

# Læreres tilpasning av det ordinære opplæringstilbudet for elever med dysleksi

*En kvalitativ studie av grunnskolelæreres kompetanse til å tilpasse den ordinære undervisningen for elever med dysleksi.*

Stefanie Debruyn Johansen



Masteroppgave i pedagogikk  
Pedagogisk-psykologisk rådgivning

Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017



## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

«Læreres tilpasning av det ordinære opplæringstilbudet for elever med dysleksi»

*En kvalitativ studie av grunnskolelæreres kompetanse til å tilpasse den ordinære undervisningen for elever med dysleksi.*

**AV:**

Stefanie Debruyn Johansen

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i Pedagogikk

Pedagogisk-Psykologisk Rådgivning

Språk, kommunikasjon og læring

**SEMESTER:**

Vår 2017

**STIKKORD:**

Dysleksi

Læreres kompetanse

Tilpasset opplæring

Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Kvalitativ metode

Forskningsintervju

© Stefanie Debruyn Johansen

2017

Læreres tilpasning av det ordinære opplæringstilbudet for elever med dysleksi

Stefanie Debruyn Johansen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

**Bakgrunn:** Elevenes rett på tilpasset opplæring forutsetter at lærere både har fagspesifikk kompetanse, i tillegg til kompetanse om ulike lærevansker (Kunnskapsdepartementet, 2011). Samtidig legger grunnskolelærerutdanningen slik utdanningsløpet er lagt opp i dag, lite vekt på lærevansker (Grimstæth & Holgersen, 2015). Hensikten med denne studien var å undersøke om det er en sammenheng mellom læreres kunnskaper om dysleksi og deres tilpasning av undervisningen for disse elevene, og problemstillingen var: *Har lærere i dagens skole den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for å kunne gi elever med dysleksi den tilpassede opplæringen de har rett til?*

**Metode:** 5 grunnskolelærere som underviser minst 1 elev med dysleksi ble intervjuet ved bruk av en delvis strukturert intervjuguide, tilnærmingen baserte seg på et fenomenologisk perspektiv. Tematisk analyse som bygger på Grounded Theory ble benyttet for å belyse temaene «kunnskap om tilpasset opplæring og dysleksi», «opplevelse av å tilrettelegge» og «rådgivning og veiledning».

**Resultater:** Resultatene av intervjuundersøkelsen viser at informantene i stor grad opplever det å tilpasse undervisningen som krevende. Samtlige av lærerne med lærerutdanning viser til et lite fokus på dysleksi i utdannelsen, samtidig som lærerne med spesialpedagogisk utdanning har tilegnet seg kunnskaper om dysleksi gjennom denne utdannelsen. Det synes å være en sammenheng mellom lærernes kunnskaper og evne til å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. Det ser også ut til å være en sammenheng mellom lærernes ansiennitet og kunnskaper på området. Samtidig hadde to av lærerne med lenger ansiennitet også spesialpedagogisk utdanning, det vil si at begge disse faktorene kan være av betydning for lærernes evne til å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi.

**Konklusjon:** Lærernes tilpasning av undervisningen for elever med dysleksi synes å være påvirket av de kunnskapene lærerne har om blant annet undervisningsmetoder og IKT-hjelpemidler. Lærere bør dermed tilegne seg kunnskap om dysleksi allerede i utdanningsløpet, slik at også de nyutdannede lærerne har kompetanse til å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. Forhåpentligvis vil spesialpedagogiske emner i større grad integreres i den nye femårige lærerutdanningen.



# Forord

Da var fem års studier over, og endelig ble jeg ferdig med min masteroppgave. Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende og lærerikt, men også en utfordrende prosess. Jeg har fått mulighet til å fordype meg i et tema som interesserer meg, og jeg har lært veldig mye om både forskningsprosessen og om dysleksi.

Jeg ønsker først og fremst å rette en stor takk til de fem informantene som ønsket å stille opp og dele så mye av egne erfaringer. Uten dere ville ikke denne masteroppgaven blitt til. Takk for deres tid og verdifulle bidrag.

Takk til min veileder Anne Berit Andreassen for gode råd og veiledning gjennom hele prosessen. Jeg ønsker også å rette en takk til Tone Kvernbekk som ønsket å stille som daglig ansvarlig for prosjektet.

Tusen takk til venner og familie for oppmuntring og støtte underveis. Til sist vil jeg rette en takk til søsteren min, Melissa, for morsomme stunder, god støtte og hjelp underveis i prosessen.

Stefanie Debruyn Johansen

Mai, 2017





# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og aktualitet.....	2
1.2 Oppgavens tema og metodiske avgrensning.....	3
1.3 Teoretisk rammeverk .....	4
1.4 Struktur og oppbygging .....	5
<b>2.0 Teoretisk rammeverk: Dysleksi og tilpasset opplæring</b> .....	<b>7</b>
2.1 Definisjon av dysleksi.....	8
2.2 ”The Three Level Framework” .....	10
2.2.1 Det biologiske nivået .....	11
2.2.2 Det kognitive nivået.....	11
2.2.3 Atferdsnivået.....	12
2.2.4 Miljøfaktorer .....	13
2.3 Tilpasset opplæring.....	13
2.3.1 Lærerens kompetanse.....	14
2.3.2 Den nærmeste utviklingszone .....	15
2.3.3 Tilrettelegging for elever med dysleksi .....	17
2.3.4 Lære- og hjelpemidler.....	19
2.4 Pedagogisk-psykologisk tjeneste .....	20
2.5 Tidligere forskning.....	22
2.6 Oppsummering.....	23
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Valg av metode .....	25
3.1.1 Kvalitativt intervju som metode.....	26
3.2 Innsamling av datamaterialet .....	27
3.2.1 Valg av informanter .....	28

3.2.2 Intervjuguide .....	31
3.2.3 Datainnsamlingen .....	32
3.2.4 Transkribering.....	35
3.2.5 Analyse av dataene .....	36
3.3 Undersøkelsens kvalitet .....	39
3.3.1 Reliabilitet.....	39
3.3.2 Validitet.....	40
3.3.3 Etske betraktninger .....	42
<b>4.0 Presentasjon av funn.....</b>	<b>44</b>
4.1 Kunnskaper om tilpasset opplæring og dysleksi.....	44
4.1.1 Kompetanse gjennom utdannelsen .....	45
4.1.2 Kunnskap om dysleksi på arbeidssedet .....	47
4.1.3 Oppdage elever med særskilte behov .....	48
4.1.4 Tilpasset undervisning for elever med dysleksi.....	49
4.1.5 Oppsummering.....	51
4.2 Lærernes opplevelse av å tilpasse opplæringen for elever med dysleksi.....	52
4.2.1 Tilpasset opplæring i praksis .....	52
4.2.2 Opplevelse av å tilpasse undervisningen .....	55
4.2.3 Læringsutbytte .....	56
4.2.4 Ressurser .....	57
4.2.5 Oppsummering.....	58
4.3 Rådgivning og veiledning .....	59
4.3.1 Opplevd behov .....	59
4.3.2 Ressurspersoner på skolen .....	60
4.3.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste .....	61
4.3.4 Oppsummering.....	63
<b>5.0 Drøfting av funn i lys av problemstillingen .....</b>	<b>64</b>

5.1 Lærernes kompetanse.....	64
5.2 Lærernes tilpasning av undervisningen.....	66
5.3 Veiledning og rådgivning.....	68
<b>6.0 Avslutning.....</b>	<b>71</b>
6.1 Oppsummering.....	71
6.2 Veien videre.....	72
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>78</b>
<b>Figurer:</b>	
Figur 1: Generell kausalmodell (Frith,1999, s.5).....	10
Figur 2: Oversikt over informanter (Kilde: Forfatters konstruksjon) .....	30
Figur 3: Eksempel på koding (Kilde: Forfatters konstruksjon) .....	37
Figur 4: Oversikt over hovedtemaer (Kilde: Forfatterens konstruksjon).....	38
Figur 5: Kunnskaper om tilpasset opplæring og dysleksi (Kilde: Forfatters konstruksjon) ....	45

# 1.0 Innledning

Læreplanreformene de siste 10-årene har medbrakt nye utfordringer for skoleverket. Tilpasset opplæring ble først formulert i læreplanen M87, og er videreført i både L97 og Kunnskapsløftet (LK06). Dette har bakgrunn i at skolen har blitt en institusjon som ønsker å ivareta mangfoldet av elever og deres bakgrunn, behov og forutsetninger. Dette betegnes også som *felleskolen*. Formålet med prinsippet om tilpasset opplæring er å fremme elevenes utvikling, kunnskaper og ferdigheter. Dette skal fremmes ved å ta hensyn til elevenes forutsetninger og progresjon, slik at elevene oppnår egne mål og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den ordinære undervisningen skal dermed tilrettelegges med utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov. Ordinær undervisning viser til undervisning som er lagt opp slik at flertallet av elevene skal få et godt faglig utbytte (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

Et av hovedmålene i løpet av grunnskolen er at elevene skal tilegne seg de fem grunnleggende ferdighetene. Elevene skal dermed lære seg å lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og tilegne seg digitale ferdigheter i løpet av deres 10-årige skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2006). Likevel finner vi noen elevgrupper i den norske skolen som ikke mestrer de grunnleggende ferdighetene på et tilfredsstillende nivå. En del av disse er elever med spesifikke lese- og skrivevansker. I denne oppgaven vil denne lærevansken omtales som *dysleksi*, og viser til vedvarende vansker med lesing og skriving, til tross for intelligens innenfor normalområdet (Snowling, 2000). Deres vansker knyttet til lesing og skriving har betydning for deres videre tilegnelse av kunnskaper i alle teoretiske fag i skolen, og krever derfor god tilrettelegging i alle undervisningsfag.

Hovedtemaet i oppgaven tar for seg tilpasset opplæring for elever med dysleksi, og hvordan læreres kompetanse påvirker deres tilrettelegging av den ordinære undervisningen. I dag finnes det omtrent en elev i hvert klasserom med dysleksi, i tillegg til elever med andre lærevansker (Dysleksi Norge, 2016). Dersom elever med særskilte behov skal oppdages og få tilpasset opplæring, kreves det at lærere har kunnskaper om dette på forhånd. Tidligere forskning om tilpasset opplæring tyder på et behov for økt bevissthet om emnet. Forskingen viser til generelt stor enighet blant lærere om begrepet tilpasset opplæring, derimot viser samme forskning at lærere er usikre når det gjelder å tilpasse opplæring i

undervisningssituasjoner. I tillegg indikerer funnene i forskningen at læreres forståelse av hvordan tilpasset opplæring skal praktiseres, varierer i stor grad (Bachmann & Haug, 2006).

## 1.1 Bakgrunn og aktualitet

St.meld. 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (2016-2017) formidler at «For at barn og unge skal ha lyst til å lære, være motiverte og oppleve mestring må alle som har en rolle i utdanningssystemet være preget av lærelyst.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Med dette menes at lærere og ledere i skolen selv må ha et ønske om å lære og utvikle seg i tråd med de nye forventningene som stilles til deres kompetanse. Videre vil dette kunne bidra til økt motivasjon og mestring hos elever, ved at de får et bedre læringsutbytte i undervisningen. I stortingsmeldingen vektlegges et behov for strengere krav til formell kompetanse hos skoleledelsen og tilstrekkelige ressurser med spesialpedagogisk kompetanse, samtidig som det bør gis økte muligheter for kompetanseutvikling for lærere.

Lærelyst kan ses i lys av at kravet om tilpasset opplæring har ført til større forventninger til læreres kompetanse. Dette fremheves særlig i St.meld. nr.18 *Læring og fellesskap* (2010-2011). Der påpekes det at kravet til tilpasset opplæring forutsetter at lærere både har fagspesifikk kompetanse, i tillegg til kompetanse om ulike lærevansker (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette er særlig viktig fordi elever med lærevansker også skal tilegne seg de grunnleggende ferdighetene og teoretiske kunnskaper for å kunne følge med i skoleløpet. Til tross for dette har flere nyutdannede grunnskolelærere uttrykt at grunnskolelærerutdanningen i liten grad legger vekt på lærevansker (Grimstæth & Holgersen, 2015). Studieløpet deres legger ikke til rette for tilstrekkelige kunnskaper på området, og har ført til at flere av studentene har måttet tilegne seg slike kunnskaper på egenhånd (Østvold & Hommeldal, 2013, 14.06). Samtidig viser forskning at lang erfaring i læreryrket ikke automatisk betyr at elevene får et bedre læringsutbytte (Hanushek, 2011). Dette betyr at samarbeidet mellom lærere og spesialpedagoger, eller andre med kompetanse om lærevansker kan være avgjørende for hvor godt læringsutbytte elevene får i den ordinære undervisningen.

