativ studie av skolers ulike vei mot å bli dysleksivennlig og kjennetegnene ved disse skolene i dag. Thaagard (2013) mener kvalitative studier kan basere seg på et strategisk utvalg. Forskeren velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv. På bakgrunn av dette valgte jeg å benytte kriterieutvelging (Dalen, 2011). I lys av problemstillingen var kriteriene for mitt utvalg at informantene var utdannede pedagoger, at de arbeidet ved skolen før prosessen ble satt i gang, at de var aktivt med i arbeidet for å få skolen sertifisert som dysleksivennlig og at de fremdeles arbeidet ved skolen.

Før innhenting av informanter bør man både ha en viss innsikt i og en viss kulturkompetanse i forhold til fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Skolene som har fått utmerkelsen dysleksivennlig skole er både barne-, ungdoms- og videregående skoler. I tillegg er en

voksenopplæring blitt godkjent som dysleksivennlig skole. Fordi utvalget av dysleksivennlige skoler er forholdsvis lite, og det av den grunn ville være lett å identifisere skolene dersom jeg hadde sett på ett bestemt alderstrinn, valgte jeg forskjellige skoletyper.

Det er viktig å finne personer som passer til forskningsprosjektet og som kan være med å belyse oppgaven (Dalen, 2011). For å finne frem til informantene, kontaktet jeg skoler som hadde fått utmerkelsen dysleksivennlig skole. Jeg spurte om de hadde forslag til pedagoger jeg kunne intervju. Rekrutteringen av informanter gikk veldig bra. Den strategiske fremgangsmåten gjorde at jeg etter fem telefoner kom i kontakt med fem pedagoger som alle oppfylte kriteriene.

Etter å ha avtalt sted og tid for intervjuet, valgte jeg å sende et informasjonsskriv over e-post. I dette arbeidet begikk jeg imidlertid en stor feil. Jeg adresserte en og samme mail til to informanter. På den måten avslørte jeg informantene for hverandre. Ingen av informantene reagerte på feilen, og de ville begge fremdeles gjerne stille opp. Jeg konkluderte likevel med at jeg ikke ønsket å ha dem med i studien. Det var heldigvis ikke noe stort problem å finne to nye informanter. Jeg måtte kontakte tre nye skoler fordi det ved en av skolene ikke var noen som ønsket å delta i undersøkelsen.

3.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å utarbeide en intervjuguide, kan samtalen lettere styres slik at forskeren kommer inn på temaene som er viktige for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). Et grundig arbeid med intervjuguiden vil kunne gi rik og fyldig informasjon fra informantene (Dalen, 2011). Det er imidlertid ikke nødvendig å overholde rekkefølgen eller nøyaktig ordlyd på spørsmålene.

Innholdet i intervjuguiden kan tilpasses med oppfølgingsspørsmål, og rekkefølgen på spørsmålene kan forandres alt ut ifra hvilken retning informantens fortelling tar (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjusituasjonen vil med en intervjuguide føles mer forutsigbar, og dermed tryggere, noe som er positivt for begge parter i samtalen (Dalen, 2011).

Intervjuguiden ble laget med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene. I utarbeidelsen av intervjuguiden tenkte jeg nøye gjennom oppbygningen. En strukturert

intervjuguide gjør det lettere å sammenlikne skolenes utviklingsarbeid og kjennetegnene ved skolene i dag (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at spørsmålene skal være enkle og uakademiske, og de skal skape en god interaksjon mellom intervjuer og intervjuobjekt. Det er viktig å lage spørsmålene slik at svarene treffer problemstillingen.

Det er flere utfordringer knyttet til det å stille gode spørsmål (Dalen, 2011). Det er viktig å unngå utydelige og ledende spørsmål, men spørsmålstillingen skal gi rom for utfyllende svar og opplevelse av mestring hos informanten (Dalen, 2011). Rekkefølgen på spørsmålene var også viktig å tenke gjennom. For ikke å hemme intervjuet, er det viktig å starte med spørsmål som ikke er altfor følelsesladde (Dalen, 2011). Samtidig er det, som tidligere nevnt, ikke noe krav at rekkefølgen på spørsmålene overholdes underveis i intervjuet. De innledende spørsmålene mine ble utformet som en tilnærming til fenomenet jeg ønsket å belyse. Hvor mange dyslektikere det var på skolen, og hvordan de ble testet og diagnostisert.

Befring (2007) sier det er et overordnet mål å legge til rette for en mest mulig tillitsfull kommunikasjon mellom intervjuer og informant. I tillegg til krav til min moralske integritet, sensitivitet, handling og mitt engasjement, er det av betydning at jeg har tilstrekkelig kunnskap om emnet jeg forsker på (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.3 Prøveintervju og gjennomføring av intervju

Ifølge Dalen (2011) må det alltid foretas ett eller flere prøveintervju i en kvalitativ intervjustudie. Dette er for å teste både intervjuguiden og forskeren selv som intervjuer (Dalen, 2011). Under et prøveintervju kan forskeren i tillegg få gode tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene er utformet samt forskerens væremåte i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Kvale og Brinkmann (2015) omtaler det som pilotintervju. Pilotintervju bør gjennomføres for å kartlegge sentrale aspekt ved tema og teste hvordan spørsmålene i guiden oppfattes av informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Under prøveintervju kan man også få sjekket hvordan det tekniske utstyret fungerer (Dalen, 2011).

For å teste intervjuguiden og meg selv som intervjuer, benyttet jeg en av informantene jeg hadde avslørt identiteten på. På den måten fikk jeg intervjuet en pedagog som oppfylte alle kriteriene. Jeg gjorde opptak, og intervjuet ble svært likt intervjuene som benyttes i oppgaven.

Gjennomføringen av prøveintervjuet bekreftet at oppbygningen av intervjuguiden fikk informanten til å åpne seg, og svarene fra informanten kom svært naturlig. Det var positivt at spørsmålene gav mening for informanten, og jeg fikk bekreftet at spørsmålene ga meg rikelig med data. Gjennomføringen av prøveintervjuet var med på å styrke begrepsvaliditeten. Da jeg spurte om det var noe informanten syntes jeg burde tilføye intervjuguiden, svarte informanten at jeg burde ha med et spørsmål om dysleksi og engelskopplæring.

Før prøveintervjuet vurderte jeg om jeg skulle be informantene definere begrepet dysleksi. Etter at jeg hadde gjennomført prøveintervjuet, rådførte jeg meg med informanten. Informanten mente dysleksi er et så vidt begrep at det hadde føltes ubehagelig om det spørsmålet skulle besvares. Guiden ble derfor værende som den var, men med et ekstra spørsmål om dysleksi og engelskopplæring.

Ved dybdeintervjuer er det viktig med en avslappet stemning. Informanten bør føle seg trygg. Det kan ofte være greit at informanten avgjør hvor intervjuet skal finne sted (Tjora, 2013). Tid og sted for intervjuene i denne oppgaven ble avtalt med den enkelte informant. Fire av intervjuene, inkludert prøveintervjuet, ble foretatt på informantenes arbeidsplass. Det er det Befring (2007) kaller feltintervju eller oppsøkende intervju. Det siste intervjuet ble foretatt på en kafé fordi det var enklest for begge parter. Betydningen av sted for intervjuet kan virke som en liten detalj, men for en informant som skal reflektere over personlige meninger kan stedet være av stor betydning for at vedkommende skal føle seg trygg og være åpen (Tjora, 2013). Det var informantens idé at vi skulle møtes på en kafé. Selv om jeg var litt skeptisk i forkant, både på grunn av informantens trygghet og kvaliteten på opptaket, viste det seg å være svært stille på kaféen. Informanten fremstod som både åpen og trygg. Kvaliteten på opptaket ble like bra som på de andre opptakene.

Alle informantene fikk skriftlig informasjon om studien på e-post, og da vi møttes bekreftet de skriftlig at de var villige til å delta som informanter. Etter en uformell prat med informantene, startet jeg opptaket. Fordi jeg var godt kjent med intervjuguiden, overholdt jeg ikke rekkefølgen eller nøyaktig ordlyd på spørsmålene. Rekkefølgen på spørsmålene ble tilpasset informantenes fortellinger. Ved å stille oppfølgingsspørsmål, opplevde jeg å få mer utfyllende beskrivelser fra informantene og dermed økt kvalitet i intervjuene (Thaagard, 2013). Lengden på intervjuene ble noe varierende fordi jeg valgte å la informantene få uttrykke alt de ønsket.

Ifølge Dalen (2011) er det å lytte og å la informantene få tid til å fortelle, en helt nødvendig forutsetning for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng. Under alle intervjuene følte jeg at informantene hadde tillitt til meg, og jeg stilte alle informantene et spørsmål som ikke stod i intervjuguiden: «Mener du alle skoler bør søke Dysleksi Norge om å bli dysleksivennlige skoler?» Alle intervjuene ble avsluttet med en hyggelig samtale rundt våre hverdager som pedagoger. Alle informantene var overraskende personlige og åpne.

For å legge et best mulig grunnlag for senere bearbeiding, tolkning og analyse av data, bør intervjuene tas opp ved hjelp av teknisk opptaksutstyr (Dalen, 2011). Erfaring tilsier at informanter er positive til lydopptak så fremt dette er avklart før intervjuet starter (Thaagard, 2013). Ved å benytte lydopptak opplevde jeg å kunne være mer til stede i samtalen. Å bruke lydopptak gav meg mulighet til å konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk samtidig som jeg kunne gjøre notater om nonverbal atferd som ikke kunne fanges opp på lydopptak. Ved å bruke lydopptak er det lettere å følge opp svarene informantene kommer med (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren kan lytte til opptakene flere ganger hvis det er viktig for undersøkelsen å få med tonefall, pauser og ordbruk.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Hva som skal betraktes som relevante data, er det første forskeren må ta stilling til når det innsamlede materialet skal bearbeides og analyseres (Thaagard, 2013). Forskeren må ta stilling til om analysen skal omfatte spørsmålene og svarene i sin helhet og om notater eller memos, som for eksempel kroppsspråk og tonefall, skal analyseres (Thaagard, 2013). For det andre må forskeren finne frem til måter å bearbeide materialet på. Det er viktig å vite at måten dataene ordnes på, gir grunnlag for tolkningene og perspektivene forskeren utvikler i forhold til datamaterialet. Analysen har med dette både et praktisk og et teoretisk siktemål: Den skal gi orden og oversikt over datamaterialet og danne grunnlaget for forståelsen forskeren utvikler av datamaterialet (Thaagard, 2013).

3.4.1 Transkribering av intervju

Transkribere betyr å transformere den muntlige samtalen til skriftlig tekst (Høyen & Lundberg, 2012). For å gjøre datamaterialet tilgjengelig for analyse, er det nødvendig å transkribere lydopptakene og eventuelle notater eller memos (Tjora, 2013). På denne måten

blir intervjuamtalene mer strukturerte og egner seg bedre for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Dalen (2011) anbefaler at forskeren selv utfører transkriberingen fordi denne prosessen gir en helt unik sjanse til å bli kjent med dataen som er samlet inn, og den kan styrke den senere analyseprosessen. Jeg transkriberte intervjuene umiddelbart etter at de var utført. Da lå de ennå ferskt i minnet. Dalen (2011) påpeker verdien av å ta vare på egne følelsesmessige refleksjoner og skrive dem ned så snart som mulig. Slike reaksjoner kan ha stor analytiske verdi. Jeg valgte å transkribere i Word, og dataene ble skrevet ut i fire fargekoder. Hver informant fikk sin farge.

3.4.2 Analyse og koding av datamaterialet

Den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for leseren å få kunnskap om forskningen uten selv å gå gjennom de genererte dataene for prosjektet (Tjora, 2013). Universitetet tilbød masterstudentene NVivo-kurs, og jeg ble med på kurset fordi dataprogrammet var helt ukjent for meg. Kurset viste seg å være svært lærerikt, men jeg foretrakk likevel å kategorisere dataene uten bruk av NVivo. Med visuell kategorisering fikk jeg et tydelig inntrykk av fordelingen av empiri. I dette forskningsprosjektet er de transkriberte tekstene utgangspunktet for analyseprosessen. I arbeidet med dataene er det viktig å tolke disse i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene (Dalen, 2011). Kvalitativ analyse krever et intenst tankearbeid, og som forsker har jeg arbeidet systematisk og forsøkt å se hva som finnes i empirien utover problemstillingen, forskningsspørsmålene og forventningene mine (Tjora, 2013). I analyseprosessen benyttet jeg informantenes egne ord og uttrykk, men også egne refleksjoner og tilgjengelig teori for å få tak i det egentlige budskapet (Dalen, 2011).