Et forsøk på å bidra til bedre læringsutbytte for elever på ungdomsskolen og mindre behov for spesialundervisning (§5-1), har vært tilskudd til økt lærertetthet. Dette prosjektet startet i 2013 og avsluttes denne våren, i 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2016, 08.07). Dessverre har denne satsingen vist liten effekt på elevenes læringsutbytte. Dette kan bety at økt lærertetthet i seg

selv ikke er nok til å gi elevene et bedre utbytte av undervisningen (Statistisk sentralbyrå, 2016). Two Teachers er et annet forskningsprosjekt som søker å finne ut nettopp hva som skal til for at økt lærertetthet gir et bedre utbytte (Universitetet i Stavanger, 2016, 23.11). Her vektlegges blant annet kompetanseheving og læreres måte å differensiere undervisningen på som mulige påvirkningsfaktorer. Disse forskningsprosjektene fremhever behovet for kompetanse direkte knyttet til de enkelte elevenes forutsetninger og eventuelle vansker, når det gjelder hvordan tilrettelegging av undervisningen bør foregå. Dette dreier seg i hovedsak om lærere, men stiller også krav til at assistenter har kunnskaper om lærevansker dersom de skal bidra til økt læringsutbytte hos elever med særskilte behov.

Haug (2010) har undersøkt hvordan de nye forventningene til lærere avspeiles i deres pedagogiske praksis og kompetanse. Funnene viser at læreres undervisningsstil er relativt stabil, med tavleundervisning der læreren har ordet store deler av undervisningen som dominerende metode. En hovedforskjell er likevel læreres fokus på viktigheten av å motivere og inspirere til læring i undervisningssituasjon, på en slik måte at undervisningen legger til rette for læring. Likevel ser Haug at det brukes mer tid på individuelt arbeid, og anser dette som en forståelse av tilpasset opplæring som individualisering, heller enn inkludering. Dette kan ses i sammenheng med forskningen til Bachmann og Haug (2006), som tidligere er nevnt, der lærere uttrykker en manglende forståelse knyttet til tilpasset opplæring i praksis. I tillegg vil læreres manglende kompetanse om blant annet lærevansker kunne være en avgjørende faktor for variert grad av tilpasning og tilrettelegging i undervisningen. Læreres kompetanse og forståelse av hvordan tilpasset opplæring bør foregå danner dermed grunnlaget for oppgavens videre gang.

## **1.2 Oppgavens tema og metodiske avgrensning**

Denne studien tar for seg læreres kompetanse for tilrettelegging av undervisningen for elever med dysleksi. Det legges vekt på kunnskaper om lærevansken, og hvordan lærere best kan tilpasse undervisningen for denne elevgruppen. Av den grunn er det også hensiktsmessig å få innsikt i læreres forhold til andre instanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste ved behov for rådgivning og veiledning. Oppgavens problemstilling er: *Har lærere i dagens skole den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for å kunne gi elever med dysleksi den tilpassede opplæringen de har rett til?*

Med dette som utgangspunkt vil følgende forskningsspørsmål bli forsøkt besvart gjennom en kvalitativ undersøkelse med lærere i grunnskolen:

- *Hvilken kompetanse har lærere om tilpasset opplæring for elever med dysleksi?*
- *Hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med dysleksi, og hvordan oppleves dette?*
- *Opplever lærere støtte og veiledning i de tilfeller der de trenger mer kompetanse om dysleksi?*

Disse forskningsspørsmålene vil besvares med relevant teori og et datamateriale som bygger på kvalitativt forskningsintervju som hovedkilde. I utgangspunktet var tanken å intervju fem lærere i 5.-7.klasse med minst en elev i klassen med dysleksi. På grunn av vansker knyttet til å få nok informanter innenfor denne rammen, utvidet jeg studiens omfang til å omhandle grunnskolelærere generelt. Dette har ingen betydning for det endelige resultatet, ut fra forskningsspørsmålene i prosjektet. Til gjengjeld har dette bidratt til innsikt om tilpasset opplæring for elever med dysleksi fra lærere på barne- og ungdomsskole, både fra nyutdannede lærere og lærere med mange års erfaring. Resultatene fra disse intervjuene vil benyttes for å belyse oppgavens problemstilling, i lys av det teoretiske grunnlaget.

## **1.3 Teoretisk rammeverk**

Tilpasset opplæring for elever med dysleksi krever at lærere har kompetanse om både lærevansken, og hvordan undervisningen best kan tilrettelegges for disse elevene.

Kausalmodellen til Frith er et sentralt element i oppgaven, og danner grunnlaget for den videre teorien. Denne modellen bygger på en antakelse om at dysleksiens alvorlighetsgrad påvirkes av flere faktorer, deriblant miljøpåvirkninger. Miljøfaktorene antas å kunne påvirke individuelle forskjeller i hvordan lærevansken utarter seg (Frith, 1999). Denne grunntanken danner utgangspunktet for den videre gangen i oppgaven.

Det teoretiske grunnlaget bygger videre på teori om tilpasset opplæring, med utgangspunkt i Kunnskapsløftet. Lev Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingszone danner kjernen i forbindelse med tilpasset opplæring. Denne teorien har et sosiokulturelt perspektiv, og dreier seg om at tilpasningen skjer i interaksjon mellom elevens forutsetninger, og lærerens tilrettelegging (Bråten, 1996). Ved rett hjelp og tilpasning vil elever ha muligheter til å utnytte

sitt potensiale, og dermed lære mer enn dersom tilretteleggingen ikke forekommer.

Læringsutbyttet ved slik tilpasning vil dermed antas å være godt. Med dette som utgangspunkt vil det videre legges vekt på hvordan læreres kunnskaper om dysleksi, og kompetanse til å tilrettelegge i undervisningen påvirker deres evne til å tilpasse undervisningen. Her vil fokuset være på både tilrettelegging generelt i klasserommet, men også ved bruk av IKT-hjelpemidler. Dette fordi begge deler er helt sentralt for å kunne tilpasse undervisningen optimalt for elever med dysleksi. I tillegg vil PP-tjenestens mandat forklares, da denne sakkyndige instansen setter dysleksi diagnosen. PP-rådgivere har dermed kompetanse på feltet, og kan derfor bidra til rådgivning eller veiledning dersom lærere i skolen skulle ha behov for dette. Den teoretiske gjennomgangen vil redegjøres for i lys av relevant forskning.

## 1.4 Struktur og oppbygging

Innledningsvis har utgangspunktet for oppgaven blitt redegjort for med bakgrunn og aktualitet, tema og avgrensning, og teoretisk grunnlag. Oppgaven vil videre bestå av 5 kapitler som tar sikte på å belyse problemstillingen. Dette delkapitlet vil videre rundes av med en kort presentasjon av innholdet i de ulike kapitlene.

Kapittel 2 vil ta for seg relevant teori og forskning om dysleksi og tilpasset opplæring. Teorigjennomgangen vil danne grunnlaget for drøfting av funnene i studiens funn, og søker å besvare de tre forskningsspørsmålene som tidligere ble presentert. Avslutningsvis vil tidligere forskning om læreres kompetanse til å tilpasse undervisningen for elever med lesevaner presenteres, før kapitlets hovedpunkter sammenfattes.

Kapittel 3 inneholder det metodiske grunnlaget for studien. Her vil kvalitativ metode og forskningsintervju redegjøres for. Videre vil de metodiske valgene i forbindelse med prosjektet beskrives og drøftes. Både valg av informanter, de ulike fasene i datainnsamlingen, og metode for analyse vil vektlegges, avslutningsvis vil studiens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger drøftes.

Kapittel 4 vil presentere resultatene fra de innsamlede dataene. Analysen av dataene vil utgjøre kjernen i kapitlets oppbygging, i tillegg vil tolkninger av informantenes utsagn synliggjøres. Temaene som presenteres er *kunnskaper om tilpasset opplæring og dysleksi*,



*lærernes opplevelse av å tilpasse opplæringen for elever med dysleksi, og rådgivning og veiledning.*

Resultatet av analysen vil bringes videre til kapittel 5, der de innsamlede dataene og resultatene vil danne grunnlaget for diskusjon av oppgavens problemstilling, og hvordan dette kan bidra til å besvare forskningsspørsmålene.

Kapittel 6 vil avrunde oppgaven ved å oppsummere hovedfunnene og se på hva som kan og bør gjøres videre.

## 2.0 Teoretisk rammeverk: Dysleksi og tilpasset opplæring

Lesing anses som en høyt verdsatt kompetanse i dagens samfunn. Å lære å lese er en kompleks oppgave som krever oversettelse av skrevne symboler (grafem) til talespråk (fonem). Til tross for denne kompleksiteten av skriftspråk, vil flertallet av barn som gis tilpassede instruksjoner, lære seg å lese relativt enkelt. Likevel, vil en minoritet av barna ha spesifikke vansker med å tilegne seg skriftspråklige ferdigheter, og disse vanskene kan anses som uforventede fordi de fremkommer hos barn som ellers er velfungerende og som har evner til å mestre andre oppgaver godt (Snowling, 2000). Disse vanskene omtales som *dysleksi* og er en av de mest utbredte lærevanskene i verden. Til tross for dette er det noe usikkerhet knyttet til hvor mange som har dysleksi. Snowling (2000) referer til 3-10%, mens andre hevder at så mange som 10-20% kan ha denne lærevansken (Norsk Helseinformatikk, 2014, 11.02). En av årsakene til forskjeller i prevalens kan være at det benyttes ulike kriterier ved diagnostisering, men det vil også avhenge av hva slags tester som anvendes.

I gjennomsnitt antas det at en elev i hvert klasserom har dysleksi (Dysleksi Norge, 2016). Det vil dermed være nødvendig å tilrettelegge undervisningen for disse elevene. Dysleksi Norge er sentrale aktører som ønsker å bidra til at skoler blir *dysleksivennlige*. Med dette menes skoler som setter inn gode tiltak og som gir elever mulighet til å bruke hjelpemidler slik at de kan utnytte sitt fulle potensiale. Deres engasjement omkring dette har vært særlig viktig i forbindelse med å informere lærere og skoler om hvordan de kan tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. De tilbyr både veiledning, nettkurs og gir muligheten for ny kunnskap gjennom nyttige fagsider og hjelpemidler, rettigheter og forslag til tilrettelegging i praksis (Dysleksi Norge, 2016). Dette er særlig viktig fordi nyutdannede lærere påpeker manglende kompetanse om blant annet denne lærevansken (Østvold & Hømmeldal, 2013, 14.06). De viser til manglende fokus på lærevansker i deres utdanningsløp. Samtidig vektlegger Kunnskapsdepartementet lærerens kompetanse som den aller viktigste faktoren for tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette legger grunnlaget for dette kapittelets oppbygging.

Først vil dysleksi-begrepet defineres og avklares, før det videre blir forklart i lys av Uta Frith sin kausalmodell. Det vil i dette kapitlet vises til relevant teori og forskning for å understøtte og drøfte dette synet på dysleksi. Påvirkningen av miljøet er et svært sentralt element i kausalmodellen, det neste delkapitlet bygger derfor videre på denne antakelsen.

Oppgaven vil deretter ta for seg tilrettelegging for elever med dysleksi. Innledningsvis forklares tilpasset opplæring med utgangspunkt i Opplæringsloven og Kunnskapsløftets søkelys mot dette. Det påpekes i Kunnskapsløftet at lærerens kompetanse er avgjørende for å mestre denne formen for tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2006), og danner dermed grunnlag for videre teori. Det vil derfor redegjøres for tiltak som søker å forbedre læreres kompetanse, før konkrete forslag til hvordan tilrettelegging kan foregå drøftes med utgangspunkt i relevant teori. Dette vil sees på i lys av Lev Vygotsky sin teori om å møte elevene på deres nivå (Bråten, 1996). Det vil også drøftes hvordan endring av organisering av undervisning og bruk av hjelpemidler kan bidra til å bedre undervisningstilbudet for elever med dysleksi. Til sist vil pedagogisk-psykologisk tjenestes mandat redegjøres for. Her vil det legges vekt på PP-tjenestens arbeid med rådgivning og veiledning til lærere, slik at god tilrettelegging kan finne sted. Avslutningsvis vil kapitlet oppsummeres.

## 2.1 Definisjon av dysleksi

Begrepet dysleksi kommer fra de to greske ordene ”dys” som betyr vanske, og ”lexia” som betyr ord (Høien & Lundberg, 2012). Dysleksibegrepet ble første brukt sent på 1890-tallet for å karakterisere lese- og skrivevansker som oppstod til tross for normale intellektuelle og fysiske evner (Catts & Kamhi, 2005). Siden den gang er det utarbeidet en rekke ulike definisjoner av dysleksi som har til hensikt å forklare hva denne lærevansken innebærer. En av de mest anerkjente definisjonene er formulert av The International Dyslexia Association (IDA), og beskriver lærevansken på følgende måte:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary

consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (IDA, 2002, 12.11)

Dysleksi beskrives her som en spesifikk lærevanske av nevrologisk opprinnelse. Det fremkommer videre at vanskene knyttet til dysleksi skyldes en svikt på det fonologiske området, som forårsaker problemer i forbindelse med staving og ordavkodning. Det fremheves også sekundære vansker i forbindelse med dysleksi, som blant annet vansker med leseforståelse og redusert erfaring med lesing. Definisjonen vektlegger i tillegg et diskrepansforhold mellom kognitive evner og avkodingsferdigheter. Dette betyr at dyslektikere har en IQ som faller innenfor normalområdet, og at IQ dermed ikke kan brukes til å forklare individets svake stave- og avkodingsferdigheter (Snowling, 2000). Til tross for diskrepansforholdet i definisjonen, finnes det ingen forskningsresultater som tilsier at personer med lav intelligens ikke kan ha dysleksi (Siegel, 1992).

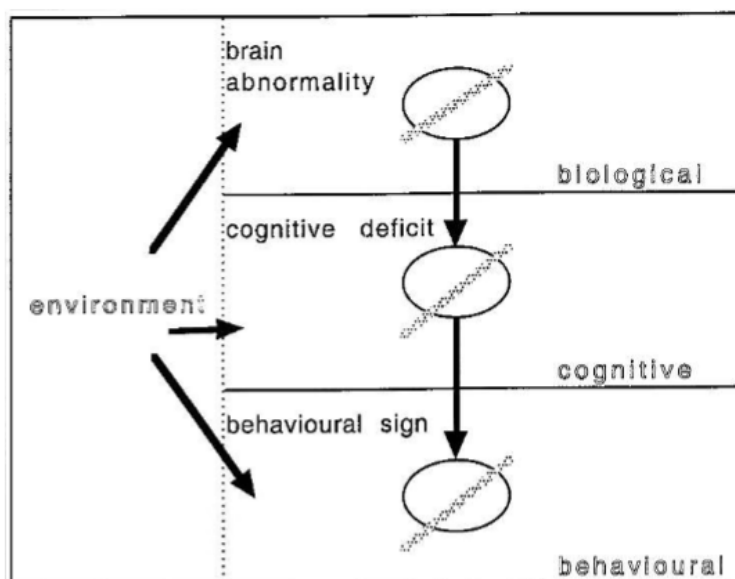
I USA kom det en ny lov i 2004 "Individuals Disabilities Education Improvement Act" (IDEA), der et av deres kriterier ved identifisering av dysleksi er at diskrepansdefinisjonen ikke skal benyttes. Høien & Lundberg (2012) fremhever at kun 10-15% av variasjonene i leseferdigheter kan knyttes til variasjoner i intelligens. Likevel viser funnene i enkelte studier at lesesvake elever ofte har lavere intelligens, dette kan imidlertid skyldes at intelligens testen som er benyttet nettopp er basert på lesing og skriving. Disse testene vil dermed være vanskelig for de lesesvake å gjennomføre, slik at intelligensnivået som rapporteres ikke nødvendigvis vil være i samsvar med deres faktiske evner (Siegel, 1992). Den som utfører slike tester bør derfor ikke undervurdere viktigheten av hva slags tester som benyttes for å måle elevens evner.

Definisjonen på dysleksibegrepet har brakt frem en del uenigheter blant forskere på feltet. Det hevdes blant annet at fordi dysleksi er en utviklingsvanske, vil både modning og interaksjon med miljøet kunne påvirke hvordan lærevansken utvikler seg (Bishop, referert i Snowling, 2000, s.26). Det kan dermed være vanskelig å si seg enig i en enkel definisjon, som ikke tar for seg disse medvirkende faktorene ved lærevansken. Det vil med bakgrunn i dette videre gjøres rede for Uta Frith sin kausalmodell av dysleksi. Denne tar utgangspunkt i de primære faktorene gitt i definisjonen, i tillegg til atferdsnivået og miljøets påvirkning. Formålet med

modellen var å sammenligne ulike teorier om utviklingsforstyrrelser i lys av et nøytralt rammeverk (Frith, 1999).

## 2.2 "The Three Level Framework"

Den grunnleggende kausalmodellen av Frith, tar for seg årsakene til dysleksi og er dermed ikke ment å beskrive lærevansken som stadig er i endring (Snowling, 2000). Denne forklarer dysleksibegrepet på tre nivåer som inkluderer biologi, kognisjon og atferd, i tillegg til miljøpåvirkning (Frith, 1997). De overnevnte nivåene antas å være i gjensidig interaksjon, og bidrar til å danne et mer helhetlig bilde av dysleksi. Morton og Frith (referert i Snowling, 2000, s.26) påpeker viktigheten av å forstå sammenhengen og den gjensidige påvirkningen mellom disse nivåene, for å kunne forstå hvorfor noen mennesker uventet ikke mestrer skriftspråklig kompetanse. Det vektlegges også viktigheten av å forstå hvordan miljøet bidrar til å påvirke hver enkelt av disse årsakssammenhengene, og at dette vil påvirke hvordan dysleksien manifesterer seg og påvirker individets skriftspråklige kompetanse (Frith, 1999). Det betyr at det også blant elever med dysleksi, vil være store individuelle variasjoner i prestasjoner, avhengig av hvordan de ulike nivåene i kausalmodellen er manifestert, og miljøets påvirkning.



Figur 1: Generell kausalmodell (Frith,1999, s.5)

## 2.2.1 Det biologiske nivået

Det første nivået tar for seg biologiske forhold knyttet til dysleksi, dette kan innebære både genetiske og nevrologiske årsaker. Pennington & Smith (referert i Hulme & Snowling, 2009, s.74) har funnet evidens på at 40% av gutter og 18% av jenter med dysleksi, har foreldre med den samme lærevansken. I tillegg antyder tvillingstudier en arvelighet på opptil 50%, dette gjelder særlig individer med tyngre dysleksi og de med høy IQ (Bishop, referert i Snowling & Hulme, 2009, s.74). Forskning viser også at det finnes strukturelle og funksjonelle forskjeller i venstre hjernehalvdel hos individer med dysleksi, som igjen ser ut til å påvirke de språklige ferdighetene (Pennington m.fl., referert i Hulme & Snowling, 2009, s.77).

Til tross for evidens om den biologiske opprinnelsen, bør dette forstås i sammenheng med de andre årsaksfaktorene i den kausale modellen. Dette for å danne et helhetlig perspektiv av hvordan det biologiske nivået henger sammen med de andre nivåene, og hvordan disse påvirkes av miljøet (Frith, 1999). Forskningen på det nevrologiske området er fremdeles relativt nytt, og det kan derfor være problematisk å vurdere dette som en legitim årsaksforklaring til dysleksi. Funnene viser til forskjeller i mønstrene i hjerneaktiveringen under lesing hos mennesker med dysleksi sammenlignet med lesere uten dysleksi. Likevel er det ingen sikker forskning som sier noe om mønstrene er en konsekvens av lesevansken, eller om det er en årsak (Hulme & Snowling, 2009).

## 2.2.2 Det kognitive nivået

Siden 1960-tallet har man forsøkt å beskrive forekomsten av dysleksi ved å fokusere på det kognitive aspektet. Etter en rekke forsøk på å finne mulige forklaringer, er det særlig en hypotese som er anerkjent av både forskere og teoretikere, denne omtales som *hypotesen om fonologiske representasjoner* (Snowling, 2000). Fonologiske representasjoner kan forstås som mentale forestillinger om lydmønster i det muntlige språket som lagres i langtidshukommelsen (Brooks & Kempe, 2012). Vanskene knyttet til ordavkoding og staving, bygger ifølge hypotesen om fonologiske representasjoner på manglende eller svake evner til å kombinere grafem til fonem (Snowling, 2000). Dette knyttes dermed til vansker med å lagre bokstavenes ordlyd, og antas å være hovedårsaken til vanskene tilknyttet lesing og skriving hos dyslektikere.

Andre kognitive ferdigheter som ser ut til å være svekket ifølge hypotesen om fonologiske representasjoner, er blant annet vansker med hurtig benevning av kjente objekter, svakt verbalt korttidsminne og repetering av lange non-ord (Snowling, 2000). Kunnskap knyttet til det kognitive nivået vil dermed kunne antas å være utslagsgivende når lærere skal tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. Dette er sentralt blant annet fordi det kan være hensiktsmessig å gi korte og presise beskjeder, på grunn av vansker knyttet til verbalt korttidsminnet. I tillegg til viktigheten av å forklare eller lese opp oppgaver som er formulert skriftlig slik at eleven får muligheten til å utnytte sitt potensiale i læringssituasjonen.

### 2.2.3 Atferdsnivået

Det tredje nivået i kausalmodellen tar for seg de atferdsmessige konsekvensene av det kognitive og biologiske nivået. Dette nivået viser til de observerbare symptomene hos mennesker med dysleksi. Det er nødvendig å ta hensyn til at elevens atferdsmønster vil påvirkes av alder, evner, motivasjon og erfaring, i tillegg til språket og kulturen eleven vokser opp i (Snowling, 2000). De primære symptomene hos elever med dysleksi, viser seg vanligvis i problemer med ordavkodning og rettskrivingsvansker (Høien & Lundberg, 2012). Coltheart (2005) har prøvd å kategorisere noen undergrupper av dysleksi, med hensikt å kunne bidra til mer effektiv og tilpasset pedagogisk opplegg for de ulike behovene i hver gruppe. Her skiller det mellom en gruppe med *fonologiske vansker*, en gruppe med *ortografiske vansker* og en gruppe med *fonologiske og ortografiske vansker*. Imidlertid benyttes dysleksibegrepet i stor grad om elever innen den første gruppe, de med fonologiske vansker (Høien & Lundberg, 2012). Dette støttes opp av den tidligere nevnte definisjonen av IDA.

Den antatte årsaken til disse vanskene er den fonologiske svikten, som er nevnt på det kognitive nivået. Fonologiske vansker rammer normalt en del språkfunksjoner som kan føre til både korttidsminneproblemer, benevnelsesvansker, dårlig artikulasjon og forsinket språkutvikling. Disse symptomene i seg selv kan gi vansker ved leseopplæring, blant annet fordi et godt vokabular viser seg å være avgjørende for senere leseforståelse. Samtidig vil korttidsminneproblemer gjøre det vanskelig å forstå lange og kompliserte setninger (Høien & Lundberg, 2012).

## 2.2.4 Miljøfaktorer

Frith (1999) påpeker viktigheten av miljøets påvirkning på de tre nivåene, for å få et helhetlig perspektiv på dysleksiens forankring. Miljøet kan bidra til å forklare individuelle forskjeller hos elever med dysleksi. Fra tidlig av vil språkutviklingen påvirkes av omgivelsenes språklige interaksjoner, både med barnet, samtidig som barnet tilegner seg språklig kompetanse gjennom lytting. Som tidligere nevnt er forsinket språkutvikling en av de tidligste indikatorene på mulige lesevansker, og dermed bør miljøet rundt aktivt bruke språket slik at barnet tilegner seg et rikt vokabular (Høien & Lundberg, 2012).

Videre vil det i skolen være nødvendig å tilrettelegge undervisningen slik at barnets evner og ferdigheter kan utvikles. Foorman (referert i Høien & Lundberg, 2012, s.249), fant at dersom man satte inn tilrettelagte pedagogiske tiltak for elever med lesevansker i 1.-3. klasse, kunne 80% av disse overvinne vanskene. Tilsvarende vil det å sette inn tiltak for elever i 3.-5.klasse føre til en sannsynlighet på 50% for å få samme effekt av tiltaket, mens prognosene etter 5. klasse svekkes til 10-15%. Dette betyr at tilrettelagt undervisning, vil ha en avgjørende betydning for elevens leseutvikling, og eventuelle utfall av vansken kan påvirkes. Det vil med dette som grunnlag redegjøres for tilpasset opplæring for elever med dysleksi.

## 2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringsloven §1-3 (1998), og dreier seg om tilrettelegging av den ordinære undervisningen eller spesialundervisning. Dette skal fremmes gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen med fokus på elevenes egenart og behov, slik at elever får mulighet til både mestring og en følelse av sosial tilhørighet. Målet med tilpasset opplæring er at eleven skal få et utbytte av undervisningen som er tilfredsstillende. Dette er et prinsipp som er gjeldende for alle elever som undervises, og har sitt utgangspunkt i mangfoldet av elever, og variasjoner i deres forutsetninger og evner (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i Kunnskapsløftet (LK06), der det presiseres at skolen skal gi muligheter for alle. Det påpekes at undervisningen skal tilpasses fag og stoff, samtidig som skal det tas hensyn til elevenes alderstrinn og utviklingsnivå. Slik det fremstår,



innebærer det at både elever med og uten lærevansker skal få et optimalt utbytte av den ordinære undervisningen. Elever med dysleksi blir på denne måten inkludert i den generelle delen av læreplanen, til tross for at dysleksi-begrepet ikke er nevnt i Kunnskapsløftet. Det påpekes videre at læreren skal benytte seg av variasjonen i klassen og bredden i skolen som ressurs for å fremme utviklingen og mestring. Lærerens kompetanse fremheves som helt sentralt for å kunne få til dette. Det er i tillegg lagt vekt på at læreren skal utvikle sin egen faglige kunnskap slik at dette kan bidra til bedre kompetanse til å tilpasse undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læreres kompetanse har vært av stor interesse hos kunnskapsdepartementet, dette har ført til både tiltak for utdannede lærere, og endringer i grunnskolelærerutdanningen, noen av disse vil presenteres i det følgende delkapittelet.