En kvalitativ analyse kan gjennomføres på mange måter. Et kvalitativt materiale vil ofte kreve et utskrifts-, organiserings- og fortolkningsarbeid (Befring, 2007). Transkripsjonene gjorde det enklere å sortere hva jeg skulle ta med i teorikapitlet. Da jeg senere tok frem datamaterialet, kodet jeg det i forhold til problemstillingen og de fire forskningsspørsmålene for å finne ut hvor hovedtyngden av materialet lå (Dalen, 2011). Ved hjelp av fem store hvite plakater klippet og limte jeg opp dataene mine. I arbeidet var jeg plutselig veldig nær informantene igjen. Jeg så dem for meg og hørte stemmene deres. Underveis i kodingen kom det frem nye kategorier og flere sitat ble flyttet frem og tilbake før jeg kom frem til hvor de hørte hjemme. I denne prosessen kan antall uttalelser si noe om hva som er de viktigste kategoriene. På den

annen side kan områder med få uttalelser indikere at det ligger noe viktig der (Dalen, 2011). I kodingen er det hensiktsmessig å arbeide nært opp til empirien og å bruke begreper som finnes i datamaterialet. På denne måten får forskeren en liste med tekstnære koder som er generert induktivt med utgangspunkt i analysedata (Tjora, 2013).

I tolkningen av kvalitative intervjuer søker forskeren å finne indre sammenhenger i datamaterialet. I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å ta utgangspunkt i den fenomenologiske og den hermeneutiske tradisjonen. Dalen (2011) beskriver et fem trinns analysesystem: å få en første forståelse av helheten, å finne frem til meningsbærende elementer, å beskrive meningsbærende elementer, å fortolke meningsbærende elementer og til slutt en overordnet teoretisk tolkning av materialet. Kodingsprosessen foregår gjennom flere nivåer. «Målet er å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet og slik bidra til teorigenerering rundt det fenomenet som studeres» (Dalen, 2011, s. 63).

I fenomenologien forsøker forskeren «å se det samme» som informantene (Dalen, 2011). Fenomenologien vektlegger åpenhet overfor informantens opplevelser, presise beskrivelser og den forsøker å sette forhåndskunnskap i parentes (Kvale & Brinkmann, 2015). Menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien, og for å klare å se det samme som informantene var det viktig at jeg satt meg godt inn i informantenes livssituasjon.

Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. I kodingen av datamaterialet forsøkte jeg å fortolke utsagnene ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det jeg først oppfattet. I kvalitativ forskning er målet å forstå hva informantene forteller på en dypere og mer innsiktsfull måte (Dalen, 2011). Forståelsesprosessen er karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, og at helheten søkes tilpasset den enkelte delen (Dalen, 2011). Koding omfatter ikke bare de transkriberte intervjuene, men også alle fortløpende notater.

3.5 Undersøkelsens kvalitet

De valgene forskeren tar underveis i prosessen styrker eller svekker undersøkelsens kvalitet og troverdighet. Kvalitativ forskning bør behandle spørsmål som er knyttet til både validitet og reliabilitet (Dalen, 2011). I samfunnsvitenskapen viser validitet til styrken og gyldigheten til et utsagn eller en metode. Validitet sier noe om forskeren undersøker det som var ment å undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet sier noe om hvorvidt det samme resultat

kan oppnås igjen ved bruk av samme metode, men ved andre tidspunkt og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.1 Validitet

Hvorvidt resultatene mine er gyldige for utvalget og de fenomenene som undersøkes, er det validiteten som avgjør (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitetskravene som presenteres i oppgaven skal sikre at konklusjonen min er basert på en undersøkelse med kvalitet. Kvale og Brinkmann sier videre at valideringen av et prosjekt bør foretas kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen og ikke bare til en eller noen bestemte faser av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Maxwell (1992) og drøfte fem sentrale validitetskriterier i forskningsprosjekter: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet.

Deskriptiv validitet

Ifølge Maxwell (1992) omhandler deskriptiv validitet hvor saklig og nøyaktig forskeren er i henhold til det som blir sett og hørt i løpet av intervjuene. Fordi den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, er det en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant. Med dette menes at opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom forsker og informant (Dalen, 2011). Deskriptiv validitet handler om forskerens evne til å få med seg all relevant informasjon for studien. Det er en forutsetning for å kunne samle inn denne informasjonen at intervjuguiden omfatter sentrale temaer og spørsmål rundt studien som skal belyses. Da jeg gjennomførte et prøveintervju med en pedagog som oppfylte alle kriteriene jeg hadde satt for informantene, fikk jeg testet og justert intervjuguiden slik at den skulle gi meg utfyllende informasjon.

I denne forskningsundersøkelsen er den deskriptive validiteten forsøkt ivaretatt gjennom lydopptak under intervjuene. Det ble skrevet notater eller memos både i løpet av og umiddelbart etter intervjuene, og alle intervjuene ble transkribert fortløpende etter gjennomføringen.

Ved å benytte semistrukturert intervju kunne jeg stille oppfølgings spørsmål til informantene for å få en fyldig beskrivelse av deres fortelling (Dalen, 2011). I kvalitative studier er det ofte forholdsvis små, hensiktsmessige utvalg som er nært knyttet opp mot fokus for studien, og forskeren forholder seg direkte til mennesker og lar dem få uttale seg fritt (Nyeng, 2012). Dette kan være en styrke når informanten kommer med relevant informasjon. Samtidig kan det være vanskelig for forskeren å få tak i den essensielle informasjonen fra informantene.

Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet sikres ved at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011). Gjennom å tolke dataene forsøker forskeren å forstå fenomen som ikke kun er basert på perspektiver og teorier, men også på informantene som er studert (Maxwell, 1992). I tolkningen søker forskeren å finne indre sammenhenger i datamaterialet, og det utvikles en dypere forståelse av temaet som studeres (Dalen, 2011). Tolkningen må gå utover øyeblikksbildene, og forskeren må forsøke å få en større helhetsforståelse (Dalen, 2011). I tolkningen er det fare for at forskerens egen forforståelse påvirker tolkningen. Forskeren kan risikere å problematisere utsagn fra informanten, men kan også risikere og ikke finne problem der det i virkeligheten finnes problem. For å sikre best mulig tolkningsvaliditet er det viktig at forskeren gjør rede for sin egen tilknytning til fenomenet som skal studeres. Dette er spesielt viktig når man velger problemstillinger man selv er berørt av (Dalen, 2011).

I mitt forskningsprosjekt, veien til en dysleksivennlig skole, er jeg berørt fordi skolen jeg jobber ved har fått avslag på sin søknad om godkjenning som dysleksivennlig skole. Dette fortalte jeg alle informantene. Jeg var svært nøyaktig i innhenting og behandling av dataene for at mine egne erfaringer ikke skulle overskygge informantenes fortellinger. For å styrke tolkningsvaliditeten i denne oppgaven, stilte jeg oppfølgings spørsmål som kontrollerte at jeg forstod informanten riktig. Hvis jeg har vært i tvil om hvordan et utsagn skal forstås, er tolkningsvaliditeten forsøkt ivarettatt ved å se utsagnet opp mot helheten av intervjuet (Dalen, 2011).

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet dreier seg om å knytte riktig teori til funnene. Teoretisk validitet krever at sammenhengene som avdekkes og forklares kan dokumenteres i datamaterialet (Dalen, 2011). Fordi jeg tar utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller og tar i bruk teoretiske forestillinger og

begreper, er det en forutsetning at datamaterialet er bearbeidet, tolket og analysert på egnet måte (Dalen, 2011). For å styrke oppgavens teoretiske validitet, har jeg operasjonalisert fremtredende begreper slik at leseren skal forstå hva jeg legger i begrepene. I teorikapittelet begrunnet jeg valgene for teorien jeg har benyttet. Videre er den teoretiske validiteten forsøkt styrket ved å trekke slutninger på bakgrunn av den teoretiske forankringen i oppgaven.

Kvalitative undersøkelser består ofte av små, kriteriebaserte utvalg som skal belyse et fenomen. Da er det ikke nødvendigvis gjennomsnittssvaret som er av interesse, men individets opplevelser og erfaringer med et fenomen (Dalen, 2011).

Generaliseringsvaliditet

Generaliseringsvaliditet handler om i hvilken grad funnene i datamaterialet har relevans for andre enn dem som er direkte studert (Maxwell, 1992). Å utvikle en tilstrekkelig god generaliseringsvaliditet innenfor kvalitative forskningsundersøkelser kan være vanskelig å oppnå.

I dette forskningsprosjektet har fire pedagoger fortalt om egne erfaringer knyttet til prosessene skolene måtte gjennom for å kunne sertifiseres som dysleksivennlig og kjennetegn ved eget arbeidssted. I forhold til generaliseringsvaliditeten i denne oppgaven mener jeg overføringsverdien av resultatene kan være begrenset, men at funnene likevel kan ha nytteverdi for andre.

Informantenes erfaringer kan bidra til økt kunnskap om arbeidet skolene gjorde for å bli sertifisert, og også om kjennetegn ved dysleksivennlige skoler. Dette kan være nyttig kunnskap for andre skoler.

Evalueringsvaliditet

Evalueringsvaliditet handler om å evaluere rammen for forskningsforløpet og hvorvidt tolkninger og konklusjoner er korrekte og objektive (Maxwell, 1992). Denne studien skal ikke resultere i ny teori. Det er likevel viktig å vurdere om kunnskapen som presenteres er gyldig. Ved å gjøre rede for hvordan jeg har kommet frem til funn, kan leseren vurdere gyldigheten av dem. Drøftingen er foretatt med utgangspunkt i det empiriske materialet og knyttet opp mot den teoretiske forankringen. Informantenes erfaringer og opplevelser i forbindelse med

arbeidet for å bli en dysleksivennlig skole og kjennetegnene på skolene er sett opp mot teori om skoleutvikling og dysleksi.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet er en forskningsrapports konsistens og pålitelighet (Kleven, 2015). Reliabilitet i en kvantitativ undersøkelse forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. I kvalitative studier er det vanskelig å stille et slikt krav. Man må derfor nærme seg spørsmålet om reliabilitet på andre måter (Dalen, 2011).

Innenfor den fortolkende tradisjonen kvalitativ forskning er basert på, vil ikke full nøytralitet eksistere (Thaagard, 2013). I oppgaven ønsker jeg å være nøyaktig i beskrivelsen av hvert enkelt ledd i forskningsprosessen. Da skal forskningen i prinsippet kunne etterprøves av en annen forsker. En detaljert beskrivelse av hvordan forskningen er gjennomført vil bidra til å øke oppgavens reliabilitet. Siden forskere har ulik forkunnskap om skoleutvikling og dysleksi, ville relasjonen mellom informantene og en annen forsker antagelig blitt noe annerledes. Likevel vil en annen forsker kunne få resultater som ligger tett opp til mine. Dermed kan en si at forskningen har en viss grad av reliabilitet.

For å styrke et prosjekts pålitelighet er det viktig å reflektere over om man har noe til felles med informantene, spesiell kunnskap eller engasjement som kan påvirke tilgangen til feltet, utvalget, datagenereringen, analysen og resultatene (Thaagard, 2013). Bruk av opptak gjør det mulig for forskeren å legge frem direkte sitater i fremstillingen. Dette vil kunne styrke undersøkelsens pålitelighet fordi informantenes «stemme» gjøres synlig for leseren (Thaagard, 2013).

3.6 Etiske hensyn

All vitenskapelig virksomhet er regulert av etiske prinsipper nedfelt i retningslinjer og lovverk (Dalen, 2011). Etiske problemstillinger preger hele forløpet i intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). De forskningsetiske hensynene kan grovt sett deles i to: På den ene siden har vi forskningsinterne regler og normer som gjelder redelighet internt i forskersamfunnet. På den andre siden har vi forskningseksterne vurderinger som gjelder deltakerne i undersøkelsen (Nyeng, 2012). Jeg har valgt å se på noen av de viktigste forskningseksterne

hensynene jeg må vurdere i prosjektet mitt og tar utgangspunkt i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2006).

Hensynet til personer

Forskningsprosjekt som involverer personer skal som hovedregel kun settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke, og informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltagelse (NESH, 2006). I samråd med veileder meldte jeg prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, men prosjektet medførte ikke meldeplikt. I forkant av intervjuene er det viktig med god informasjon til informantene. De må være innforstått med hva studien går ut på. Det må komme tydelig fram at deltakelsen er frivillig, og at det er lov å trekke seg til enhver tid i prosjektet (Dalen, 2011). Jeg informerte informantene mine skriftlig og innhentet skriftlig samtykke fra dem før intervjuene. Innhenting av informasjon fra informanter er taushetsbelagt. Personregisterloven § 13 e sier om forskerens taushetsplikt: «Enhver som utøver tjeneste eller arbeid i forbindelse med forskningsoppgave, plikter å hindre at andre får adgang til eller kjennskap til opplysninger undergitt taushetsplikt» (Dalland, 2012).

Krav om konfidensialitet

NESH (2006) stiller strenge krav til konfidensialitet. Informantene har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt, og det skal ikke være mulig å spore utsagn tilbake til informanten. Få skoler i Norge er sertifisert som dysleksivennlige skoler, og jeg har vært veldig opptatt av konfidensialiteten. Da jeg hadde avslørt to av informantene mine for hverandre, bestemte jeg meg for ikke å benytte dem. Jeg kontaktet dem og forklarte situasjonen. Ingen av informantene så dette som et problem, og begge ville fremdeles gjerne stille opp. Av hensyn til personvernet valgte jeg likevel å ikke ta disse informantene med i forskningsprosjektet. Begge informantene ble skuffet over avgjørelsen min, men den ene fikk være informant i prøveintervjuet.

Alle informantene i dette forskningsprosjektet er anonymisert, og all informasjon som kan gjøre det mulig å identifisere dem er oppbevart forsvarlig og skal tilintetgjøres når prosjektet er ferdig. Alle lydfile og transkripsjonene er kodet og oppbevares nå på min personlige og passordbeskyttede PC slik at kun jeg har tilgang til dem.

4 Presentasjon og drøfting av funn

Dalen (2011) hevder informantenes uttalelser utgjør den egentlige empirien i intervjustudier. I dette kapitlet presenteres sentrale funn fra undersøkelsen. Funnene drøftes opp mot relevant teori. De fire forskningsspørsmålene er utgangspunkt for presentasjonen samt at jeg vil presentere funnene opp mot de ti kriteriene Dysleksi Norge har utarbeidet for dysleksivennlige skoler.

I femte kapittel oppsummeres funnene ved å svare på problemstillingen:

Hvordan arbeide for å bli en dysleksivennlig skole, og hva kjennetegner disse skolene?

For å gi leseren mulighet til å komme tettere inn på empirien, vil det i formidlingen bli brukt sitater fra intervjuene. Å benytte informantenes sitater i den flytende teksten øker tekstens lesbarhet (Tjora, 2013). Alle sitater er anonymisert, og identifiserbare kjennetegn er utelatt (Dalen, 2011).

Sitatene er valgt å presenteres i egne avsnitt, etter innrykk, og i kursiv for å skille dem fra resten av teksten. I presentasjonen brukes tre punktum når ikke hele sitat tas med. Hele setninger i uttalelsen strykes dersom de ikke er relevante for sammenhengen. Alle pauser og småord, som for eksempel «hm», er tatt bort da de i denne sammenhengen ikke uttrykker annet enn tenkepauser. For å anonymisere informantene, har de fått pseudonymer (Tjora, 2013). Informantene kalles Informant A, Informant B, Informant C og Informant D etter rekkefølgen intervjuene ble foretatt. Informantene krever ingen nærmere presentasjon. De ble valgt etter samme kriterier og er av den grunn likestilt som informanter i oppgaven. Underveis i datainnhentingene viste det seg at alle informantene er spesialpedagoger med et særlig ansvar for den spesialpedagogiske opplæringen ved skolen. De er å betrakte som ildsjeler i arbeidet mot en dysleksivennlig skole. Dette var ikke et kriterium fra min side.

I det følgende presenteres og drøftes funnene fortløpende under overskriftene skoleutvikling ved dysleksivennlige skoler, barrierer på veien mot en dysleksivennlig skole, kartleggingsrutiner og pedagogiske tiltak ved dysleksivennlige skoler samt at funnene presenteres opp mot de ti kriteriene på dysleksivennlige skoler.

Framstillingsformen er valgt fordi den gir presentasjonen god sammenheng.

4.1 Skoleutvikling ved dysleksivennlige skoler

Hensikten med skoleutvikling er å forbedre vilkårene for læring og å gjøre skolene bedre for elevene. Det første forskningsspørsmålet omhandler hvordan de dysleksivennlige skolene arbeider med skoleutvikling.

4.1.1 Prosessen for å bli en dysleksivennlig skole

Ifølge Dysleksi Norge må skoler som ønsker å bli sertifisert sende en søknad til Dysleksi Norge. Søknaden skal beskrive hvordan skolen arbeider med Dysleksi Norges ti kriterier for dysleksivennlige skoler (Solem, 2015).

På spørsmål om hvordan skolen ble kjent med begrepet dysleksivennlig skole og hvem som satte prosessen i gang, svarte Informant A:

«Det var en henvendelse vi fikk fra Dysleksi Norge... Begrunnelsen deres var at vi ser folk og vi vet hva dysleksi er.»

Da en representant fra Dysleksi Norge besøkte skolen til Informant B, spurte vedkommende om skolen hadde søkt sertifisering som dysleksivennlig skole. Det hadde ikke skolen gjort, og Informant B kjente heller ikke til begrepet dysleksivennlig skole:

«Så sendte vi en søknad... Så anbefalte representanten som besøkte oss at landsstyret godkjente oss... Så kom de og gav oss en inngravert glassgreie. Ordfører og sånn var her. Skolesjef og.»

Etter de to første intervjuene satt jeg med det inntrykk at Dysleksi Norge selv plukker ut skoler de mener skal få utmerkelsen dysleksivennlig skole.

Den tredje informanten, Informant C, var imidlertid medlem av den lokale dysleksiforeningen. Gjennom foreningen fikk Informant C informasjon om dysleksivennlig skole og ble oppfordret til å be skolen søke om sertifiseringen. Informant C uttrykte:

«Vi har nok egentlig vært dysleksivennlige før vi ble dysleksivennlig. For oss var prosessen, grunnlaget var der før.»

Den fjerde informanten, Informant D, var den eneste av informantene som selv tok kontakt med Dysleksi Norge etter å ha mottatt en e-post rektor videresendte fra Dysleksi Norge:

«Så ble jeg litt nysgjerrig. Dysleksivennlig skole, ja! Også da var hjulene i gang... Så, men, det er tydelig at det ikke er alle som har sendt det videre, da. Til medarbeidere eller kollegaer.»

Det fremkommer av intervjuene at de to første informantene ikke kjente prosjektet dysleksivennlig skole før de ble kontaktet av Dysleksi Norge og oppfordret til å søke om sertifisering. Svarene fra informantene overrasket meg.

Empirien fra intervjuene samsvarer ikke med Dysleksi Norges beskrivelse av godkjenningprosessen. Dysleksi Norge beskriver at de besøker skolene etter å ha mottatt søknad om godkjenning. De ønsker å se hvordan personalet jobber i praksis (Solem, 2015). Etter besøket utarbeides en rapport, og det er Dysleksi Norges landsstyre som avgjør om skolen kan sertifiseres som dysleksivennlig (Solem, 2015).

Innovasjon i spesialpedagogisk arbeid er en planlagt utvikling med hensikt å forbedre kvaliteten (Skogen, 2004). Tre av skolene har arbeidet målrettet for at elever med dysleksi skal kunne utvikle sitt læringspotensial uten tanke på at skolen skulle få utmerkelsen dysleksivennlig skole. Om det er skolen selv som har kontaktet Dysleksi Norge, eller om det er Dysleksi Norge som har oppfordret skolene til å søke, har ikke hatt betydning. Skolene i dette prosjektet har arbeidet bevisst med å forbedre vilkårene for elever med lese- og skrivevansker.

Kvalitet utvikler seg i samspill med innovasjon og kompetanseheving (Dalin & Buli-Holmberg, 2010). Selv om Informant C sier de i ettertid ser at skolen var dysleksivennlig allerede før de visste det var noe som het dysleksivennlig skole, har de ved å få satt det hele i system jobbet mer aktivt for en stadig bedre realisering av intensjonene om inkludering og tilpasset opplæring.

For Dysleksi Norge, som organisasjon og grunnlegger av dysleksivennlig skole, er det trolig en fordel om skoler de mener allerede oppfyller kriteriene blir sertifisert. Når skoler blir sertifisert, får prosjektet dysleksivennlig skole positiv omtale. Det fører antagelig til at Dysleksi Norge får flere søknader.

På spørsmål om informantene mener det bør settes som krav at alle skoler skal søke om å bli dysleksivennlige, var svarene at de ikke synes det er en frivillig organisasjons jobb å få skolene dysleksivennlige. Informantenes syn kan eksemplifiseres gjennom utsagnene til Informant A, Informant C og Informant D. Informant A uttrykte:

«Jeg synes jo at vi nå burde kunne dette.»

Informant C underbygger utsagnet til Informant A:

«Det er hele greia. Det burde ligge der.»

Informant B konkluderer med:

«Det burde ikke være en frivillig organisasjons jobb å få en skole dysleksivennlig.»

Funnene viser at alle informantene synes det burde være en selvfølge at alle skoler er dysleksivennlige. Informant B sier tydelig at det ikke bør være en frivillig organisasjon sin jobb å få en skole dysleksivennlig.

Ifølge opplæringslova § 1-3 skal opplæringa tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998). Det bør etter loven være unødvendig at en skole må sertifiseres som dysleksivennlig. Det bør være en selvfølge at skoler er dysleksivennlige slik skoler også skal tilpasses elever med andre diagnoser. Dysleksi Norge ønsker at alle skoler skal søke om å bli sertifisert som dysleksi- og dyskalkulivennlige, men dette er ikke vedtatt (Stortinget, 2015-2016).

Jeg opplevde informantene som svært engasjert i arbeidet med dyslektikere. Tre av informantene hadde dyslektikere i nære relasjoner og ønsket sterkt å forbedre skolesituasjonen for alle dyslektikere. To av informantene hadde nære familiemedlemmer med dysleksi, og en informant hadde en barndomsvenn som først fikk diagnosen i voksen alder. Kun en av informantene var drevet av et indre ønske om å jobbe for å bedre rettighetene til dyslektikere uten selv å være i nær relasjon med en med diagnosen.

Funnene viser altså at alle informantene hadde et sterkt ønske om å hjelpe dyslektikere til å oppnå samme læringsmuligheter som andre.

Buli-Holmberg og Nilsen (2010) gjengir utviklingsløyfen som illustrerer at praktiske utfordringer i det virkelige liv er utgangspunkt for endring og læring. Ved å ha ansatte som allerede har et indre ønske, et indre driv, om å forbedre egen praksis og kvaliteten på eget arbeidet, er mye av grunnlaget for innovasjonen lagt. Dersom de ansatte er direkte berørt av utfordringen og allerede har personlige erfaringer med dysleksielever, har de allerede et indre ønske om å forbedre praksis.

I forhold til oppfølging fra Dysleksi Norge, svarer Informant A:

«Ja, de kontakter oss av og til. I fjor skrev de en bok om og der skrev vi vårt innlegg. Så får vi en telefon av og til. Også har de jo noen seminarer der vi prøver å sende folk.»

Informant C skryter veldig av det årlige seminaret. Dit blir alle skolene invitert, og Informant B forteller at Åsne Midtbø Aas, ansvarlig for prosjektet dysleksivennlig skole, har vært på skolen en planleggingsdag.

Med tanke på oppfølgingen Dysleksi Norge gir de sertifiserte skolene, er funnene i tråd med Dysleksi Norges intensjon om jevnlig kontakt med de dysleksivennlige skolene (Solem, 2015). Alle informantene uttrykker at dette samarbeidet gir godt læringsutbytte, og de opplever det forpliktende å være sertifisert som dysleksivennlig skole.

Funn viser at de dysleksivennlige skolene er bevisst på at refleksjon over undervisningspraksis er viktig for å være i en kontinuerlig forbedringsprosess. Informantene uttrykker imidlertid at de savner mer tid til refleksjon. Riktignok møtes kontaktlærerne og spesialpedagogen ved Informant C sin skole for å reflektere over nå-situasjonen og planlegge videre undervisning. Møtene foregår ukentlig, mens elevene har friminutt, og er ikke avhengige av at saker er meldt.

Hovdenak (2009) konkluderer i *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo* (Hovdenak, 2009) at blant annet tid til refleksjon er et viktig aspekt for å lykkes i forhold til et prosjekts fremdrift. Dette støtter denne forskningen som viser at personalet etterlyser dette.

4.1.2 Skolen som en lærende organisasjon

Kunnskapsløftet – fra ord til handling 2006-2010 (Utdanningsdirektoratet, 2011) skulle sette flere skoler i stand til å forbedre læring og læringsmiljø ved å bygge skolen som organisasjon og system.

Angående de dysleksivennlige skolenes arbeid for å videreutvikle kompetansen på dysleksi, svarer alle informantene at skolene på ingen måte er i mål med arbeidet for å forbedre vilkårene for læring og å legge forholdene bedre til rette for dyslektikere. Som Informant C uttrykte:

«Vi er aldri i mål, vi.»

Informant D utdypet svaret sitt:

«Nei! Den var veldig kontant. Nei, jeg synes nok ikke det. Men jeg synes nok at vi er en liten bit på vei etter at vi har fått sett alle webinarne, kanskje.»

Informant A uttrykte:

«Vi jobber mye med analyse og å utvikle vår kompetanse... Vi har jobbet med skolens kultur, hver lærer, hvert trinn. Dette må implementeres stadig vekk. Du må ikke tro at ting er på plass selv om systemene er gode. Det må hele tiden vedlikeholdes.»

Empirien viser at informantene i undersøkelsen opplever å ha god kompetanse på lese- og skrivevansker. De mener likevel tilpasset opplæring må være en kontinuerlig utviklingsprosess.

Samtlige informanter uttrykker at de aldri er i mål. Skolenes satsing på kontinuerlig kompetanseheving er i tråd med hvordan Skogen (2004) omtaler tilpasset opplæring: Som en ledestjerne pedagogene og skolen hele tiden skal arbeide mot.

I dagens samfunn settes fokus på skolen som en lærende organisasjon som driver kontinuerlig utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette gjenspeiles i både i kunnskapsløftet og i stortingsmeldinger. Det snakkes om læring og utvikling både blant elever og lærere. At skolen skal være en lærende organisasjon, handler om kvalitetsutvikling. Skolen som organisasjon må åpne for forandringer om kvalitetsutvikling skal være mulig.