### **2.3.1 Lærerens kompetanse**

Kunnskapsdepartementet rettet et stort fokus mot *kvaliteten i skolen* i St. meld. nr.31 (2008). Der la de frem en bekymring for at kvaliteten i skolen ikke er god nok, og henviste til at for mange elever går ut av grunnskolen uten de grunnleggende ferdighetene. Bekymringen var særlig knyttet til manglende leseferdigheter og tallforståelse hos elevene, som videre vil kunne bidra til vansker i senere yrkesliv (Kunnskapsdepartementet, 2008). Lærerens kompetanse anses som en av de viktigste faktorene for at elevene skal oppnå disse ferdighetene, i den forbindelse ble det rettet et stort fokus på etter- og videreutdanning av lærere, slik at undervisningen kunne få høyere kvalitet og læreren mer kompetanse. Bakgrunnen for dette tiltaket er at lærere i liten grad etter- og videreutdanner seg, samtidig er de blant de profesjonsutdannede som bruker minst forskningsbasert kunnskap i deres yrkesutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Tiltaket har ført til at flere tusen lærere i etterkant har benyttet seg av denne etter- og videreutdanningen, med en total på 5212 lærere i 2015/2016. Av disse lærerne, deltok 2799 i en deltaker-undersøkelse utført av NIFU som blant annet omfattet læringsutbytte av videreutdanningen (Gjerustad & Næss, 2016). Denne undersøkelsen har vært utført i flere år, og resultatene er utelukkende positive. Av lærerne som danner grunnlaget for rapportene fra 2013-2016, har en andel på over 60% hvert av årene besvart at videreutdannelsen har ført til større faglig utbytte for deres elever. Tilsvarende andel har også besvart at utdanning har medført forbedringer i deres undervisningsmetode. I tillegg mener over 70% av lærerne at det

har ført til økt refleksjoner over egen praksis. Over 40% svarte også at de kom til, eller hadde endret praksis etter endte studier (Gjerustad & Næss, 2016). Dette viser at regjeringens satsing på etter- og videreutdanning kan være av stor betydning for lærernes kompetanse, og ikke minst for elevenes læringsutbytte.

Videre har regjeringen også ønsket å satse på grunnskolelærerutdannelsen. I St. meld. nr.11 henviste regjeringen til *lærerens rolle og utdanning*, der målet var å styrke kvaliteten og relevansen i lærernes utdanningsløp. For å bidra til dette ble det innført et nytt obligatorisk fag i grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det nye faget, *pedagogikk og elevkunnskap*, inneholder emner om tilrettelegging for elevenes læring og utvikling, elevenes læring og utvikling, og lærerens profesjonelle rolle. Disse emnene skal ifølge fagsiden til Høgskolen i Oslo og Akershus blant annet bidra til "*kunnskap om utfordringer og muligheter skolen står overfor når det gjelder elever med særskilte behov for tilrettelagt opplæring*" (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2016, 08.09).

Ved nærmere undersøkelse av både emnesider og pensumlitteratur, ser det ut til at pensum i liten grad dreier seg om elever med dysleksi. Dette gjelder både grunnskoleutdanning for 1.-7.-trinn og 5.-7.trinn, slik utdanningsløpet er lagt opp i dag (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2017, 19.01). Dette kan gjøre det vanskelig for nyutdannede lærere, når de i undervisningen skal kunne tilpasse opplæringen for elever med lærevansker som dysleksi, dersom de ikke lærer om dette i utdanningsløpet. Årsaken er at læreren trenger kunnskap om hvordan de kan møte elever med dysleksi i læringssituasjoner, i tillegg til at de er avhengig av å ha kunnskap om elevenes utviklingspotensial for å kunne tilpasse undervisningen. Likevel er grunnskolelærerutdanningen under endring, og det vil fra høsten endres fra å være et 4-årig studie, til et 5-årig masterstudie (Kunnskapsdepartementet, 2016, 07.06). Bakgrunnen for dette er å gi lærere nok faglig tyngde, som kan bidra til god undervisning.

### **2.3.2 Den nærmeste utviklingszone**

Det er vanlig å betegne tilpasset undervisning som undervisning der læreren bidrar til at elevene får utnyttet sitt potensiale uavhengig av forutsetninger og evner. Lev Vygotsky (1978) benyttet seg av betegnelsen *den nærmeste utviklingszone* for å beskrive elevenes utviklingspotensial. Dette begrepet er i dag mye brukt i utdanningssektoren, og representerer

forskjellen mellom hva en elev kan få til på egenhånd på det kognitive området, og det eleven kan løse med støtte fra en voksen (Bråten, 1996). Den nærmeste utviklingszone kan dermed sees i sammenheng med Frith sin kausalmodell (Frith, 1999), som påpeker at individets vansker vil påvirkes av miljøets interaksjon og er derfor også like relevant for elever med dysleksi. Lærerens kompetanse vil dermed ha stor betydning for elevens mulighet til å oppnå sitt potensielle utviklingsnivå. Dette understrekes også i studien til Elbaum, Vaughn, Hughes og Moody (2000), som viser at effekten av tiltakene som iverksettes vil avhenge av lærerens eller assistentens kompetanse. Studien viser også at god effekt finner sted når det tas utgangspunkt i elevens nivå, og oppnås ofte i tilrettelagt en-til-en undervisning eller i små grupper (referert i Lyster, 2012, s.96).

Vygotsky var særlig opptatt av den sosiale organiseringen i undervisningen, og rettet oppmerksomheten mot samarbeidet mellom lærer og elev. Dette samarbeidet anså han som selve kjernen til elevens kunnskapsutvikling. Forskjellen mellom elevens egne prestasjoner, og prestasjoner med støtte fra læreren forteller noe om elevens utviklingspotensial hevdet han (Bråten, 1996). Dette betyr at elevens kompetanse ikke nødvendigvis må forstås ut fra det nivået eleven befinner seg på nå, men at det må sees i relasjon til utviklingspotensial. Samarbeidsprosessen er et sentralt element i denne utviklingsprosessen, det vil si at også eleven må bidra med egne forutsetninger slik at elev og lærer påvirker hverandre gjennom denne interaksjonen. For å få til dette må læreren ha kjennskap til elevens kognitive nivå, i tillegg til å kunne ta i bruk virkemidler for å bidra til læring, dette krever både aktivitet og kreativitet.

Ifølge Vygotsky innebærer god undervisning å tilrettelegge for å utvikle de læringsprosessene hos eleven som ikke er ferdigutviklet (referert i Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.129). For å mestre dette, bør en dynamisk vurdering legges til grunn. Dette er en prosess som søker å beskrive endring og tilbøyelighet for læring i løpet av oppgaveløsning (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Dynamisk vurdering utføres gjerne ved å teste eleven på det aktuelle området, eksempelvis leseferdigheter. Først vil det være naturlig å kartlegge elevens nåværende lesenivå. Her kan enkle kartleggingsverktøy som Ordkjedetesten og S-40 benyttes av lærere. Ordkjedetesten er en screeningtest som benyttes for å undersøke elevens ferdigheter i ordavkodning (Logometrica, 2017a). S-40, også kalt setningsleseprøven er en screeningtest som undersøker elevenes leseforståelse og kan dermed avdekke lesesvake elever (Logometrica, 2017b). Videre kan testpersonen bidra med støttestrategier på oppgaver som

tilsvarer disse testene, for å finne ut av elevens potensiale. Dette danner et godt grunnlag for tilrettelegging med utgangspunkt i den nærmeste utviklingszone, og er særlig relevant fordi enkelte evnetester ikke er egnet for personer med lese- og skrivevansker. Da kan slike dynamiske vurderinger bidra til å gi et godt bilde av elevens muligheter for utvikling og læring. Dette gir ikke bare en forståelse av elevens utviklingspotensial, men også i forbindelse med hva slags støtte eleven har nytte av.

### 2.3.3 Tilrettelegging for elever med dysleksi

Lærere kan benytte seg av ulike strategier for å tilpasse opplæringen for den enkelte elev. Håstein & Werner (2003) påpeker tre alternativer læreren kan bruke for å bidra til bedre tilrettelegging. Disse består av å *endre standarden*, å *utvide mangfoldet* og å *iverksette særtiltak*. Å endre standarden betyr at læreren forandrer undervisningsopplegget underveis, dette kan gjelde både typer aktiviteter og formidlingsform. Det kan dreie seg om å endre fra individuelt arbeid til gruppearbeid, endre på valg av oppgaver, gi elevene større rom for å avgjøre hvordan timen skal organiseres og så videre. Ved å utvide mangfoldet kan undervisningen bidra til større mulighet til deltakelse blant elevene. Dette kan gjøres i form av selvvalgte prosjekter, og ved å gi dem muligheten til å velge mellom alternative oppgaver. Når det gjelder å iverksette tiltak menes for eksempel å gi eleven spesialundervisning, egen assistent eller annen type støtte.

Elever med dysleksi vil ha behov for tiltak som kan bidra til å lette situasjoner som innebærer lesing og skriving. Nyere forskning har vist viktigheten av at tiltakene som er rettet mot elever med dysleksi tar utgangspunkt i de resultatene som ble funnet ved diagnostiseringen (Høien & Lundberg, 2012). Bakgrunnen for dette er at testene som benyttes for å diagnostisere, eksempelvis LOGOS, bidrar til å vise både svake og sterke sider ved elevens leseferdigheter og staving som læreren kan bygge videre på. I den nevnte definisjonen av dysleksi, påpekes det at elever med dysleksi kan ha vansker med avkoding og med rettskriving, det vil derfor være avgjørende for elever med dysleksi at det legges vekt på å utvikle leseferdigheter. I tillegg til at læreren tilrettelegger på andre områder.

Læreren tilrettelegging ved bruk av de tre nevnte alternativene kan benyttes på forskjellige måter i ulike undervisningstimer, basert på hva som ser ut til å gi best effekt for elevene.

Dysleksi Norge (2016) har utarbeidet en fagside med forslag til god tilrettelegging for elever med dysleksi. Det kan for eksempel være nyttig for elever med dysleksi å få informasjon om den kommende timen i starten av undervisningen. Dette kan bidra til å aktivere elevens forkunnskaper, slik at eleven mentalt er forberedt. Beskjeder bør også gis både muntlig og skriftlig, gjerne ved hjelp av visualisering. Alle skriftlige beskjeder bør gis med dataskrift, gjerne forstørret da dette kan forenkle lesingen for eleven. Dette kan bidra til at eleven føler seg inkludert, og samtidig engasjert i å delta i undervisningen. I tillegg vil eleven kunne dra nytte av at læreren støtter med forklaringer og hint underveis, dersom eleven selv uttrykker et behov for dette.

Elevenes medvirkning synes å være en viktig faktor for deres opplevelse av tilretteleggingen, og lærere som lytter er av stor betydning i den sammenhengen (Barneombudet, 2017). Ifølge barnekonvensjonen har alle elever rett til å bli hørt. Dessverre opplever en del elever at de ikke blir hørt, som igjen fører til frustrasjon og likegyldighet i opplærings situasjonen. I lys av barneombudets forskningsrapport som viser at en del lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse om elevenes lærevansker, vil elevenes medvirkning kunne være en avgjørende faktor for en forsvarlig og likeverdig opplæring. Elevenes læringsutbytte vil kunne påvirkes positivt, ved at læreren tilegner seg en bedre forståelse av elevens behov og ønsker (Barneombudet, 2017).

Dysleksi Norge påpeker også viktigheten av å gi oppgaver tilpasset den enkelte elevens forutsetninger. Dette er nært knyttet til den nærmeste utviklings sone, som Vygotsky sikter til. I tillegg har elever med dysleksi rett til å få tilrettelagte prøver, her menes at oppgaver skal kunne bli lest, de skal også kunne benytte seg av hjelpemidler og de skal gis lenger tid ved behov (Dysleksi Norge, 2016). Det er avgjørende her at læreren benytter seg av kunnskapen om elevens kapasitet, basert på testresultater fra blant andre PPT for å kunne tilrettelegge optimalt. Elever med dysleksi har i tillegg ofte vansker med arbeidsminnet, og vil dermed ha behov for at informasjon gis i korte setninger i tillegg til hjelp fra visuell støtte (Dysleksi Norge, 2016). Det kan også være svært nyttig både i forhold til staving og lesing, å gi elever med dysleksi tilgang til hjelpemidler som kan bidra til bedre læringsutbytte (Lyster, 2012). Dette kan både bidra til at eleven opplever selvstendighet, og motivasjon til å lese og skrive.

## 2.3.4 Lære- og hjelpemidler

For å kompensere for lese- og skrivevanskene deres, bør lærere ta i bruk hjelpemidler som kan lette elevenes opplæringsituasjon. Bruk av hjelpemidler i undervisningen vil bidra som støtte for elever med dysleksi. Hva slags hjelpemidler som benyttes ved den aktuelle skolen vil variere både ut fra elevens behov og skolens organisering (Lyster, 2012). Med andre ord finnes det ingen fasit på hva slags hjelpemidler eller hvor mange hjelpemidler som bør benyttes for å tilpasse undervisningen tilstrekkelig. Vurderingen av behovet må være basert på PP-tjenestens sin utredning av eleven (Høien & Lundberg, 2012), i tillegg til hvilke hjelpemidler som best kan integreres med utgangspunkt i skolens opplæringstilbud.

Veiledning og råd knyttet til hva slags hjelpemidler som kan benyttes for tilrettelegging kan fås både hos PP-tjenesten og hjelpemiddelsentralen. Hjelpemidler som kan benyttes, kan blant annet være PC og tilhørende datahjelpemidler som LingDys, Textpilot, talesyntese og lydbøker. Det kan søkes om tilskudd på 3200,- til PC for pedagogiske opplegg hos NAV for elever med dysleksi (NAV, 2016, 02.05). Disse hjelpemidlene skal bidra til å støtte elever med dysleksi, det vil si at de fremdeles må gjøre jobben selv, men at de vil kunne oppleve mer mestring i forbindelse med lesing og skriving.

Ved å benytte seg av PC kan elever med dysleksi få tilgang til programmer som kan lette skriveprosessen. LingDys og TextPilot er utviklet for personer med dysleksi, disse programmene består av stavekontroll, ordfullføring, ordbøker og lesestøtte (Engenes, 2011), og er derfor egnet for elever som sliter med staving. Disse programmene hjelper også til dersom eleven blander bokstaver, samtidig som det forklarer ordene som er skrevet. Dette er derfor svært egnede hjelpemidler for elever med dysleksi. Ved oppgaver der elever trenger hjelp til å lese, kan talesyntese og skannere benyttes. LingSpeak er et program som leser all tekst på datamaskinen. I tillegg finnes skannere som kan benyttes til å lese i bøker og dokumenter ved å skanne tekstene, dette kan gjøres ved å benytte seg av *C-penn* (Dysleksi Norge, 2016).

Et godt alternativ til bruk av PC, er å la elevene med dysleksi få benytte seg av iPad. iPad har mange funksjonelle tjenester og mulighet til å laste ned apper, som kan gi god hjelp for elever med ulike lærevansker. Den kan i tillegg til å lese opp markert tekst, også gjøre om tale til

tekst. IPaden har også en ordbok, der vanskelige ord kan slås opp ved å markere disse. Ved bruk av iPad bør skolen vurdere elevens behov for et eget tastatur. En annen fordel med iPad er muligheten til å snakke med «Siri», som kan bidra til å hjelpe eller lese opp for eleven (Statped, 2016, 27.09). I tillegg kan iPaden bidra til at elevene kan benytte seg av andre valg for å tilegne seg kunnskap, både ved bruk av bilder, videoer og tankekart. Det kreative arbeidet kan gi økte muligheter for mestring, samtidig som læringssituasjonen tilpasses den enkelte elev.

Apper som kan være nyttige for elever med dysleksi kan være Kidspiration og Inspiration. Disse kan benyttes for å lage tankekart, som igjen kan gjøres om til styrkenotat. Dette kan være et godt virkemiddel, da eleven får en slags visuell støtte til notatet. En annen app som kan være aktuell, er IntoWords. Dette er et skriveprogram som kan lese opp lyder, ord, setninger og avsnitt, og kan dermed sees i sammenheng med de nevnte Lindys og LingSpeak. IntoWords gir også forslag til ord mens eleven skriver, forslagene er en form for predikasjon og viser ord som kan passe i den aktuelle sammenhengen. Denne appen kan også fås tak i på nynorsk og engelsk (Statped, 2016, 27.07). Dette er særlig hensiktsmessig for elever med dysleksi, da engelsk ikke uttales eller skrives lydrett, som kan bidra til ekstra vansker knyttet til lesing og skriving på dette språket (Snowling, 2000). Dette har sammenheng med den fonologiske vansken, som fører til vansker med grafem-fonem koblingen. I den forbindelsen kan det også være nyttig å vite om appen iTranslate Voice, denne oversetter tale fra et språk til et annet, også over forskjellige enheter (Statped, 2016, 27.07).

Forskning viser en positiv effekt ved bruk av IKT-hjelpemidler (National Reading Panel, 2000). Dette gjelder særlig i den tidlige leseutviklingen, og handler mer om hvordan disse brukes fremfor at de tas i bruk. Hjelpemidlene som nevnes her er alle støtteapparater. Det vil si at eleven selv må være aktiv i læringen, og det kan derfor antas å ha en god effekt. Dette fordi de gir muligheter for læring ved hjelp av varierte metoder, som igjen kan medføre økt motivasjon og mestring hos den enkelte elev.

## **2.4 Pedagogisk-psykologisk tjeneste**

PP-tjenestens oppgave er lovfestet i Opplæringsloven §5-6, 2. ledd: *“PPT skal hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for*

*elever med særlige behov. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det. (...)*” (Nilsen, 2008, s.196). Det betyr at PP-tjenesten arbeider på systemnivå og individrettet, systemarbeid innebærer blant annet tiltak knyttet til elevens nettverk. Deres jobb er å fremme styrker i de ulike systemene, samtidig som de arbeider for å endre strukturer som virker forsterkende på elevenes vansker eller problemer (Vogt, 2008). PP-rådgiveres fokus er dermed rettet mot individet som er henvist, i tillegg til å bistå skolen i arbeidet gjennom blant annet rådgivning.

Rådgivning blir av Thompson, Rudolph & Henderson (referert i Vogt, 2008, s.340) definert som en prosess der en profesjonell fokuserer på å danne en tillitsfull relasjon til rådsøker. Dette foregår ved at rådgiveren vektlegger blant annet opplevelser, følelser, atferd og mål, samtidig som det skal foregå med åpent sinn. Målet med rådgivningen er å lytte og hjelpe rådsøker til selvhjelp, ikke å gi konkrete råd (Vogt, 2008). Konsultasjon er en form for rådgivning, der rådsøkeren får hjelp i sin yrkesutøvelse. Her foregår rådgivningen med læreren til eleven med vansker, dermed anses det som en indirekte form for rådgivning. Konsultasjon benyttes for å kunne bidra til kompetanseheving hos lærer og dermed direkte hjelp til elever (Vogt, 2008). Det kan sammenlignes med det vi til daglig omtaler som veiledning, og bør baseres på funnene fra utredningen og eventuell observasjon i klasserommet.

Det mest sentrale i en konsultasjon er å hjelpe rådsøker til å selv reflektere over situasjonen og å styrke deres kompetanse, likevel påpeker Gelso & Fretz (2014) viktigheten av å informere og gi klare råd. Basert på klasseromobservasjoner og utredning har PP-rådgiveren mulighet til å gi konkrete og saklige beskrivelser av tilretteleggingen, og på den måten få læreren til å reflektere over egen klasseledelse. Dette kan bidra til at lærer og rådgiver kan sette konkrete mål for hvordan tilretteleggingen kan forbedres.

PP-rådgiverens arbeid skal ta utgangspunkt i det ordinære opplæringstilbudet på den gjeldende skolen (Nilsen, 2008), dette for å få et helhetlig bilde av samspillet mellom elevenes forutsetninger og den aktuelle skolens tilbud. Dette kan bidra til en god samarbeidsprosess mellom lærer og elev, slik at eleven kan få et optimalt læringsutbytte. PP-rådgivers vurdering av skolens møte med elevens behov vil være avgjørende ved bestemmelser om eleven skal undervises i eller utenfor klasserommet. Dette vil både avhenge av skolens lærerressurser og spesialpedagoger, i tillegg til hvordan undervisningen



organiseres (Lyster, 2012). Det betyr at dersom opplæringstilbudet innenfor klasserommet ikke oppleves å gi et godt nok utbytte i forhold til elevens potensiale, må PPT vurdere om eleven har rett til spesialundervisning i henhold til Opplæringsloven §5-1 (Opplæringslova, 1998).

Dersom tilrettelegging i det ordinære tilbudet ikke er et godt nok tiltak, vil PP-rådgiver utarbeide en sakkyndig vurdering. En sakkyndig vurdering skal ifølge opplæringslovens §5-3 inneholde informasjon om elevens utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998). Dette vurderes blant annet ut fra antall voksne i klassen, hvordan undervisningen er organisert, aktiviteter og så videre. Videre skal vurderingen inneholde realistiske opplæringsmål for eleven, det må dermed tas utgangspunkt i lese- og skriveferdighetene til eleven, og ta hensyn til hvilken betydning det kan ha for opplæringen.

I tillegg skal den sakkyndige vurderingen si noe om hva slags opplæring som kan gi et forsvarlig opplæringstilbud for eleven. Denne vurderingen er rådgivende for kommunens enkeltvedtak knyttet til ekstra ressurser til spesialundervisning (Nilsen, 2008). Dersom det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering, skal det også utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) til den enkelte eleven (Nilsen, 2008). IOP sier noe om omfanget av spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning, og hvordan dette bør organiseres.

## **2.5 Tidligere forskning**

Det finnes relativt lite forskning på læreres kompetanse til å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. Grimsæth & Holgersen (2015) har i sin studie fokusert på nyutdannedes opplevelse av egen kompetanse om lesesvake og tilpasning til disse elevene. Funnene indikerer at lærerne selv mener deres kompetanse ikke er tilstrekkelig, verken om god leseopplæring eller om lesevansker. Informantene påpekte også at tilretteleggingen i liten grad tar utgangspunkt i kartleggingsmateriale, slik at tilretteleggingen ikke nødvendigvis blir optimal. Lærerne viser til manglende veiledning som kan bidra til kompetanseheving, men at de finner støtte i et godt samarbeid med kollegaer. I tillegg viser tidligere forskning at lærere ofte underviser i fag de selv ikke har valgt i utdanningsløpet sitt (Grimsæth, 2008).

Til tross for opplevelse av manglende kunnskap, la lærerne vekt på et ønske om økt kompetanse på området (Grimsæth & Holgersen, 2015). Dette er positivt, og kan dermed føre til at flere av disse etter- og videreutdanner seg slik kunnskapsdepartementet har lagt til rette for. Studien som er nevnt hadde et relativt lite utvalg på 10 respondenter og resultatene bør dermed tolkes med forsiktighet når det gjelder representativitet til andre nyutdannede lærere. Likevel viser Grimsæth & Holgersen (2015) til at lærerne var samstemte i svarene, og at dette viser grunn til bekymring. Samtidig er dette et område med lite forskning, og bør dermed undersøkes videre.

## 2.6 Oppsummering

Dysleksi er en av de mest utbredte lærevanskene i verden, og defineres av The International Dyslexia Association som en spesifikk lærevanske med nevrologisk opprinnelse. Det legges vekt på en svikt i det fonologiske området som fører til vansker med ordavkodning og staving. Individuer med dysleksi antas i tillegg å ha en intelligens innenfor normalområdet. Modellen til Uta Frith tar utgangspunkt i de samme faktorene som den tidligere nevnte definisjonen (s.8), i tillegg til at den vektlegger hvordan dysleksien viser seg i individets atferd. Miljøets påvirkning er også helt sentral i Frith sin modell, der det vises til at miljøfaktorer kan utgjøre individuelle forskjeller i hvordan lærevansken arter seg. I skolen betyr dette at blant annet pedagogiske tiltak kan ha stor betydning for elevenes senere lese og skriveferdigheter. Forskning viser at pedagogiske tiltak for elever med lesevansker har størst effekt de tidlige årene, mens effekten svekkes til omkring 10-15% etter at elevene har startet i 5.klasse. Likevel betyr dette at tilrettelegging av undervisningen er en viktig faktor som kan bidra til å vise individuelle forskjeller i elevenes vansker med lesing og skriving.

Tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringsloven og innebærer at alle elever skal undervises med utgangspunkt i deres forutsetninger og behov, og er i tråd med Vygotsky sin teori om den proksimale sone. Dette stiller krav til læreres kompetanse om både det faglige, ulike lærevansker og om de enkelte elevenes utviklingspotensial. Kunnskapsdepartementet har derfor lagt til rette for at lærere skal kunne ta relevant etter- og videreutdanning og lagt om grunnskolelærerutdanningen. Læreres kompetanse bør føre til at de har kunnskaper om hvordan de generelt kan tilpasse undervisningen for elever med dysleksi, i form av å blant

annet være forutsigbare, gi muntlige prøver og dele ut tekster med forstørret skrift. Videre bør lærere også ha kunnskaper om ulike IKT-hjelpemidler som kan benyttes, både programmer som kan lette lesingen og skrivingen på PC, og på iPad. PP-tjenestens sakkyndige vurdering vil være avgjørende i arbeidet med elevenes rettigheter og pedagogisk opplegg.

Til tross for kunnskapsdepartementet satsing på grunnskolelærerutdanningen, har nyutdannede lærere uttrykt misnøye blant annet på grunn av for lite kunnskaper om lærevansker. Dette peker på et mulig misforhold mellom de forventningene som stilles til nyutdannede lærere i dag, og den kunnskapen som fremskaffes gjennom deres utdanning. Til gjengjeld viser lærere som har gjennomført etter- og videre utdanning til positive erfaring i form av endringer i undervisningsmetode og større faglig utbytte for elevene.

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med studien presenteres. Begrepet metode betyr opprinnelig *veien mot målet*, og viser til et behov for å vite hva målet er for å finne veien (Kvale & Brinkmann, 2009). Det betyr at alle de metodiske valgene jeg har foretatt, har en betydning for det endelige resultatet på denne studien. I dette kapitlets ulike delkapitler, vil valgene som er tatt begrunnes og drøftes i lys av relevant litteratur om forskningsmetode.

Valgene som er foretatt omhandler blant annet utvelging av informanter. Videre vil arbeidet med kvalitetssikring av intervjuguiden (Se vedlegg 4) vektlegges, i tillegg til gjennomføringen av intervjuene og transkribering av disse. Deretter vil metodene for analysing og bearbeiding av dataene gjennomgå. Avslutningsvis vil studiens kvalitet i lys av etiske betraktninger, validitet og reliabilitet drøftes.

Datainnsamlingen i dette prosjektet bygger på kvalitativ metode, hvor det kvalitative forskningsintervjuet er hovedkilden til informasjonen. Denne metoden har vært benyttet i mange tiår i pedagogikkfaget (Kvale & Brinkmann, 2009). Metoden som er benyttet fra forskningsdesign til analysen vil redegjøres for i dette kapitlet. Selve analysen av de innhentede dataene vil bli presentert i lys av relevant teori i det fjerde kapitlet.

### 3.1 Valg av metode

Forskningsmetode skiller tradisjonelt mellom den kvantitative og den kvalitative metoden. Et karakteristisk skille mellom disse kan beskrives ved at kvantitative data er egnet for brede utvalg og talldata, mens kvalitativ metode handler mer om å få en dypere innsikt i menneskers opplevelser og forståelse av egen livssituasjon (Dalen, 2011). Dette betyr at kvantitative metode kan bidra til å gi informasjon om omfattende og store utvalg, med hensikt å kunne generalisere resultatene, mens kvalitative metode forholder seg til informasjon fra relativt få enheter og søker å få dybdeinformasjon (Thagaard, 2013).

Bakgrunnen for valg av metode vil være avhengig av hvilket formål studien har. Dette prosjektet tar sikte på å undersøke blant annet læreres opplevelse av egen kompetanse av tilrettelegging for elever med dysleksi, i tillegg til samarbeid med andre instanser. Fordi problemstillingen og forskningsspørsmålene er rettet mot en *forståelse* av de fenomenene som skal studeres, vil kvalitativ metode benyttes. For å oppnå innsikt i lærernes opplevelse, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode med Grounded Theory som analytisk tilnærming. Dette vil redegjøres for i et senere delkapittel. Kvalitativ datainnsamling kan foregå ved hjelp av blant annet deltakende observasjon, intervju og diskursanalyse (Thagaard, 2013). Kvantitative metoder som spørreskjema ville kunne gitt informasjon som var relevant for denne studien, men fordi målet i dette prosjektet er å skaffe mer dyptgående informasjon, endte valget på det kvalitative intervju.

Å benytte seg av kvalitativ metode fremfor kvantitative metode, byr på både fordeler men også ulemper. Fordelene er at det ofte er mindre tidkrevende enn kvantitative metoder, særlig med tanke på dette prosjektets omfang, i tillegg til at det gir større rom for fyldige og omfattende beskrivelser fra informantenes perspektiv. Til gjengjeld ville kvantitative metode kunne bidratt til muligheten for å overføre resultatene til andre lignende situasjoner på grunn av større utvalg (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordi forskningsmetoden i dette prosjektet er kvalitativ, vil det ikke redegjøres mer dyptgående om kvantitativ metode.

### **3.1.1 Kvalitativt intervju som metode**

Prosjektet bygger på et datamateriale basert på et kvalitativt forskningsintervju med fem informanter. Intervjuet som benyttes bygger på et fenomenologisk perspektiv, det vil si at det tar utgangspunkt i den enkeltes *livsverden*. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i virkeligheten slik den fremstår for individet. Utgangspunktet er individets opplevelser, følelser og tanker (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet med et slikt intervju er dermed å forstå intervjupersonens eget ståsted. Det handler om å forstå og løfte fram sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver, i tillegg til å belyse de sentrale meningene ved å benytte seg av informantens eksakte beskrivelser.

De innsamlede dataene vil gi nyttig informasjon fra både nyutdannede grunnskolelærere og mer erfarne grunnskolelæreres perspektiv. Dette vil kunne gi et innblikk i forskjeller mellom

disse to gruppene av lærere sine ulike opplevelser med tilrettelegging av undervisningen for elever med dysleksi, samtidig som det kan gi informasjon om forskjeller generelt mellom grunnskolelærere. Målet med å intervju lærere med ulik bakgrunn er å oppnå ulike svar på de ulike spørsmålene slik at analysen bygger på en viss databredde. Datamengden fra de fem intervjuene vil samtidig være overkommelige å håndtere, både når det gjelder transkribering og arbeidet med å analysere.

Formålet med et forskningsintervju er å fremskaffe ny kunnskap. Kunnskapen fremskaffes i interaksjon mellom den som intervjuer og informanten. Intervjuets kvalitet bør dermed vurderes ut fra den verdien kunnskapen som frembringes innehar (Kvale & Brinkmann, 2009). De gjennomførte intervjuene i denne studien søker å produsere kunnskap om grunnskolelærere opplever sin kompetanse om dysleksi, og deres tilrettelegging av undervisningen for elever med denne lærevansken. Dermed vil det være hensiktsmessig å benytte seg av en fenomenologisk tilnærming for å skaffe god innsikt om temaet. Kunnskapen som produseres vil samtidig være et produkt av intervjuerens kunnskaper om temaet, og ferdigheter i å intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Med dette som bakgrunn ble teori på området lest og forstått før datainnsamlingen startet. Det ble gjennomført prøveintervju for å bli kjent med intervjuguiden og reflektere over hva som kunne gjøres bedre. Kunnskap på området er nødvendig for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, samtidig kreves trening i intervjusituasjon for økte ferdigheter i å intervju. Dette kan ha bidratt til å gi et bedre grunnlag for datainnsamlingen.

## **3.2 Innsamling av datamaterialet**

Datainnsamling gjennom intervju kan foregå på ulike måter, deriblant ansikt til ansikt eller uten å fysisk være på samme sted. Datastøttede intervjuer er termen på intervjuer som foregår uten behov for fysisk nærhet. Dette kan eksempelvis foregå gjennom e-post for asynkron interaksjon, eller chat for et mer synkront samspill (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien ble det benyttet både intervju ansikt til ansikt, og via videosamtale. Årsaken var at jeg ønsket et utvalg med variert bakgrunn og ansiennitet, og muligheten for å intervju alle informantene som ønsket å delta i prosjektet direkte var derfor ikke til stedet. Jeg benyttet meg av videosamtale med en av informantene, det vil si at intervjuene foregikk ansikt-til-ansikt, men ikke i fysisk nærhet av hverandre. Det finnes både fordeler og ulemper ved

gjennomføring av intervjuer via videosamtale. Den fysiske avstanden kan bidra til en større trygghetsfølelse hos informanten, både fordi personen selv kan velge hvilket rom den ønsker å sitte på, men også fordi informanten kan føle en viss avstand til meg som intervjuer. Til gjengjeld kan dette føre til at jeg som intervjuer mister en del sentrale aspekter som kroppsspråket til informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Til tross for dette vil tonefallet og ansiktsuttrykk gi relevant informasjon som kan bidra til god tolkning av responsene. Ved de direkte intervjuene ble disse gjort på kjente steder for informantene slik at de skulle føle seg trygge på rommet og situasjonen.

Datainnsamlingen kan også foregå i grupper eller individuelt med flere informanter. Det ble her benyttet individuelle intervjuer, fordi dette åpner for flere spontane skildringer av informantenes synspunkter og egne opplevelser. Gruppeintervju på sin side kjennetegnes av en mer diskuterende form, med en ikke-styrende intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kunne bidratt til å få frem ulike synspunkter innad i gruppen som kunne vært interessante. Likevel er det her valgt å gjøre individuelle intervjuer for å fange opp den enkeltes opplevelse av situasjonen og tilpasning av undervisningen. Dette kan bidra til at informantene er mer åpne om sine personlige opplevelser og synspunkter, enn de kanskje ville vært ved gruppeintervju (Thagaard, 2013).

De metodiske valgene som er foretatt underveis i datainnsamlingen vil nå presenteres. Først vil valg av informanter bli redegjort for, videre vil arbeidet med intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene begrunnes og drøftes. Deretter vil transkriberingen og bearbeidingen av datamaterialet redegjøres for. Valgene som er foretatt og begrunnelse av disse vil bli presentert i lys av relevant metodisk litteratur.

### **3.2.1 Valg av informanter**

Informantene i utvalget er valgt ut fra fire grunnskoler på Østlandet. Begrepet informant, betegner at intervjupersonene er særlig informative når det gjelder de temaene som skal studeres (Thagaard, 2013). Utvelgelsen ble gjort med bakgrunn i et strategisk utvalg. Denne formen for utvalgsprosess benyttes for å finne informanter som har kvalifikasjoner og egenskaper som kan belyse forskerens forskningsspørsmål og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). I starten av studien ble det etablert kontakt med fem rektorer på fem ulike

grunnskoler. Formålet med å kontakte rektor var viderefremidling av dette studien til de ansatte. Informasjon om prosjektet ble gitt i et informasjonsskriv (Se vedlegg 1), som rektorene skrev ut og oppfordret de ansatte til å delta på. Denne formen for utvelgelse omtales som tilgjengelighetsutvalg, utvalget er strategisk da de aktuelle deltakerne har kvalifikasjoner som ønskes for studien. Dessverre viste denne metoden seg å være lite effektiv, da det etter to uker kun var en aktuell informant som hadde tatt kontakt.

Utvalget var i utgangspunktet tenkt å være lærere i 5.-7. trinn, men ble på grunn av vansker med å skaffe nok informanter utvidet til grunnskolelærere generelt. Det ble derfor opprettet direkte kontakt med grunnskolelærere, som videre ga navn på andre aktuelle grunnskolelærere med tilsvarende egenskaper, denne metoden omtales som *snøballmetoden* (Thagaard, 2013). Utvalg basert på denne metoden kan føre til ulemper ved at informantene kommer fra samme miljø, som dermed kan føre til lite variasjoner i utvalget. Det ble derfor opprettet kontakt med informanter fra forskjellige miljøer, og førte til et utvalg med grunnskolelærere fra fire ulike kommuner.

Dette førte til et utvalg på fem informanter, derav to nyutdannede og tre med lenger erfaring. Det vil si to lærere som har ansiennitet på under fem år, og tre lærere med en ansiennitet på over fem år. Dette kriteriet ble valgt med bakgrunn i at lærere som har jobbet i mer enn fem år enten har hatt mulighet til å følge opp et klassetrinn over tid, eller har fått relevant erfaring etter å ha jobbet med flere klasser. Det kan dermed antas at lærere med fem års erfaring har tilegnet seg kunnskap om tilrettelegging i praksis, som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålene på en nyansert måte. Et slikt utvalg kan bidra til å belyse problemstillingen fordi de to nyutdannede kan bidra til å gi innsikt i nåværende utdanning, samtidig kan de med lenger erfaring bidra til å belyse ulike metoder som benyttes i tilretteleggingen. Dette vil kunne gi et bedre utgangspunkt til å besvare de aktuelle forskningsspørsmålene, da det gir grunnlag for sammenligning både mellom de nyutdannede lærerne og mer erfarne grunnskolelærere. Samtidig vil det bidra til å vise forskjeller generelt innad i utvalget.