Senge (1991) hevder det ikke skjer noen organisasjonsmessig læring uten at enkeltindividene i organisasjonen lærer og opplever personlig mestring. Individuell læring er imidlertid ingen garanti for organisasjonslæring. Felles mentale modeller, kollektive ambisjoner, planlegging og utviklingsarbeid er avgjørende for å få til langsiktige læringsprosesser i organisasjonen (Senge, 1991).

Empirien viser at skolen som lærende organisasjon er grunnleggende i utviklingsarbeidet ved den enkelte skole i forskningsprosjektet. Skolenes fokus på elevenes læring og at læring skjer i en sosial kontekst, er i tråd med Senge (1991). Han hevder det er viktig at kollektive ambisjoner får fritt utløp, og at mennesker lærer i fellesskap. Wadel (2002) støtter Senge (1991) ved å hevde læring i lærende organisasjoner handler om å lære i lag.

Wadel (2002) hevder felles mål og retning, samarbeid rundt et lite team og forsøk på å forlenge det andre kommer frem til gjør det lettere å lære å lære i lag. Robinson (2011) støtter Senge og Wadel og hevder kjennetegnet på en elevsentrert skoleledelse er en ledelse som har tydelige mål, bruker ressurser strategisk, gir undervisning av høy kvalitet, leder lærernes læring og utvikling og gir et velordnet og trygt miljø.

4.2 Barrierer på veien mot en dysleksivennlig skole

I et innovasjonsarbeid må ledelsen kjenne til motstand og barrierer de kan møte. Motstand og barrierer må overvinnnes for å komme videre i utviklingsarbeidet. Det andre forskningsspørsmålet mitt stiller spørsmål om hvilke utfordringer de dysleksivennlige skolene møtte i prosessen mot å bli sertifisert som dysleksivennlige skoler.

4.2.1 Psykologiske barrierer i innovasjonsarbeidet

Psykologiske barrierer viser til faktorer i personers psyke som skaper motstand mot endring (Skogen, 2004).

Alle informantene jeg intervjuet var selv drivkraften i arbeidet for å få skolen sertifisert som dysleksivennlig. Alle fire oppdaget at kollegenes trygghet var avhengig av delaktighet i prosessen. Som Informant A uttrykte:

«Så vi fant frem litteratur folk kunne lese, sånn at noen skulle tro de hadde oppdaget det selv. Det er et veldig lurt prinsipp. At noen tror de plutselig har skjønnet noe som de kan begynne å fortelle om.»

Informant A fortalte at i begynnelsen av prosessen skulle den tidligere elevkartleggingen settes i system. Da møtte ledelsen en utfordring. Noen i kollegiet mente elevene ikke hadde lese- og skrivevansker, men at det var «startproblemer»:

«Men da de ikke fikk sitte på kartleggingen selv, da det var vi som bestemte når det skulle kartlegges, følte nok lærerne at de ble fratatt noe. Men de aller fleste følte det som en støtte.»

Funnene samsvarer med Dalin (1995) som hevder de fleste pedagoger vil møte på problemer og oppleve engstelse og frustrasjon i løpet av innovasjonsarbeidet. Funnene viser videre, som Skogen (2004) skisserer, at en sentral faktor i innovasjonsarbeidet er om skolens personal er sikre og trygge i arbeidet sitt eller om de føler seg usikre og utrygge.

Er personalet sikre og trygge i arbeidet sitt, vil det kanskje ikke være noen psykologiske barrierer i forhold til å gjennomføre innovasjonen. Er det derimot slik at de ansatte føler seg usikre og utrygge, kan de frykte dette vil komme til syne i innovasjonsprosessen. En leder som ønsker å endre praksis bør gi grundig informasjon om den alternative praksisen og hvorfor denne kan være bedre enn den nåværende (Robinson, 2011).

Motstand mot innovasjon kan ha utspring i uenighet rundt to konkurrerende teorier (Robinson, 2011). En eventuell motstand mot innovasjonsarbeidet behøver imidlertid ikke nødvendigvis ligge i de ansattes usikkerhet rundt dysleksi. De ansatte kan føle seg utrygge fordi de har skyldfølelse for at tidligere innovasjoner ikke førte frem. De kan også mangle overskudd. De føler kanskje ikke behov for systemendring.

Skogen (2004) hevder motstand kan være kompleks og vanskelig å identifisere, den kan foregå aktivt og åpent eller passivt og skjult.

Allerede tidlig i prosessen opplevde alle informantene at det viktigste i skoleutviklingen var og få kollegene til å føle seg trygge og sikre. Dette er i tråd med Skogens (2004) oppfatning av innovasjonsarbeid. Ved at kollegene følte seg trygge og sikre mente informantene de ville takle endringene i arbeidssituasjonen bedre.

Informant A opplevde at for å bekjempe det Skogen (2004) kaller psykologiske barrierer, var det viktig å la kollegene selv finne frem til teori som underbygget de ti kriteriene fra Dysleksi Norge. På den måten fant Informant A det Skogen (2004) beskriver som basal trygghet for kollegene.

4.2.2 Praktiske barrierer i innovasjonsarbeidet

Praktiske barrierer er motstandsfaktorer av en mer konkret art (Skogen, 2004). Praktiske barrierer beskriver Skogen (2004) som barrierer i form av ressurser, tid og uklare mål. Med tanke på de praktiske barrierene synes informantene det var en utfordring å få med hele personalet i innovasjonen.

Informant D uttrykte sin egen opplevelse av den største barrieren:

«Nei, det er vel det å få med lærerne. Det er egentlig det som har vært utfordringen.»

Informant B beskriver den største barrieren som følgende:

«Største utfordringen for meg var at det var vanskelig å være så engasjert og være fem steg foran. En må jo vente på resten.»

Informant C uttrykte videre:

«Vi måtte ha med oss hele personalet... Vi måtte komme godt i gang før vi tar neste ledd. Jeg har styrt og masa mye. Men samtidig har jeg vært veldig på at dette skal være ovenifra. Og det skal være hele personalet som skal være med. Og det synes jeg vi har fått til.»

Empirien viser at alle informantene synes det å overvinne de praktiske barrierene var den største utfordringen på veien mot en dysleksivennlig skole. Informantene beskriver at det å få alle med og det å ha felles mål i utviklingsarbeidet krevde tid. Dette er i tråd med Skogen (2004) som hevder det i utviklingsarbeid er avgjørende å involvere alle ansatte slik at enhver får eierskap til prosessen.

Robinson (2011) hevder en leder som opplever motstand må undersøke grunnene til motstanden. Skogen (2004) støtter Robinson (2011) og hevder det er viktig å bruke tid på å opprette lik, konkret og felles forståelse for målene. Han beskriver videre at de praktiske

barrierene kan være vikarierende for andre barrierer. Empirien viser at informantene mine har vært bevisst på dette. De har sørget for å få med seg hele personalet i prosessen. Informantenes bevissthet rundt verdien av å ha med hele personalet i prosessen, kan ha vært avgjørende for at de fikk prosjektet i havn.

4.2.3 Makt- og verdibarrierer i innovasjonsarbeidet

Makt- og verdibarrierer blir av mange sett på som de viktigste ved forandringer. Makt- og verdibarrierer henger nøye sammen (Skogen, 2004).

Maktbarrierer i prosessen belyste Informant A med følgende utsagn:

«Men så har vi de som er gode og gamle og veldig dyktige lærere... Så ja, vi har kjempa litt.»

Informant C uttrykte:

«Man må bare presentere noe også eier de det selv etterpå, ikke sant? Så det er bare å dryppe, dryppe, også, nei, nå har jeg fått en god ide! Ikke sant. Jada. Sjefen var nok der at det var sjefens gode idé. Men alle visste at jeg hadde masa på det.»

Informant A uttrykte videre:

«For jeg har tro på at en skole går i den retning en leder ser. Det er nok at en leder ser i en retning, så går skolen den veien. Men da må lederen kunne det og forså det. Det er jo kunnskap.»

Sitatene viser at informantene opplevde maktbarrierer. Rektorene på skolene ønsket styring over prosjektet dysleksivennlig skole, og kolleger med lang fartstid ville være med å bestemme.

Maktbarrierer kan være ønske eller behov for å vise makt (Skogen, 2004). Ledere må oppsummerer egen forståelse av de ansattes handlingsteori, og det må avklares om de ansatte er enige i forskjellene i nåværende praksis og teorien i det foreslåtte alternativet (Robinson, 2011).

I endringsarbeid kan noen ansatte føle de må gi fra seg makt og posisjon. Det kan være vanskelig for ansatte som er vant til å ha og ta kontroll at andre skal inn å styre dem. Dersom ledere påtvinger endring med hjelp av autoritet, kan resultatet bli motstrebende lydighet. I endring av praksis må leder lytte til reaksjoner på endringsforslaget (Robinson, 2011).

Funnene viser at det på alle skolene var andre enn rektor som startet arbeidet med å få skolene dysleksivennlige. På den måten kunne både rektor og andre ansatte ha følt de hadde liten innflytelse på utviklingsarbeidet. Dette var informantene i oppgaven oppmerksomme på.

En ansatt med mye makt vil trolig lettest få gjennomslag for sine ideer og mål. Informant C var tydelig på at med litt arbeid i kulissene trodde rektor prosjektet var utspring av egen idé. Dersom en ansatt med mye makt er i mot å endre systemene, vil det være vanskeligere å få til endringsarbeid. Er det imidlertid en ansatt med mye makt som ønsker endringsarbeidet, vil den ansatte mest sannsynlig få gjennomslag for utviklingsarbeidet.

Alle informantene mente det var viktig å ha med rektor fordi rektor har mye makt. Ingen av informantene uttrykte skepsis til denne makten, men mente det var viktig med rektor på laget fordi rektor ville legge føringer, ha stor innflytelse og stor påvirkning.

Ingen av informantene ga uttrykk for store verdikonflikter i prosessen. Funnene viser likevel at Informant A, Informant B og Informant C, som i tillegg til å være pedagoger hadde nære relasjoner til en dyslektiker, hadde et sterkt indre ønske om at skolen skulle bli dysleksivennlig.

Informant D, den eneste uten nær relasjon til en dyslektiker, uttrykte et like voldsomt engasjement:

«Ja, også tenker jeg, vi har jo alle våre kjeppheter og interesser og, ja. Noen liker veldig godt matematikk, andre norsk og lese- og skriveopplæring. Det er egentlig greit, for så vidt, men jeg mener alle er egentlig leselærere... Og da må alle få litt innblikk og kompetanse på at ok, den eleven sliter, og ta det opp videre.»

Som sitatet viser, kan innovasjonsarbeid komme i konflikt med andre ansattes verdiforankring. Skogen (2004) hevder det alltid vil være verdikonflikter innenfor speisalpedagogikken. Skogen (2004) sier det ikke er gitt at en innovasjon faller sammen med alle de ansattes verdier, normer og tradisjoner.

Robinson (2011) hevder det kan være lurt å bruke benevnelsen teori og teoretisk uenighet. Det tar motstanden bort fra det som har med personlighet å gjøre. Pavey (2007) understreker at alle pedagoger rundt elever med dysleksi må samarbeide om å støtte eleven. Lyster (2014) underbygger dette ved å si at pedagoger som gir spesialundervisning må samarbeide med resten av elevens pedagoger.

Funnene viser at informantene, sammen med skolens ledelse, var klar over at de kunne møte på motstand og barrierer i utviklingsarbeidet. Informantene, som alle var pådriverne for at skolene skulle bli dysleksivennlige, ønsket likevel å gjennomføre prosjektet. De ønsket en bedre skole for elevene.

Dette samsvarer med Pavey (2007) som mener pedagoger retter oppmerksomheten mot konsekvensene forandringene har for elevene. Informantene mente sertifisering av skolen ville være bra for elevene. Derfor valgte de å arbeide for å bli en dysleksivennlig skole.

Empirien viser at tre av skolene muligens kunne betegnes som dysleksivennlige før de startet prosessen. Alle skolene i prosjektet hadde likevel barrierer som måtte overvinnnes for å komme i mål med utviklingsarbeidet.

4.3 Kartleggingsrutiner ved dysleksivennlige skoler

Rygvdal (2008) hevder lærere bør observere elevenes lese- og skriveaktiviteter gjennom hele skoleløpet. Tidlig identifisering og igangsetting av tiltak for å oppnå en god leseferdighet vil kunne forhindre at eleven går glipp av kunnskap (Lyster, 2014). Det tredje forskningsspørsmålet mitt stiller spørsmål om hvilke kartleggingsrutiner de dysleksivennlige skolene har.

Alle skolene i prosjektet gjennomfører mer kartlegging enn de obligatoriske kartleggingsprøvene på 1.-4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016a) og de nasjonale prøvene på 5., 8. og 9. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Alle informantene ga fylldige beskrivelser til spørsmålene om rutiner for kartlegging og hvilke tester som brukes.

Informant A kunne fortelle at alle kommunens skoler følger et eget kartleggingssystem for observasjon av elever. Systemet ble utarbeidet av en prosjektgruppe i kommunen flere år før skolen ble sertifisert som dysleksivennlig:

«Vi har et generelt kartleggingssystem som gjelder for hele kommunen. Det begynner med bokstavtesten i 1. klasse. Den gjøres tre ganger i løpet av året... Også har kommunen sine egne kartleggingsprøver som går på 3 x 10 minutters gjentatt lesing... Vi lager en oversikt over hver klasse. Også ser vi på hvordan eleven leser. Så lærerne er opplært til ikke å bare telle ord per minutt, men til hvordan eleven leser. Vi tenker det går an å være en sein, god leser. I sammenhengen her tar vi også diktat. For å se sammenhengen mellom leseferdighet og orddiktat. For da tenker vi at her er vi mer bekymret om vi ser en som skriver mye feil og leser veldig uryddig, enn en som bare leser sent. Er det bare å lese seint, kan det hende vi sender eleven til optiker for å sjekke det.»

Informant A fortalte videre hvordan den enkelte elevs resultat blir ført inn i elevens skjema og oppbevart hos ledelsen. Absolutt alle elevene ved skolen er innom kartleggingssystemet kommunen selv har utviklet. Resultatene helt tilbake til 1. trinn blir nøye gjennomgått av nye lærere på trinnet. På denne måten mener Informant A de har særdeles gode observasjonsrutiner. Informant A var den eneste informanten som nevnte at andre vansker, for eksempel synsvansker, kan hindre lese- og skriveutviklingen og dermed påvirke kartleggingsresultatene.

Informant B viste en liste av ulike observasjonsverktøy de ulike trinnene ved skolen benytter. Listen bestod av både innkjøpt og egenutviklet materiell, og det var organisert i et system. Observasjonsprosedyrene ble ikke gjennomført ved de andre skolene i kommunen.

Informant C og Informant D fortalte at hele kommunen utfører SOL-kartlegging (Gjesdal kommune, 2011) av alle kommunens elever. Resultatene blir ført inn i Vokal (Vokal, 2016). Informant D fortalte:

«Vi har SOL-kartlegging også, Systematisk Observasjon av Lesing. Alle skolene i kommunen bruker det. Jeg synes vi jobber veldig systematisk... Også bruker vi VOKAL. Det er jo ikke noen test, men vi ser jo resultatene.»

Empirien viser at alle skolene har rutiner for observasjon av lese- og skriveferdighetene til elevene allerede fra første trinn. Dette er i tråd med Snowling (2000) som hevder kartlegging er viktig for å få tilrettelagt undervisningen og sikre best mulig opplæring for elevene. Lyster

(2014) støtter Snowling og hevder kartlegging av lese- og skriveopplæringen gir en kvalitetssikring.

Ved hjelp av kartlegging kan læreren få informasjon som gjør det mulig å tilrettelegge en mest mulig riktig og effektiv tilpasset opplæring. Det vil være mulig å planlegge opplæringen videre med enkelte timer utenfor klassens ramme eller spesialundervisning (Lyster, 2014). Det første av Høien og Lundberg (2012) sine sju prinsipper som kan støtte elever med dysleksi, sier at undervisning skal bygge på grundig diagnostisering. Utdanningsdirektoratet (2016a) understreker også at det er viktig at elever under bekymringsgrensen blir sett tidlig i utdanningsløpet. Da kan de få tilbud om tilretteleggingen de har krav på. Kartleggingsprøvene kan på den måten også være et verktøy for å hindre elever fra å droppe ut av skolen på et senere tidspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Informantene forteller om ulike kartleggingssystem og kartleggingsverktøy. Informant A og Informant B skisserer egenutviklede observasjonsverktøy som skolene har benyttet i mange år. Lyster (2014) poengterer viktigheten av at skoler har et gjennomtenkt system for kartlegging. Hun hevder videre at skoler som benytter det samme kartleggingsmaterialet over flere år utvikler stadig bedre kompetanse for når en elev bør vurderes nærmere.

Informantene er bevisst på at noe kartleggingsmateriale, for eksempel Carlstens lese- og skriveprøver (Lyster, 2014), kun vurderer elevenes leseforståelse gjennom stillelesing. En av informantene fortalte at skolen av og til benytter materiellet, men at elevene da leser høyt. Dette støttes av Lyster (2014) som hevder stillelesingsoppgaver ikke alltid gir nok kunnskap om en elevs leseferdigheter. Høytlesingsoppgaver kan gi langt bedre kunnskap om hva elevene mestrer og hva de ikke mestrer (Lyster, 2014).

Rygvold (2008) hevder det er viktig å observere elevene i ulike situasjoner både i og utenfor klasserommet for å få et helhetsbilde av dem. Ifølge Lyster (2014) er det videre viktig å utelukke at lese- og skrivevansker skyldes dårlig syn eller hørsel.

På spørsmålene om kartlegging er det bare en av informantene, Informant A, som nevner det å observere elevene i ulike situasjoner og å utelukke andre årsaker til lese- og skrivevanskene. Jeg hadde ikke noe spesifikt spørsmål rundt dette med observasjon, syn og hørsel, og det kan være tilfeldig at informantene ikke nevnte noe om det. Det er likevel svært viktig at syns- og hørselsvansker utelukkes før videre kartlegging (Lyster, 2014).

Med tanke på oppbevaring av elevenes kartleggingsresultater, forteller Informant C og Informant D at skolene bruker Vokal (Vokal, 2016). Informant A sin skole oppbevarer de nedskrevne resultatene i permer. Informant B forteller ikke noe om disse rutinene. Vokal er et trygt og strukturert verktøy (Vokal, 2016). Mange pedagoger vokste ikke opp i den digitale verden vi nå lever i og føler seg tryggest med blyant og papir.

To kartleggingsverktøy ble nevnt av alle de fire informantene. Alle informantene trakk frem Språk 6-16 (Statped, 2015a) og Logos (Statped, 2016a) som obligatoriske tester før videre henvisning til pedagogisk-psykologisk tjeneste, PPT. Alle informantene fortalte også at skolene har minst en spesialpedagog som har Logos-sertifisering.

Dette er i samsvar med Lyster (2014) sine tanker om at kartleggingen må ha både et språklig og et kognitivt perspektiv. Språk 6-16 (Statped, 2015a) og Logos (Statped, 2016a) er materiale som gir innsikt i både leseferdigheter og kognitive og språklige forhold. Rygvold (2008) skriver det er viktig at læreren har en helhetsforståelse av eleven og ikke konsentrerer seg om lese- og skrivevanskene isolert fra elevens totale fungering. Høien og Lundberg (2012) mener også Logos-testen kan gi hjelp til å kartlegge elevenes sterke og svake delferdigheter i leseprosessen. De påpeker videre at læreren ved repetert testing kan se om tiltak som iverksettes har ønsket effekt.

To av informantene nevner intelligens testen WISC (Heldal & Haukeland, 2011). Hos Informant A tar PPT WISC når et barn utredes for lese- og skrivevansker. Informant C fortalte imidlertid at testen ikke blir brukt så mye i forhold til lese- og skrivevansker.

WISC (Heldal & Haukeland, 2011) er en individuelt administrert intelligens test som genererer en fullskala intelligens som representerer barnets generelle intellektuelle evner. At testen ikke nevnes av mer enn to av informantene, og at bare en av dem nevner den fordi den blir brukt av PPT, samsvarer med definisjonen til World Federation of Neurology (1968), referert i Høien og Lundberg (2012). Definisjonen holder fast ved diskrepanstenkning, leseferdigheten hos elever med dysleksi er dårlig sammenlignet med prestasjoner i andre fag. Det er ikke intelligensen som er bakgrunnen for dysleksi.

The Orton Dyslexia Society Research Committee (1994), referert i Høien og Lundberg (2012), sin definisjon fremhever at hovedproblemet ved dysleksi er knyttet til ordavkodning og

rettskriving på grunn av en svikt i det fonologiske systemet, og Høien og Lundberg sin definisjon fra 1997 (Høien & Lundberg, 2012) støtter denne definisjonen.

Nyere forskning har vist det som svært viktig at tilretteleggingen tar utgangspunkt i kunnskapen som skaffes gjennom diagnostiseringsarbeidet (Høien & Lundberg, 2012). Lyster (2014) påpeker også at man gjennom kartlegging får mulighet til å planlegge videre opplæring for elever som strever med lesing og skriving (Lyster, 2014).

Funnene viser at kartleggingsrutinene ved skolene er ulike. Kartlegging er likevel noe av det viktigste ved skolene. Alle informantene forteller om systemer som tidlig fanger opp elever som strever med lesing og skriving.

4.4 Pedagogiske tiltak ved dysleksivennlige skoler

De pedagogiske tiltakene må bygge på observasjoner og kartlegginger. Det er viktig at skolen evaluerer effekten av undervisningen og at det fortas jevnlig testinger (Høien, 2008). Det siste forskningsspørsmålet mitt handler om pedagogiske tiltak for elever med dysleksi.

Med tanke på hvilke forandringer de dysleksivennlige skolene har vært gjennom for å tilrettelegge for elever med dysleksi, er funnene sprikende. Jeg ser meg derfor nødt til å sitere utsagn fra alle de fire informantene. Informant A beskriver tiltakene på denne måten:

«Vi bruker kontaktlærer som får en time på mandag og en time på fredag for oppstart og oppsummering. Vi prøver å ligge i forkant. Vi tenker at vi forklarer og forenkler for at de skal kunne forstå og fullføre. Vi har disse fire f-ene vi bruker. Og det med å ligge i forkant. Et lite grunnfundament. Også får de lesehjelp, selvfølgelig.»

Informant B starter med å fortelle at skolen er veldig opptatt av lesestrategier. Informant B fortsetter:

«På 1. og 2. trinn har vi litt forsterket med lærere. Da er det jeg som tar dem ut... Jeg har jobbet for å få like ukeplaner, men det får jeg ikke til... Men bortsett fra det synes jeg spesielt småtrinna har blitt flinkere til å bruke mer ganger og litt mer visuelt.»

Det som opptar Informant C når det gjelder tilrettelegging er mottoet «alt på øret», læringsstrategier og det visuelle:

«Vi har lesehalvtimer. Da har vi blitt mye mer på det med å finne lydbøker. Vi har et stort apparat med CD sammen med bok. Vi har Norges Lydbokbibliotek. Den appen har vi. Mange sitter med øretelefoner og hører på bøker isteden. Å sitte og lese feil bok i klasserommet er det flere som har skjønt at det bare er tull... Vi har nok ganske mye visuelt. Vi har måltavler som er oppe... Vi har systemer med dagstavler og visuelle bilder... Læringsstrategier jobber vi med hele tiden... Vi har en egen læringsapp for læringsstrategier. Vi introduserer læringsstrategier i første klasse.»

Den fjerde informanten, Informant D, starter med å fortelle om den største forandringen etter at de ble dysleksivennlig skole. Skolen er, etter anbefaling fra Dysleksi Norge, gått over til skrifttypen Arial på alle skriftlige planer. Om endringer sier Informant D videre:

«Vi tenker på hvor lange setninger vi har, beskjeder... Jeg har lesekurs, Ny Start, laget av lesesenteret i Stavanger. Så vi starter opp med det høsten på 2. trinn... Også har vi lesekurs for dem som går i 3.-7.»

Som vist i sitatene over, beskriver informantene ulike tiltak på spørsmålene om hvilke forandringer skolene har gjennomgått for å bli dysleksivennlige. De tre første skolene jeg besøkte ble ansett som dysleksivennlige skoler allerede før de ble sertifisert. Dette kan forklare hvorfor informantene ikke svarte så utfyllende på spørsmålet om forandringer i prosessen mot å bli dysleksivennlig. Empirien viser imidlertid at alle informantene er opptatt av lesing, selv om de uttrykker det på ulike måter i sitatene over.

Definisjonen på dysleksi fremhever dysleksi som store vansker med avkoding og rettskriving. Det er derfor et viktig funn at alle informantene mener fokuset på lesing er viktig. Hvilke tiltak som settes i gang for elevene, avhenger av en totalvurdering av testresultatene (Høien & Lundberg, 2012).

Lyster (2014) påpeker at det ikke finnes noen fasit på hvordan gjennomføringen av undervisningen for elever med dysleksi bør foregå. Høien og Lundberg (2012) støtter dette ved å påpeke at det ikke finnes noe pedagogisk opplegg som passer for alle elever. Dette fordi ingen elever har lik leseprosess. Hulme og Snowling (2009) hevder på sin side det fremdeles er mange barn som ville hatt stort utbytte av tilpassede undervisningsopplegg men som ikke får det.

Høien og Lundberg (2012) mener lærere som ikke har fått nødvendig spesialpedagogisk kompetanse i grunntidningen sin må få tilbud om etterutdanning (Høien & Lundberg, 2012). Lyster (2014) støtter dette ved å hevde tilpasset lese- og skriveopplæring krever kunnskap om lese- og skrivevansker.

Empirien viser, som tidligere nevnt, at skolene i prosjektet innehar gode kunnskaper om lese- og skriveopplæring. Lyster (2014) hevder lærerne også må kjenne til dyslektikers behov for mer lesetrening, mer støtte og mer oppfølging. Høien og Lundbergs (2012) prinsipper om at elever med dysleksi trenger mye direkte undervisning, overlæring og automatisering støtter dette.