Grunnskolelærerne ble valgt ut med bakgrunn i at de alle hadde minst en elev med dysleksi i deres klasserom. Det ble også lagt vekt på forskjeller i ansiennitet for å belyse hvordan dagens utdanning bidrar til kompetanse på området, samtidig som jeg ønsket å undersøke hvordan mange års erfaring bidrar til kompetanse om tilrettelegging for elever med dysleksi. Utvalget består av en variasjon av kjønn, alder, utdanning, ansiennitet og ansvarsområder. På



bakgrunn av dette vil resultatene i datainnsamlingen kunne gi variert informasjon som vil være et godt utgangspunkt for videre analyse. Under gis en oversikt over informantene i utvalget.

<b>Informant</b>	<b>Utdannelse</b>	<b>Ansiennitet</b>	<b>Klasse</b>
<b>Informant 1</b>	Grunnskolelærer 5.-10. trinn	5 år < Nyutdannet	9. trinn
<b>Informant 2</b>	Grunnskolelærer 5.-10. trinn	5 år < Nyutdannet	6. trinn
<b>Informant 3</b>	Allmennlærerutdanning, Spesial pedagogikk og tilpasset opplæring	< 5 år	10. trinn
<b>Informant 4</b>	Fagsammensetning og praktisk-pedagogisk utdanning	< 5 år	10. trinn
<b>Informant 5</b>	Spesialpedagogikk og utdanning innenfor spesifikke fag	< 5 år	5. trinn

Figur 2: Oversikt over informanter (Kilde: Forfatters konstruksjon)

I arbeidet med innhenting av informanter var en sentral retningslinje at antallet skal bidra til å besvare prosjektets formål, samtidig som antallet ikke bør være større enn at omfattende analyse er mulig (Thagaard, 2013). Kvalitativ analyse er tidkrevende da det kjennetegnes ved intensive og mer dyptgående analyser, i motsetning til kvantitative analyser som baserer seg på et prinsipp om representativitet. Fordelen med små utvalg er muligheten til grundigere arbeid i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). En annen fordel er at antallet i dette utvalget gjør det overkommelig å gjennomføre, basert på prosjektet varighet. Det ideelle ved kvalitative utvalg er å få et antall som kan bidra til å dekke “metningspunktet” (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil si et utvalg som er stort nok til å gi en forståelse av de fenomenene som undersøkes.

Basert på de fem informantenes responser vil jeg si at det er vanskelig å argumentere for om metningspunktet ble nådd. Bakgrunnen for dette er at lærernes hverdag er variert, de underviser i ulike fag og lærerne i utvalget viste store variasjoner i kunnskaper og bevissthet knyttet til elever med dysleksi. Denne variasjonen bidro til mange interessante svar, som både viste likheter og forskjeller mellom deres tanker og opplevelser knyttet til emnet. Likevel kan det være andre lærere som mener noe helt annet enn disse fem. Det vil dermed ikke trekkes

noen generelle slutninger knyttet til dette prosjektet. Bakgrunnen for prosjektet var heller ikke å trekke slike slutninger, men å skape bevissthet rundt hvordan lærere opplever hverdagen med tilrettelegging for denne elevgruppen. Samtidig var valg av informanter basert på et ønske om å rette fokus mot lærerutdanningen og den kompetansen lærere får etter endt utdanning, sammenlignet med lærere med flere års praksis i skolen.

Det kan derimot argumenteres for begrensinger i studien når det gjelder metningspunkt for kategoriene “nyutdannet” og “lenger erfaring”, da disse kun hadde henholdsvis to og tre informanter. Til tross for dette var ikke prosjektet formål rettet mot eventuelle forskjeller mellom disse kategoriene, men mot grunnskolelærere generelt. Det vil si at forskjellene mellom disse gruppene er interessante for den videre analysen, men ikke avgjørende for å besvare forskningsspørsmålene. Formålet med dette skillet er nettopp å se hvordan lang erfaring bidrar til å påvirke lærernes kompetanse om tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Dette for å kunne belyse forskningsspørsmålene på mest hensiktsmessig måte.

### **3.2.2 Intervjuguide**

Den mest brukte tilnærmingen innen kvalitative intervjuer er delvis strukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Et slikt intervju befinner seg mellom to ytterpunkter, strukturert og ustrukturert tilnærming. Dette prosjektet er basert på et delvis strukturert intervju (se vedlegg 4), der temaene var definert på forhånd. Fordelen med denne type intervju er at temaene for intervjuet er bestemt på forhånd, samtidig som forskeren har mulighet til å følge opp informantenes svar (Thagaard, 2013). Dette gir en god mulighet til å besvare forskningsspørsmålene som danner utgangspunktet for studien. Denne fleksibiliteten var helt sentral i dette prosjektet, da informantene hadde ulik grad av erfaring og underviste i ulike klasstrinn. Likevel ble hovedspørsmålene stilt til alle informantene, mens oppfølgingsspørsmålene varierte i noen grad. Dette ga også et godt grunnlag for senere sammenligning i arbeidet med å analysere de transkriberte intervjuene.

Før utarbeidelsen av intervjuguiden ble det satt av god tid til å lese det teoretiske grunnlaget for intervjuet, som bidrar til å påvirke forskerens forforståelse. Det ble lagt særlig vekt på kunnskapsløftet, og ulike former for tilrettelegging i tillegg til IKT-hjelpemidler. Hensikten med dette var å få god kjennskap til disse temaene, slik at mulighet for å stille gode

oppfølgingsspørsmål ble styrket (Kvale & Brinkmann, 2009). Det teoretiske grunnlaget dannet dermed utgangspunktet for prosessen med å lage intervjuguiden.

Utformingen av intervjuguiden er nøye gjennomtenkt, og tar utgangspunkt i temaene i de oppgitte forskningsspørsmålene. Tematisering er en mye brukt fremstillingsform, og benyttes for å kunne belyse undersøkelsens forskningsspørsmål ved at senere koding kan bygge på de ulike temaene (Dalen, 2011). Intervjuguiden er dermed tre-delt, basert på temaene «kunnskap om tilpasset opplæring og dysleksi», «opplevelse med å tilrettelegge» og «rådgivning og veiledning». I tillegg var det en innledning og en avsluttende del. Temaene ble satt opp i denne rekkefølgen bevisst for å aktivere kunnskaper om temaene, før spørsmål om hvordan de tilrettelegger og hvordan dette oppleves ble stilt. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) bør «hva» og «hvorfor» spørsmål stilles før «hvordan» spørsmål nettopp av den grunn, å aktivere deres kunnskaper om emne slik at de best mulig kan besvare spørsmålene som omhandler «hvordan». Det ble både stilt spørsmål om fakta og spørsmål knyttet til informantenes synspunkter. Et godt utarbeidet kvalitativt intervju bør inneholde begge disse spørsmålsformene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuguiden ble ikke sendt ut til informantene på forhånd. Bakgrunnen for dette var et ønske om å i minst mulig grad påvirke deres besvarelser. Likevel fikk alle tilsendt det tidligere nevnte informasjonsskrivet, med en kort beskrivelse av temaene. I tillegg fikk de som ønsket mer informasjon en mer utdypende beskrivelse av studiens formål og hva de kunne tenke over på forhånd. Dette var blant annet at de kunne være bevisste på hvordan de selv tilrettelegger og tenke over hva som kunne være utfordrende, eller om noe eventuelt kunne vært gjort annerledes. Informantene uttrykte at dette gjorde dem bedre rustet til å besvare spørsmålene i intervjusituasjonen.

### **3.2.3 Datainnsamlingen**

I forkant av intervjuene med de fem informantene, ble det som tidligere nevnt satt av tid til å gjøre et par pilotintervjuer på bekjente. Dette ga meg et innblikk i varigheten på intervjuet, og bidro til at jeg som uerfaren forsker ble godt kjent med den utarbeidete intervjuguiden. Dette førte også til konstruktive tilbakemeldinger fra intervjupersonene. Denne øvelsen og tilbakemeldingene bidro til refleksjoner rundt hva som fungerte godt, og hvilke spørsmål som

burde omformuleres. Som følge av pilotintervjuene opplevde jeg større trygghet knyttet til de faktiske intervjusituasjonene med informantene i dette prosjektet. Jeg opplevde også at det ble lettere å stille oppfølgingsspørsmål som hadde relevans for studiens formål, etter å ha gjennomført pilotintervjuene. Å skape selvtillit i intervjusituasjonen er ifølge Thagaard (2013) noe av det viktigste med å utføre pilotintervjuer.

I tillegg til dette hadde jeg før selve prosjektet satt meg godt inn i metodisk litteratur knyttet til kvalitative intervjuer, dette for å øke egen bevissthet rundt hvordan best å utføre et slikt prosjekt. Jeg ønsket også at informantene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen, slik at de kunne bidra etter beste evne. Dette er grunnen til at de som tidligere nevnt fikk informasjon om de relevante temaene i prosjektet, i tillegg til at de som ønsket det fikk noe mer utdypende informasjon. Som følge av dette oppdaget jeg underveis i intervjusituasjonene at informantene som hadde bedt om mer utdypende informasjon på forhånd, var bedre forberedt til å komme med konkrete eksempler når det ble spurt om dette. Til gjengjeld fikk informantene som ikke hadde konkrete eksempler tid til å tenke seg om, og noen spurte også om de kunne tenke på dette underveis og heller svare på det senere i intervjuet. Ved disse tilfellene, ble ønsket deres fulgt, og jeg fikk dermed gode og konkrete eksempler fra samtlige lærere.

Datainnsamlingen foregikk når de enkelte lærerne hadde anledning til å stille opp på intervju. Dette førte til at jeg intervjuet fire av informantene den ene uken, og den siste informanten to uker senere. De nyutdannede lærerne ble intervjuet først, mens lærerne med mer enn 5 års erfaring ble intervjuet senere. Intervjuene ble i hovedsak holdt på ledige rom på skolene der lærerne arbeidet. Dette var for å skape en nøytral atmosfære, og jeg ønsket også at lærerne skulle føle seg komfortable i intervjusituasjonen. Ett av intervjuene ble holdt hjemme hos den ene læreren, etter ønske fra denne informanten. I tillegg ble ett av intervjuene gjort over videosamtale. Jeg opplevde ingen forskjeller i kvaliteten på intervjuene ut fra de ulike settingene. Dette kan ha noe å gjøre med at informanten som deltok gjennom videosamtale var godt kjent med denne formen for kommunikasjon på forhånd.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er den første delen av intervjuet avgjørende for den videre gangen. Dette understrekes også av Thagaard (2013) som påpeker at å etablere en god og tillitsfull atmosfære er sentralt for å få til et godt intervju. Derfor presenterte jeg meg selv og studiet mitt før intervjuene, i tillegg gikk jeg gjennom informasjonsskrivet. Her ble blant annet frivillighet, anonymitet og konfidensialitet lagt vekt på. De ble også spurt om det var greit at intervjuene ble tatt opp på lydbånd, båndopptakeren som ble benyttet var av typen

Sony BX140. Samtykkeerklæringen ble også signert før intervjuet ble satt i gang. Dette bidro til å varme opp informantene, og skape en god atmosfære. Samtlige uttrykte i etterkant av intervjuene at de hadde opplevd situasjonen på en positiv måte, og flere oppfordret også til å ta kontakt dersom jeg ønsket mer informasjon om noe. Det at lærerne genuint var opptatte av temaet kan ha vært positivt i forbindelse med å få til en god intervjusituasjon.

Hvert av temaene er forsøkt besvart med hovedspørsmålene som grunnlag. Disse spørsmålene var relativt åpne, og ble derfor fulgt opp med oppfølgingsspørsmål ved behov. I intervjuguiden var det utarbeidet forslag til oppfølgingsspørsmål under hovedspørsmålene, disse ble i stor grad stilt, i tillegg til egne spontane oppfølgingsspørsmål. Dette ga mulighet for å få svar rettet mot forskningsspørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene ble formulert i form av «kan du gi eksempler på(.)», «hvorfor tror du det?» og «kan du utdype dette?». Fordi det å intervjuer var nytt for meg, ga forslagene til oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden meg et bedre grunnlag i intervjusituasjonen. Det oppstod noen situasjoner der informantene allerede hadde svart på spørsmålet som skulle komme. I disse tilfellene ba jeg dem om å utdype det som var sagt eller å komme med konkrete eksempler. Som følge av dette fikk de også resonnert over det de hadde sagt, og de fikk også uttrykt flere interessante tanker rundt temaene.