Hulme og Snowling (2009) sin studie fra 1994 viste at barn med lesevansker gjorde betydelig fremgang når de fikk strukturert og individuell undervisning. Pavey (2007) hevder dyslektikere har behov for repetert læring og variasjoner i tilnærmingen.

Lyster (2014) hevder elever som opplever at de ikke mestrer å lese kan få lav motivasjon til å lese. Elever som opplever mestring vil ha høy motivasjon for å fortsette å lese. Engen og Andreassen (2014) oppsummerer ved å hevde det faglige innholdet må organiseres, tilrettelegges og tilpasses den enkelte elevs ferdigheter og skolens totale ressurser.

Tre av informantene sier skolene er opptatt av å gi elever lesekurs. De har egne rutiner for dette. Informant B og Informant C sier skolene har egne rom hvor lesekursene gjennomføres. Jeg fikk besøke rommene, og informantene viste frem godt utstyrte rom både i forhold til litteratur med ulike nivåer og hjelpemidler som PC og Ipad.

Informant D forteller at skolen benytter *Ny Start* (Engen & Andreassen, 2014):

Informant D:

«Jeg har lesekurs, Ny start, laget av Lesesenteret i Stavanger. Så starter vi opp med det høsten på 2. trinn.»

Informant D forteller at kurset varer fra 4 til 18 uker. Ved behov gjennomfører de også lesekurs for 3. til 7. trinn.

Informantenes fortellinger om viktigheten av lesekurs støttes av Rygvold (2008) som hevder lesekurs er gunstig for elever med lesevansker. Hulme og Snowling (2009) støtter Rygvold og

hevder dyslektikere har behov for svært strukturerte intervensjoner for å forbedre leseferdighetene. Videre påpeker Hulme og Snowling (2009) at mange barn med dyslektiske vansker i lengre perioder av gangen trenger pågående undervisning for å støtte utviklingen av leseferdigheter.

Alle de tre informantene forteller det er de selv som er ansvarlige for lesekursene. At skolen har en egen leselærer som har ansvar for kartlegging og tiltak, støttes av blant annet Frost (2009), referert i Lyster (2014). Lyster (2014) mener en leselærer eller spesialpedagog er svært verdifull med tanke på å oppdage og forebygge vansker før de får utvikle seg.

Informant D forteller at skolen benytter seg av heftet *Ny Start* (Engen & Andreassen, 2014), et rammeverk for individuelle opplæringstiltak. Det faglige innholdet må i hvert enkelt tilfelle planlegges, evalueres og justeres ut fra elevens forutsetninger og lærerens kunnskap om lesing, skriving, undervisning og læring.

Lyster (2014) hevder elever som får tilpasset leseundervisning lettere vil opprettholde motivasjon og være mer positive til lesing. Guthrie og Humenick (2004), referert i Lyster (2014), støtter dette. De har utført en metastudie som peker på fire faktorer som kan bidra til å øke og opprettholde motivasjonen til elever som strever med lesing og skriving: sette interessante og klare mål for lesingen, støtte elevenes valg av tema eller tekst, finne motiverende tekster og øke den sosiale samhandlingen når det leses.

Mange elever med dysleksi kommer inn i en vond sirkel hvor de unngår å lese. Dette hindrer dem ytterligere i å oppnå gode ferdigheter i lesing (Høien & Lundberg, 2012). Nyere forskning har vist at intensiv støtteundervisning over tre måneder som settes i gang tidlig, allerede på 1. eller 2. trinn, kan gi gode resultater (Høien & Lundberg, 2012).

Informant B og Informant D er inne på viktigheten av at alle elevene forstår ukeplanene, og begge skolene har hatt stort fokus på dette etter at skolene ble dysleksivennlige. Det kan lette ordavkodning at tekster gjøres bedre egnet med hensyn til visuell, typografisk og språklig utforming og klargjørende illustrasjoner (Høien & Lundberg, 2012). Informant B, Informant C og Informant D forteller også at de er spesielt opptatt av å tilrettelegge visuelt for elever som strever med dysleksi. Dette underbygges av Snowling (2000) som hevder elever med dysleksi har normal hukommelse for visuell informasjon. Pavey (2007) hevder imidlertid at mens noen barn opplever vanskeligheter i auditiv og fonologisk prosessering og er sterkere til

visuelle input, kan andre oppleve vanskeligheter i visuell prosessering og være sterkere i gehør og fonologisk innspill.

Snowling (2000) hevder dyslektikere husker færre verbale elementer enn forventet for sin alder. Pavey (2007) foreslår at pedagogen kan bryte opp instruksjoner i deler eller gi visuelle signaler i instruksjoner.

Pavey (2007) understreker videre viktigheten av at pedagogene samarbeider for å støtte elever med dysleksi. Dette støttes av Lyster (2014) som hevder det er viktig at lærere som gir spesialundervisning samarbeider godt med resten av lærerne til eleven. Høien og Lundberg mener multisensorisk stimulering kan støtte elever med dysleksi (2012). Det er reist kritikk mot multisensorisk stimulering som går ut på at barnets sanser kan overstimuleres. Dette har sjelden vist seg som et problem (Høien & Lundberg, 2012). Multisensorisk tilnærming, å bruke sansene syn, hørsel og å føle i kombinasjon, er lite evaluert (Snowling, 2000).

Samtlige informanter var svært opptatt av at gode leseferdigheter er viktig for elevenes kunnskapsutvikling. Gough og Tunmers leseformel, «The simple view of reading» fra 1986, sitert i Lyster (2014) har fått mye støtte innenfor leseforsningsfeltet. Dårlig leseforståelse vil føre til at eleven leser mindre, noe som igjen kan påvirke ordforrådet. For elever som kommer inn i en slik ond sirkel vil dysleksien raskt få svært store og alvorlige konsekvenser (Lyster, 2014). Lesing omfatter både avkoding og forståelse. Avkoding er lesingens tekniske side. Man må utnytte skriftspråkets prinsipp eller kode og for å komme frem til det skrevne ordet. Forståelsesprosessen krever imidlertid mer kognitive ressurser. En må knytte det en leser til egne erfaringer og referanserammer, dra slutninger og gjøre tolkninger (Høien & Lundberg, 2012).

Ordavkodingen krever ofte stor innsats av en dyslektiker. Når lesingen krever mye ressurser, blir det lite rom igjen til de mer forståelsesrettede prosessene (Høien & Lundberg, 2012). Elever med dysleksi opplever fagtekster som vanskelige og lite tilgjengelige. Resultatet blir lett manglende motivasjon (Lyster, 2014).

4.4.1 Tidlig innsats og leseopplæring

Tidlig innsats er tiltak på et tidlig tidspunkt i barnets liv (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Lyster (2014) hevder tidlig innsats kan redusere en vanske før den eskalerer.

Kun en av informantene nevner begrepet tidlig innsats i løpet av intervjuet. Informant B nevner begrepet flere ganger, og første gang tidlig i intervjuet. Jeg spurte hvor mange dyslektikere det er på skolen:

«Vi har ikke mange, under prosenten det skal være. Vi har satsset mye på tidlig innsats og jeg vil si og tro at det har utrolig mye å si.»

Det overrasker meg at bare en av de fire informantene nevner tidlig innsats i løpet av intervjuet. Viktigheten av tidlig innsats, eller tiltak på et tidlig tidspunkt i barns liv, har hatt stort fokus de siste årene (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

Informant C og Informant D forteller imidlertid flere ganger hvor opptatt de er av gråsoneelever og hvor viktig det er å sette inn tiltak for elever de ser strever. Informant B bruker også betegnelsen gråsoneelever.

Selv om ikke Informant A bruker noen av de nevnte begrepene, gir informanten tydelig uttrykk for at skolen er opptatt av tidlig innsats og gråsoneelever:

«Vi jobber mye med kompetanse og å utvikle vår kompetanse. Hvordan skal vi fange opp ting?»

Også under den første leseopplæringen er det, som nevnt over, lav korrelasjon mellom leseferdighet og intelligens. Det finnes dysleksi på alle intelligensnivå (Høien & Lundberg, 2012). Lyster (2014) støtter informantene og hevder tiltak for barn med lese- og skrivevansker handler like mye om å forebygge som å reparere.

En god begynneropplæring kan virke forebyggende, og fonembevissthet må stå sentralt (Lyster, 2014). Dette støttes av Høien og Lundbergs (2012) prinsipp om at fonologisk grunnarbeid er viktig. En studie av Hulme og Snowling i 1994 (Hulme & Snowling, 2009) underbygger påstanden til Lyster om viktigheten av tidlig intervensjon. Studien viser at tidlig intervensjon for å utvikle fonemisk bevissthet og forståelse for sammenhengen mellom skrift og tale, bidrar til å forebygge utviklingen av lesevansker hos barn med dysleksi.

Vellutino, Scanlon og Jaccard, referert i Høien og Lundberg (2012), støtter også tanken om tidlig intervensjon. De fant i 2003 at forebyggende tiltak og tidlig igangsetting av hjelpetiltak reduserte antall elever som hadde vansker med lesing.

Et av Høien og Lundbergs (2012) sju prinsipper, tidlig identifisering og tidlig hjelp, kan støtte elever med dysleksi.

Informantene sier skolene er opptatt av å informere foresatte om at dysleksi er svært arvelig. Denne informasjonen er viktig, ikke minst fordi både Hulme og Snowling (2009) og Rygvold (2008) hevder lesevansker hos barn med dysleksi kan forebygges.

Det er viktig å gi barn av dyslektikere ekstra støtte i leseopplæringen (Hulme & Snowling, 2009). Konsekvensene for dyslektikere som ikke får hjelp kan være alvorlige (Rygvold, 2008).

4.4.2 Opplæring i fremmedspråk ved dysleksivennlige skoler

Mange elever med dysleksi har store utfordringer med å lære et nytt språk. Siden det er obligatorisk engelskopplæring i Norge, mente prøveinformanten jeg burde ha med et spørsmål om skolens fokus på engelskopplæring for dyslektikere. Dette var noe prøveinformanten selv var spesielt opptatt av.

Empirien viser imidlertid at de dysleksivennlige skolene har lite fokus på engelskopplæringen for dyslektikere. Tre av informantene gir uttrykk for at de er klar over utfordringen og har planer om å utvikle engelskopplæringen. Men, som informant D uttrykte det:

«De sitter i klasserommet og får engelskundervisning som de andre, men så putter jeg inn litt ekstra... Jeg har tatt med tips fra I want to participate. Det har jeg delt med de andre lærerne. Det liker de veldig godt.»

Informant C svarer først benektende på at skolen har et spesielt fokus på engelskopplæring for dyslektikere, men de har det i tankene:

«Nei, vi har nok ikke det. Men vi har endret serie. Vi har Smartboard i alle klasserom. Vi er inne i Aschehoug sin Quest-serie. Vi ser at alt det som de kommer med tavleressurser er veldig, veldig bra fordi det blir mye mer visuelt. Da er det mye enklere å følge med.»

Å lære engelsk kan være en utfordring for dyslektikere. Språkets uttale og skriftbilde samsvarer dårlig (Helland m.fl, 2004). The British Dyslexia Association (2016) støtter dette.

Hulme og Snowling (2009) viser til Seymour (2005) og hevder det er bevist at barn lettere lærer å stave og lese i gjennomsiktige skriftsystemer enn i ugjennomsiktige systemer som for eksempel engelsk.

Empirien viser at det er en vei å gå før dyslektikere får den hjelpen de trenger i forhold til fremmedspråkopplæring. Skolene har først og fremst hatt fokus på tilrettelegging for opplæring i lesing og skriving på eget morsmål.

The British Dyslexia Association (2016) skriver på sine nettsider at spesialister på dysleksi mener elever med dysleksi bør gis mulighet til å lære fremmedspråk. Foreningen mener noen elever kun vil oppnå en begrenset kompetanse. Å lære et fremmedspråk vil ofte være en lengre prosess for dyslektikere. Men det vil være en nyttig kompetanse selv på et lavt nivå.

The British Dyslexia Association (2016) påpeker at selv om nøkkelen er å finne ut hva som fungerer for den enkelte elev, er det mange elever som synes det er enklere å huske et ord de forbinder med et visuelt bilde. Dette gjelder også for elever som ikke har dysleksi.

Dårlig leseforståelse vil igjen føre til at eleven leser mindre. Dette kan påvirke ordforrådet. Når det gjelder tiltak som fremmer leseforståelsen, hevder Høien og Lundberg (2012) det er viktig med automatisert ordavkodingsferdighet, god begrepskunnskap og allsidige bakgrunnskunnskaper.

Kompleksiteten i tekstene synes å endre seg mye fra småtrinn til mellomtrinn og fra mellomtrinn til ungdomstrinn. Unngåelsesstrategier fører til at elevene som ikke leser ikke får bygd opp vokabularet sitt, og de får heller ikke anledning til å utvikle gode og effektive leseforståelsesstrategier (Lyster, 2014).

4.4.3 Hjelpemidler ved dysleksivennlige skoler

Det finnes i dag diverse hjelpemidler som kan gjøre hverdagen enklere for elever med lese- og skrivevansker. Lyster (2014) hevder bruk av PC er nyttig for mange elever.

Blant hjelpemidlene til elever med dysleksi, er informantene enige om at de tekniske hjelpemidlene er den viktigste støtten for dyslektikere.

Informant D forteller utelukkende om tekniske hjelpemidler:

«Vi bruker mye tid på PC med dem som har lese- og skrivevansker. Jeg vil at alle skal lære seg touch. Ikke bare de som har dysleksi... Da vi var på samling i høst var det en skole som hadde faste touch-kurs. Det jobber vi med. Vi har flere gråsonelver også som bruker PC.»

Informant C forteller at skolen er veldig opptatt av å bruke PC:

«Den største endringen er nok at det er flere PCer ute i klasserommene. Altså, det er flere unger i dag som bruker PC som egentlig er gråsonelver som ikke egentlig har en diagnose.»

Informant D forteller videre at skolen har en Ipad, og at skolen ønsker å kjøpe inn en skannerpenn:

«Ellers skanner vi tekst og sånn på kopieringsmaskinen. Jeg skanner og et par lærere til. Det er vel stort sett vi som gjør det.»

Lyster (2014) hevder nytten av et læremiddel er størst når læreren har en plan for bruken og eleven kjenner hensikten med det. Lyster (2014) påpeker videre at elevens og lærerens forhold til programvarer i mange tilfeller vil avgjøre hvilket verktøy som er mest hensiktsmessig.

Alle informantene er opptatt av at gråsonelver og elever med dysleksi skal bruke PC i alle fag. Dette er i tråd med Lyster (2014) som hevder bruk av PC er motiverende for mange elever. Effekten PC har på leseutviklingen er det imidlertid forsket lite på (Lyster, 2014).

Rygvdal (2008) hevder det er en forutsetning for å bruke PC og programvare at elevene mestrer touch-metoden. Informant D er den eneste av informantene som nevner dette med touch. Informanten var inspirert av en annen skole som lærte touch til alle elever, og informanten ønsket å innføre dette ved egen skole.

Det fremkommer av funnene at skolene til Informant C og Informant D benytter programmene LingDys og LingRight (Lyster, 2014) aktivt. Elevene får hjelp til installering og opplæring i bruken.

Informant C og Informant D mener elever som strever med lesing skal kunne få all tekst opplest. Informant C fortalte flere ganger hvor viktig dette er. Elevene skal kunne frigjøre

ressurser til å øke kunnskapene sine i faget fremfor å streve med lesingen. Dette er i tråd med Høien og Lundberg (2012) som hevder lydbok eller databasert syntetisk tale kan være kompensatoriske teknikker for elever med dysleksi.

Informant D ønsker å kjøpe inn en skannerpenn, men strever med å få støtte fra kollegene når det gjelder skanning av tekst. Ved å skanne en tekst, kan teksten kombineres med en talesyntese, for eksempel LingDys, slik at den blir opplest. Det finnes flere skannere som kan gjøre tekster i papirform tilgjengelige for opplesing på PC (Activium, 2010).

Informant C og Informant D viste til bruk av talesyntese (Høien & Lundberg, 2012), men bare Informant C fortalte at skolen ønsker bruk av lydbøker. Det overrasket meg at ikke flere av informantene nevnte lydbøker under intervjuene, men det kan ha vært tilfeldig. Informant C fortalte videre at skolen har mange bøker med tilhørende CD.

Rygvold (2008) mener det er viktig at lydbøker benyttes på samme måte som skrevet tekst. Vanskelig ord, begreper og innhold må snakkes om. Rygvold (2008) støtter Informant C ved å hevde at den mest effektive innlæringen forekommer når en elev lytter til lydbok og samtidig leser teksten i boka. Da fremstår ordene i sin visuelle og sin korrekt uttalte lydmessige form samtidig.

Informant A og Informant B gir uttrykk for at PC og Ipad brukes hyppig, men de kjenner ikke til hvilke program som brukes. De har ikke selv ansvar for de digitale hjelpemidlene.

4.4.4 Skole-hjem-samarbeid og læringsmiljø ved dysleksivennlige skoler

Et godt og tett skole-hjem-samarbeid er viktig for elever med lese- og skrivevansker (Pavey, 2007).

På spørsmål om skole-hjem-samarbeidet, svarer Informant A og Informant B at det samarbeides tett med hjemmene til elever med dysleksi. Informant C og Informant B gir imidlertid ikke uttrykk for at samarbeidet med hjemmene til dyslektikerne er annerledes enn samarbeidet med andre hjem selv om det innkalles til noen ekstra møter.

Men, som Informant A uttrykte:

«Det krever et mer jevnlig samarbeid. For at vi skal passe på at dette kunnskapstoget ikke går. Vi jobber utfra to prinsipp: Vi jobber utfra både det å trene og å kompensere. I begynnelsen trener vi mer enn vi kompenserer. Og på slutten kompenserer vi mer enn vi trener. Og da må vi jo avtale med foreldrene.»

Informant B omtaler skole-hjem-samarbeidet som lim:

«Skole-hjem-samarbeidet på denne plassen er helt spesielt. Det er som et lim. Vi kan knipse og foreldrene gjør det vi ber dem om. Foreldrene er veldig stolte av at vi er dysleksivennlige... For elevene i gråsonen lager vi noe helt spesielt å jobbe med i feriene, og foreldrene er på tilbudssiden og vil følge opp.»

Robinson (2011) hevder samarbeidsmøter med elevenes foresatte er viktig. Pavey (2007) støtter dette og hevder tilpasset undervisning krever at pedagogene lytter til elevenes synspunkter og involverer elevenes foresatte.

Opplæringslova (2009) understreker at elever med store lese- og skrivevansker kan få mulighet til å gjennomføre prøver i muntlig form. Etter hvert som elever blir eldre vil de mest sannsynlig måtte forholde seg til flere lærere, og det kan være vanskelig for lærerne å holde orden på elevenes behov.

Skolen Informant A jobber ved løser dette ved å la alle lærere rundt elever med dysleksi delta i samarbeidsmøter rundt eleven. På denne måten blir samarbeidet mellom alle faglærere og de foresatte særdeles tett.

Informant C sier skolen er opptatt av at det ikke skal være noe tabu å ha dysleksi:

«For de aller fleste er det ikke lenger så farlig å få en dysleksidiagnose. Jeg ser det er veldig forskjell fra mitt eget barn.»

Informant C mente det var vanskeligere å få en dysleksidiagnose for bare 15-20 år siden. Informant C fortalte videre hvordan skolen benytter et belønningssystem for dyslektikere som skal bruke PC i alle timer. For å oppnå belønningen, gjerne sjokoladecake eller utetime for hele klassen, ble hele klassen opptatt av at dyslektikeren brukte PC hver time.

Informant C sa:

«Det er disse små tingene som er med på å styrke fellesskapet i klasserommet og gi dem klarsignal.»

Informant A fortalte hvordan skolen informerte resten av klassen om en elevs dysleksi:

«Vi har en spesiell prosedyre når vi forteller klassen om at noen har dysleksi. Tegner evnedelen som en søyle og vi tegner lese- og skrivdelen som en søyle. Og vi overdriver alltid evnedelen og forteller om begrepet dys og leksi.»

Pavey (2007) hevder utfordringene til en elev med dysleksi også påvirker elevens familie, og elever med dysleksi kan slite med at de ikke mestrer leseferdigheter søsken, medelever og andre mestrer.

Elever med dysleksi kan reagere med aggresjon og utagering på skolekravene (Pavey, 2007). Høien og Lundberg (2012) støtter Pavey og hevder de sekundære symptomene på dysleksi blant annet er lav selvvurdering og tilpasnings- og atferdsvansker.

Det er viktig at skolene har et inkluderende læringsmiljø og er fleksible i organiseringen av undervisningen (Lyster, 2014). Maughan og Langton (2008) hevder barn med lesevansker har forhøyet risiko følelses- og atferdsmessige problemer.

Dersom elever ikke føler seg fysisk og psykisk trygge, er det lite sannsynlig at skolen vil lykkes med å forbedre undervisning og læring (Robinson, 2011). Dette støttes av Høien og Lundberg (2012) sitt sjuende prinsipp: Et godt læringsmiljø kan støtte elever med dysleksi.

Empirien viser at de pedagogiske tiltakene ved skolene er ulike. Men, som Lyster (2014) og Høien og Lundberg (2008) påpeker, er behovene individuelle, og det finnes ikke ett program eller ett tiltak som vil passe for alle.

Det er viktig med metoder som er gjennomsyret av varme personlige relasjoner mellom elev og lærer. Lærere som bryr seg, som viser tillit og varme, øker mulighetene for innlæring og utvikling.

Empirien viser at de dysleksivennlige skolene innehar dette.

4.5 Kriterier på dysleksivennlige skoler

Funnene i undersøkelsen har jeg valgt å se opp mot de ti kriteriene Dysleksi Norge har utarbeidet (Solem, 2015):

Det første kriteriet til Dysleksi Norge, kriteriet om at skoleledelsen og lærerne skal ha som målsetting å være en dysleksivennlig skole, viser empirien at alle skolene oppfyller.

Informantene forstod nødvendigheten av å vente på resten av personalet, og hele kollegiet opprettet lik, konkret og felles forståelse for målet.

Kriterium to, skolen skal ha planer som sikrer kompetanseheving av lærerne innenfor lese- og skrivevansker og IKT-hjelpemidler, viser funnene at er delvis oppfylt ved alle skolene.

Empirien viser planer for kompetanseheving innenfor lese- og skrivevansker, men kompetanseheving innenfor IKT er et forsømt punkt ved skolene.

Prosjektskolenes læremiddeltilbud til elevene, det tredje kriteriet fra Dysleksi Norge, er svært forskjellig ved skolene. Empirien viser at PC er det hjelpemiddelet alle skolene tilbyr elever med lese- og skrivevansker. Skolene bruker ulike programvare.

Det fjerde kriteriet fra Dysleksi Norge, skolene skal arbeide for å skape et godt læringsmiljø, gjennomsyrrer hele empirien. Skolene er svært oppmerksomme på verdien av et godt læringsmiljø.

Kartleggingsrutinene ved de dysleksivennlige skolene er virkelig interessante. Funnene viser grundige og systematiserte rutiner. Alle skolene har systemer som tidlig fanger opp elever med leseproblemer.

Informant B fortalte:

«Ingen unger slipper nå forbi 1. trinn uten å lære seg lydene. Tidlig innsats er viktig. Tidlig innsats er helt avgjørende.»

Dysleksi Norge har ingen retningslinjer for når og hvordan kartlegging skal foregå og hvilke kartleggingsverktøy som skal benyttes. Alle prosjektskolene har egne systemer som også fanger opp gråsonelver, og de nøler ikke med å sette inn tiltak.

Det sjette kriteriet sier de dysleksivennlige skolene skal ha prosedyrer for å sette inn tiltak for elever som ligger etter i lese- og skriveutviklingen. Empirien viser ulike tiltak ved skolene.

Det sjuende kriteriet er at skolene skal innarbeide dysleksivennlige metoder. Empirien viser at skolene benytter dysleksivennlige metoder i lese- og skriveopplæringen. Funnene viser liten bruk av dysleksivennlige metoder i andre fag, for eksempel matematikk og engelsk.

Tilrettelegging på prøver og tentamener, det åttende kriteriet, viser empirien at kun en av skolene benytter.

Det niende kriteriet, arbeid med det psykososiale miljøet, viser empirien at alle skolene jobber kontinuerlig med. Informant C, som har et voksent barn med dysleksi, fortalte at skolen har arbeidet mye med å ufarliggjøre dysleksidiagnosen:

«For de fleste er det ikke lenger så farlig å få en dysleksidiagnose. Jeg ser det er veldig forskjell fra mitt eget barn.»

Det tiende kriteriet, skole-hjem-samarbeidet, viser funnene det arbeides kontinuerlig med ved alle skolene.

Empirien viser at de dysleksivennlige skolene oppfyller kriteriene fra Dysleksi Norge i varierende grad.

5 Avslutning

I dette kapittelet oppsummeres funnene ved å svare på problemstillingen:

Hvordan arbeide for å bli en dysleksivennlig skole, og hva kjennetegner disse skolene?

Avslutningsvis reflekteres det over Dysleksi Norges prosjekt «dysleksivennlig skole».

5.1 Veien til en dysleksivennlig skole

I denne oppgaven er både prosess og resultat undersøkt. Prosess i betydningen hvordan skoler har arbeidet for å få sertifiseringens dysleksivennlig skole. Resultat i betydningen hva som kjennetegner disse skolenes arbeid.

Forskningen viser at skolene hadde en ildsjel i arbeidet mot en dysleksivennlig skole. Ildsjelen så verdien av å få med seg skolens ledelse i prosessen. Sammen var de klar over at de kunne møte motstand og barrierer i utviklingsarbeidet. Hele kollegiet arbeidet frem en konkret og felles målsetting: Å være en dysleksivennlig skole. På veien møtte de motstand eller teoretisk uenighet i form av psykologiske og praktiske barrierer samt makt- og verdibarrierer. Disse ble overvunnet underveis.

Forskningen viser at kjennetegnene ved skolene er et godt læringsmiljø, et godt skole-hjem-samarbeid, gode rutiner for kartlegging og tidlig igangsetting av tiltak for elever som strever med lesing og skriving. De dysleksivennlige skolene utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser. De er i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. Forskningen viser at de dysleksivennlige skolene er lærende organisasjoner som driver kontinuerlig utviklingsarbeid.

5.2 Refleksjoner

I oppgaven er det satt fokus på hvordan skoler har arbeidet for å bli dysleksivennlige og kjennetegnene ved disse skolene i dag. Formålet er å synliggjøre hva de sertifiserte skolene gjør og å gjøre denne innsikten tilgjengelig for andre.

Det er nå ti år siden Dysleksi Norge startet prosjektet «dysleksivennlig skole». Det er per dags dato 28 skoler som har fått sertifisering.

Oppgaven viser at flere av de dysleksivennlige skolene antagelig kunne betegnes som dysleksivennlige før de søkte om utmerkelsen. Dette kan igjen tyde på at mange skoler oppfyller kriteriene til Dysleksi Norge uten å ha fått deres merkelapp.

Alle skoler i Norge er pliktige til å følge opplæringslovens krav om å gi opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Fordi opplæringsloven allerede sier dette, kan man stille seg spørsmålet: Er det nødvendig at en interesseorganisasjon skal sertifisere skoler som dysleksivennlige?

Funn i denne forskningen viser at informantene mener det bør være en selvfølge at alle skoler er dysleksivennlige. En dysleksivennlig skole er en god skole for alle elever. Funnene viser det medfører forpliktelse å være sertifisert som en dysleksivennlig skole. Dette indikerer at sertifiseringen gir ekstra motivasjon for å videreutvikle tilbudet til elever med lese- og skrivevansker.

En gang i fremtiden hadde det vært spennende å sammenligne fire skoler som ikke er sertifisert med de fire dysleksivennlige skolene i denne forskningen. Det hadde vært interessant å fordype seg enda grundigere i litteraturen om skoleutvikling og dysleksi.

Som avslutning vil jeg sitere Informant A. Sitatet er et fint bilde på informantenes beskrivelser av skolene som lærende organisasjoner. Informanten omtaler skolens ressursteam for skoleutvikling:

«Det er skolens hjerte!»

Litteraturliste

Activium. (2010). Hentet fra <http://www.activium.no/>

Allard, B., Rudqvist, M., & Sundblad, B. (2009). *Den nye LUS boken. En bok om leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk (2. utg.)*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling. Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalin, P., & Buli-Holmberg, J. (2010). Kvalitetsutvikling i skolen sett i lys av organisasjonsteoretiske perspektiver. I J. Buli-Holmberg, & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter (5.utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Dysleksi Norge. (2014). Hentet fra <http://www.dysleksiforbundet.no/filestore/Dokumenter/SignertversjonCarolineSolem.pdfL337181.pdf>

Dysleksi Norge. (2015). Hentet fra <http://dysleksinorge.pedit.no/web/PageND.aspx?id=99408>

- Dysleksi Norge. (2016a). Hentet fra
http://www.dysleksinorge.no/no/kurs/nettkurs/Webinarer.b7C_wtjY0Z.ips
- Dysleksi Norge. (2016b). Hentet fra
http://www.dysleksiforbundet.no/no/skjult/forside_artikkel_karuse/-+N%C3%A5+m%C3%A5+vi+se+handling.b7C_wtrM3k.ips
- Dysleksi Norge. (2016c). Hentet fra
<http://www.dysleksinorge.no/no/rettigheter+rad/dysleksi/Definisjoner+p%C3%A5+dysleksi.9UFRjM4P.ips>
- Engen, L., & Andreassen, A. B. (2014). Hentet fra
file:///C:/Users/eldah/Downloads/UIS_Ny_Start.pdf
- Engen, L., & Helgevold, L. (2015). *Leselos Veiledningshefte*. Stavanger: Lesesenteret.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction (8th Ed.)*. New York: Longman Publishers.
- Gjesdal kommune. (2011). *SOL - Systematisk Observasjon av Lesing*. Hentet fra
<http://www.sol-lesing.no/>
- Heldal, L., & Haukeland, E. (2011). *Wisc-IV - norsk versjon*. Stocholm: Katarina Tryck AB.
- Helland, T., Kaasa, R., & Sanne, S. (2004). *The English 2 Dyslexia Test*. Hentet fra
<http://www.vesttest.no/>
- Hovdenak, S. S. (2009). Perspektiver på skoleutvikling. I S. S. Hovdenak, A. B. Eggen, & E. Elstad (Red.), *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningssetaten i Oslo* (ss. 9-47). Oslo: Unipub AS.
Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/AD0903.pdf>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høien, T. (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I F. E. Tønnesen, E. Bru, & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker- om dysleksi og psykisk helse* (ss. 19-50). Stavanger: Hertervig Akademisk.

- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis (5.utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kleven, T. (2015). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (ss. 141-184). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *St. mld 16*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvernbekk, T. (2015). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (ss. 19-78). Oslo: Fagbokforlaget.
- Lyster, S.-A. H. (2014). *Elever med lese- og skrivevansker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning (3. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maughan, B., & Langton, E. G. (2008). Leseferdighet og psykiske vansker. I F. E. Tønnesen, E. Bru, & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker- om dysleksi og psykisk helse* (ss. 111-134). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode (2014)* (ss. 183-204). Oslo: Akademika forlag.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ofteland, G. S. (2016). Hentet fra <http://lesepedagogen.homestead.com/curriculum.html>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringslova. (2009). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-5#§3-32

Pavey, B. (2007). *The Dyslexia-Friendly Primary School: A Practical Guide for Teachers*. London: SAGE Publications Ltd.

Robinson, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rygvold, A.-L. (2008). Lese- og skrivevansker. I A.-L. Rygvold, & T. Ogden (Red.), *Innføring i speisalpedagogikk (4.utg.)* (ss. 38-93). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Sakcney, L. (2007). International Handbook of School Effectiveness and Improvement. I T. Townsend (Red.), *History of the School Effectiveness and Improvement Movement in Canada over the past 25 years* (ss. 167-182). Dordrecht: Springer.

Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag AS.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia (2. utg.)*. London: Blackwell Publishers.

Solem, C. (2015). *Dysleksivennlig skole - et praksisrettet perspektiv*. Oslo: Flisa Trykkeri.

Statped. (2015a). *Språk 6-16 screeningtest av språkvansker*. Hentet fra <http://www.statped.no/Laringsressurs/Fag/Sprak-og-tale/Sprak-6-16-screeningtest-av-sprakvansker-for-barn/>

Statped. (2015b). *Skolelydbok*. Hentet fra <http://www.statped.no/Laringsressurs/Laringsressurser-pa-tvers-av-fag/Skolelydbok/>

Statped. (2016a). *Logos*. Hentet fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/Logos/>

- Stortinget. (2014-2015). *Representantforslag 143 S*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2014-2015/dok8-201415-143.pdf>
- Stortinget. (2015-2016). *Innst. 154 S*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2015-2016/inns-201516-154.pdf>
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode (4. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The British Dyslexia Association. (2016). *Modern Foreign Languages*. Hentet fra <http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/modern-foreign-languages>
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdannings- og forskningsdepartementet [UFD]. (2005). *Lærer elevene mer på lærende skoler?* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/kfoth/sluttrapport-kfoth/5/sluttrapport_om_kfoth_til_kd.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Kartleggingsprøver*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Artikler-kartlegging/Kartleggingsprover---retningslinjer-og-rettledning-til-skoleeigarar-og-skoleleiarar-/Om-kartleggingsprover/#a1.1>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Nasjonale prøver*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/#Hva-er-nasjonale-prover>

Vokal. (2016). Hentet fra <https://www.vokal.no/Account/Index?ReturnUrl=%2f>

Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek AS.

Wormnæs, O. (2014). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* (ss. 247-266). Oslo: Akademika Forlag.

Vedlegg 1: Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Anne-Lise Rygvold
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Harald Falloegs gate 29
0420/ Kempa
Borøy
tlf: +47 55 58 21 17
fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 171 894

Vår dato: 11.02.2016

Vår ref: 46712 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46712	<i>Veien til en dysleksivennlig skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne-Lise Rygvold</i>
Student	<i>Elisabeth Dahlseng</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elisabeth Dahlseng elidah@live.no

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

Arsenikkontroll / Intern Office

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHØM: NSD, Norges Samfunnsvitenskapelige universitet, 2001, Innviertun. Tlf: +47 73 54 19 02. kort-svar@nsd.uib.no
TROMSØ: NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tlf: +47 77 61 43 36. nsd@stt.uib.no



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Data anonymiseres ved transkribering.

Lydopptak og samtykker slettes ved prosjektslutt.

Verken personer eller skoler vil være identifiserbare i oppgaven.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltagelse i masteroppgave om dysleksivennlig skole

Jeg viser til hyggelig telefonsamtale. Mitt navn er Elisabeth Dahlseng og jeg studerer logopedi ved Universitetet i Oslo. Våren 2016 skal jeg skrive masteroppgave og tema for oppgaven er *Veien til en dysleksivennlig skole*. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan ulike skoler har jobbet for å få utmerkelsen dysleksivennlig skole.

Jeg har valgt å gjennomføre min forskning ved hjelp av kvalitativ metode, i form av semistrukturert intervju. Intervjuet vil vare i cirka en time. Deltakelse i undersøkelsen er frivillig og informantene kan trekke seg når som helst. All innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å spore informasjon som fremkommer i den endelige rapporten. Undersøkelsen er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) og er i tråd med deres retningslinjer. Alle informantene i oppgaven vil være anonyme og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. For at det som kommer frem i intervjuene skal bli mest mulig riktig ønsker jeg å gjøre lydopptak. Opptakene vil bli lagret av og skal kun spilles av for meg. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2016. Opptakene og transkripsjonene som er blitt foretatt vil bli slettet når oppgaven er godkjent.

Jeg er svært takknemlige for om du som jobber ved en skole som har fått utmerkelsen dysleksivennlig skole vil ta deg tid til å delta på et intervju sammen med meg. Det vil ha stor betydning i det videre arbeidet med oppgaven.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Dahlseng, tlf. 934 43 840

-
- Ja, jeg ønsker å være informant i prosjektet om dysleksivennlig skole
 - Nei, jeg ønsker ikke å være informant i prosjektet om dysleksivennlig skole

Sted/dato

Navn

Vedlegg 3: Intervjuguide

Veien til en dysleksivennlig skole

Innledning

- Si litt om temaet og bakgrunnen for og formålet med masteroppgaven.
- Repetere hva intervjuet skal brukes til, taushetsplikt og anonymitet.
- Informere om at opptaket skal brukes i prosessen og at det blir slettet når oppgaven er godkjent.
- Spørre om noe er uklart og om informanten har noen spørsmål.
- Starte opptaket.

Åpningsspørsmål

- Hvor mange elever er det ved denne skolen?
- Hvor mange elever ved skolen har dysleksi? Holder tallet seg stabilt?
- Hvem tester elever og hva slags tester bruker dere?
- Hvem stiller dysleksidiagnosen?
- Når og hvor har du lært det du kan om dysleksi?

Den dysleksivennlige skolen

- Hvordan ble skolen kjent med begrepet dysleksivennlig skole?
- Hvem var det som introduserte ideen om at denne skolen skulle jobbe for å få utmerkelsen dysleksivennlig skole og hvordan startet prosessen?
- Hvor lang tid tok det å få sertifiseringen dysleksivennlig skole?
- Har du og de ansatte vært på kurs i forbindelse med prosjektet dysleksivennlig skole?

- Hvilke forandringer har skolen gått gjennom i prosessen for å bli en dysleksivennlig skole? Er det noen fysiske forandringer ved skolen?
- Hvilke hjelpemidler og metoder bruker dere for dyslektikere? Får dyslektikere tilbud om digitale hjelpemidler?
- Hvilke planer og verktøy har skolen utviklet i prosessen for å bli en dysleksivennlig skole?
- Har skolen noe spesielt fokus på engelskopplæringen til dyslektikere?
- Ble det utarbeidet felles holdninger hos lærerne i løpet av prosessen?
- Hvilke utfordringer møtte skolen i arbeidet mot å bli dysleksivennlig? I det øyeblikket noen prøver å forandre gjeldende praksis vil det som oftest mobiliseres motstand eller barrierer i form av motarbeidelse. Møtte dere ulike barrierer underveis?
- Har kommunen laget planer for arbeidet med dyslektikere?
- Hvordan er skole-hjem-samarbeidet for dyslektikere ved skolen?
- Tenker du at dere nå er i mål med arbeidet rundt dyslektikere? Hvordan fortsetter utviklingsarbeidet? Hvordan jobber skolen for å videreutvikle kompetansen sin på dysleksi?

Oppsummering

- Endret du deg i løpet av prosessen skolen jobbet for å bli dysleksivennlig? Har du endret syn på det å være dyslektiker i løpet av prosessen?
- Hva synes du personlig var den største utfordringen da skolen skulle bli dysleksivennlig? Hva er den største forandringen ved skolen som organisasjon?
- Hva tror du er det viktigste dere gjør for elever med dysleksi ved denne skolen?

- Hvilken oppfølging har skolen fått av Dysleksi Norge etter sertifiseringen?

Avslutning

- Hvordan har det vært å være med på dette intervjuet?
- Er det noe du mer du ønsker å tilføye?