I løpet av intervjuene uttrykte jeg interesse for det som ble sagt ved blant annet å si «ja», «m-m» og nikke. Bakgrunnen for dette var å få mer informasjon ved å oppmuntre informantene, denne formen for tilbakemelding kalles *prober* (Thagaard, 2013). Denne teknikken kan bidra til bedre flyt i samtalen, og dermed skape en god interaksjon mellom forsker og informant. Jeg hadde også med meg en notatblokk til å ta korte notater ved behov. Dette ble i liten grad benyttet, da jeg ønsket å være til stedet og ha mest mulig fokus på det som ble sagt. Dette var særlig relevant knyttet til å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, som krever aktiv lytting (Kvale & Brinkmann, 2009).

Avslutningsvis ble alle informantene stilt spørsmål om de ønsket å tilføye noe om de nevnte temaene. For å bidra til responser her stilte jeg først spørsmål om «Er det noe du ønsker å tilføye om tilpasset opplæring og dysleksi?», og «Er det noe du ønsker å tilføye om rådgivning og veiledning?». Jeg opplevde at dette satte i gang en del tanker hos informantene. Flere av informantene lagde en slags oppsummering av hva de mente var viktigst innenfor de gitte temaene. Andre åpnet for temaer de hadde glemt å nevne tidligere, men som likevel var

veldig aktuelle for å besvare forskningsspørsmålene. Det varierte i stor grad hvor utdypende informantene svarte her. Da de hadde besvart avslutningsspørsmålene, takket jeg for deltakelse på intervjuet og stoppet båndopptakeren.

### 3.2.4 Transkribering

Alle intervjuene ble som tidligere nevnt tatt opp på båndopptaker. Dermed ble det heller ikke skrevet ned veldig utfyllende notater i intervjusituasjonen, fordi utsagnene likevel ville være tilgjengelige for meg i ettertid. Båndopptakeren som ble benyttet var av typen Sony BX140 stemmeopptaker med innebygd høyttaler som gir klar lyd i MP3-format. Denne opptakeren har også inngang til hodetelefoner som ble benyttet under transkribering, for å hindre forstyrrelser fra andre lyder. Dette bidro dermed til god lyd kvalitet på opptakene.

Fordi jeg ikke tok noe særlig notater, valgte jeg å transkribere alle intervjuene like etter at disse var gjennomført, slik at selve inntrykket og følelsene knyttet til hvert enkelt intervju ble ivaretatt og skrevet ned. Dermed kunne jeg se for meg og huske situasjonen enda bedre, når jeg senere skulle analysere. Å transkribere vil si å oversette talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved transkripsjon tas en rekke beslutninger, som igjen kan føre til at sentrale elementer ved intervjuet går tapt. Jeg bestemte meg derfor for å skrive ned alle intervjuene så ordrett som mulig, slik at minst mulig skulle gå tapt. Dette ble i stor grad fulgt, med noen få unntak som ble ansett å ikke påvirke sluttresultatet.

Oppmuntringene som ble gitt til informantene som «m-m» og «ja», ble ikke med i transkripsjonene. Informantenes dialekter ble heller ikke tatt med, det vil si at deres utsagn ble skrevet ned på bokmål. Dette var med unntak av engelske ord og uttrykk, disse ble da skrevet ned på engelsk, for å ikke miste meningsinnholdet i utsagnene. Fordi analysen ikke baserer seg på hvordan de uttrykte seg, men om meningen i utsagnene, er det ingen grunn til å tro at dette vil påvirke den videre analysen. I transkriberingen noterte jeg også hva slags humor informantene var i dersom dette skiftet underveis, for eksempel latter eller dersom informanten virket irritert. Dette kan bidra til å tolke de nedskrevne utsagnene best mulig.

Transkriberingen ble gjort manuelt i et word-dokument, som senere ble skrevet ut for å lese gjennom og analysere. Prosessen med å skrive ned hvert lydklipp var tidkrevende. Samtidig var dette en givende prosess, fordi det satte i gang en rekke refleksjoner knyttet til hvordan besvarelsene kunne brukes videre for å belyse forskningsspørsmålene. Ved å høre på lydfilene

og skrive ned fikk jeg en bedre forståelse av informantenes tanker og refleksjoner enn jeg hadde i utgangspunktet etter selve intervjusituasjonen. Ved å transkribere struktureres intervjusamtalene, og bidrar til å lette arbeidet med å analysere (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg opplevde derfor at tiden som ble benyttet til å transkribere var viktig for det senere arbeidet med å bearbeide og analysere de innsamlede dataene.


### **3.2.5 Analyse av dataene**

Den analytiske tilnærmingen som er valgt er tematisk analyse som bygger på Grounded Theory. Grounded Theory tar utgangspunkt i de innsamlede dataene for å utvikle teori (Glaser & Strauss, 1967). Det vil si at det empiriske datamaterielt danner grunnlaget for analysen, gjennom induksjon. Induksjon innebærer at enkelttilfeller danner grunnlaget for å trekke generelle slutninger (Kvernbekk, 2002). Koding er et sentralt element i Grounded Theory, og benyttes for å finne likheter og forskjeller i datamaterialet (Dalen, 2011). Analysen i denne oppgaven er gjort basert på de innsamlede dataene, samtidig vil drøftingen av funnene gjøres med utgangspunkt i oppgavens teori, altså med bakgrunn i en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2013). Det vil si at denne oppgaven ikke forholder seg til ren induktiv eller deduktiv metode, men heller en kombinasjon av disse. Dette er vanlig praksis for forskere i dag (Kvernbekk, 2002).

Arbeidet med å analysere startet da alle de innsamlede dataene fra intervjuene var transkribert. Refleksjoner i tilknytning til analysen av datamaterialet startet som nevnt allerede i prosessen med transkribering. Alle de transkriberte intervjuene ble skrevet ut og lest gjennom gjentatte ganger for å danne et helhetlig bilde og forståelse av hvert enkelt intervju. Ved gjennomlesingen var jeg på jakt etter hvilke temaer som var relevante for å belyse forskningsspørsmålene gikk igjen i flere av de transkriberte dataene, disse temaene ble da notert på et eget ark slik at de dannet ulike koder for den videre analysen. Dette dannet grunnlaget fra koding til kategorisering, i lys av Grounded Theory (Dalen, 2011).

Kodingsprosessen går fra åpen koding, til aksial koding og til sist selektiv koding (Strauss & Corbin, i Dalen, 2011, s.63). Gjennom åpen koding vektlegges å finne begreper som går igjen, som videre kan inngå i kategorier. Dette gjøres ved å analysere de transkriberte dataene setning for setning. I neste steg, som er aksial koding modifiseres begrepene til en form for beskrivelse av situasjon eller kontekst. Til sist innebærer selektiv koding en mer overordnet

forståelse, og forsøk på å utvikle teoretiske begreper og modeller (Dalen, 2011). Sitatene ble kodet og kategorisert på følgende måte:

Transkripsjon	Åpen koding	Kategorisering (aksial koding)
<p><b>Informant 2:</b> Tilpasset opplæring det har jeg erfart at egentlig er <b>umulig</b>. Men å prøve å <b>tilrettelegge</b> best mulig <b>for flest mulig</b>, det er noe jeg prøver å gjøre. Og for min del så handler det kanskje litt om å <b>høre litt på hva elevene mener</b> i forhold til <b>hvordan de liker å jobbe</b> med emner og om man skal ha gruppearbeid sånn at <b>de kan være med og velge litt</b> selv da. Så sant de når de <b>målene</b> de skal.</p>	<p>Krevende</p> <p>Tilpasse for flertallet</p> <p>Lytter</p> <p>Motiverer</p> <p>Elevenes autonomi</p> <p>LK06</p>	<p>Vanskelig å mestre tilpasset undervisning i praksis</p> <p>Legger vekt på elevenes tilbakemeldinger</p> <p>Prøve å nå kompetansemålene i kunnskapsløftet</p> <p style="text-align: center;">   <b>(Selektiv koding)</b>  <b>TILPASSET OPPLÆRING I PRAKSIS</b> </p>

Figur 3: Eksempel på koding (Kilde: Forfatters konstruksjon)

Alle informantene har som nevnt besvart de samme spørsmålene innenfor de tre nevnte temaene, med unntak av enkelte oppfølgingsspørsmål. Temaene er som tidligere nevnt «kunnskaper om tilpasset opplæring for elever med dysleksi», «tilpasset opplæring i praksis» og «opplevelse av rådgivning og veiledning». Dette danner grunnlaget for analysetilnærmingen som ble valgt, tematisk analyse. Denne tilnærmingen forutsetter at informantene har besvart spørsmål om tilsvarende temaer (Thagaard, 2013). Temaene var fastlagt på forhånd, og utgjorde kjernen i intervjuguiden. Dette er i utgangspunktet ikke i tråd med tankegangen i Grounded Theory, men ble gjort for å besvare de relevante forskningsspørsmålene i denne studien. Selve kodingsprosessen er derimot gjort med åpent sinn, og de ulike kategoriene som dukket opp er basert på dette og ikke med utgangspunkt i de allerede valgte temaene. Det vil si at kodingen av de innsamlede dataene bygger på Grounded Theory.



Arbeidet foregikk systematisk ved at et avsnitt ble analysert om gangen. Etter kodingen og analysen av materialet fremsto det tre til fire hovedtemaer innenfor hvert av de tre overordnede temaene. Disse temaene fremstod slik:

<b>Overordnet tema</b>	<b>Kunnskaper om tilpasset opplæring og dysleksi</b>	<b>Lærernes opplevelse av å tilpasse opplæringen for elever med dysleksi</b>	<b>Rådgivning og veiledning</b>
<b>Hovedtemaer utarbeidet fra kodingen</b>	1. Kompetanse gjennom utdannelsen 2. Kunnskap om dysleksi på arbeidsstedet 3. Oppdage elever med særskilte behov 4. Tilpasset undervisning for elever med dysleksi	1. Tilpasset opplæring i praksis 2. Opplevelse av å tilpasse undervisningen 3. Læringsutbytte 4. Ressurser	1. Opplevd behov 2. Ressurspersoner på skolen 3. Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Figur 4: Oversikt over hovedtemaer (Kilde: Forfatterens konstruksjon)

Da de overordnede temaene var ferdig analysert i alle de transkriberte intervjuene, ble dataene fra de ulike hovedtemaene skrevet inn i en tabell i et word-dokument (Se figur 5, side 45). Dette ble gjort for å danne en god oversikt over fellestrekk og forskjeller i informantenes utsagn for hvert tema, som er et sentralt element i Grounded Theory (Dalen, 2011).

Videre ble sitatene som ble benyttet i presentasjonen av funnene markert, slik at disse ikke skulle gjentas flere ganger. Sitatene som inneholdt personlige pronomen som «han» eller «hun» blir presentert nøytralt i presentasjonen av resultatene. Dette er gjort ved å skrive pronomen på følgende måte: «h\*n». Årsaken til dette er at elevenes kjønn ikke har betydning for informantenes utsagn, og fordi anonymitet og vern om både informanter og deres elever vektlegges. Prosessen med å analysere og kode ble utført manuelt. Dette ble gjort med bakgrunn i at datamaterialet var basert på fem intervjuer, og at tiden som var avsatt til analysering var overkommelig.

## 3.3 Undersøkelsens kvalitet

I forskning er det sentralt å vurdere undersøkelsens kvalitet og gyldighet i forhold til de resultatene som presenteres. Dette delkapittelet tar for seg en argumentasjon vedrørende undersøkelsens troverdighet. Når undersøkelser vurderes, dreier det seg i hovedsak om hvorvidt undersøkelsen er reliabel og valid. Reliabilitet blir av Thagaard (2013) beskrevet slik: «Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet» (s. 193). Validitet blir beskrevet på følgende måte: «Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til» (Thagaard, 2013, s. 194).

### 3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til forskningens troverdighet og pålitelighet (Thagaard, 2013). Forskningsprosjektets reliabilitet kan styrkes ved at forskningsprosessen gjøres gjennomiktig eller «transparent» (Silverman, i Thagaard, 2013, s. 202). Med gjennomiktighet menes at forskeren er konkret i beskrivelser og rapportering av de innsamlede dataene, både knyttet til forskningsstrategi og metode for analyse. Dette bidrar til at andre forskere har muligheten til å vurdere forskningsprosessen fra start til slutt. Videre er også den teoretiske gjennomiktigheten sentral, da dette sier noe om forskerens grunnlag for tolkningene som gjøres (Silverman, i Thagaard, 2013, s. 203).

For å styrke denne studiens reliabilitet er forskningsprosessen blitt beskrevet grundig og åpent. I metodekapittelet har alle leddene i prosessen blitt beskrevet, fra valg av metode, til hvordan utformingen av intervjuguide ble til og valg av informanter. I tillegg har forskningsprosessen med selve datainnsamlingen, transkribering og til sist analysering blitt gjengitt med konkrete beskrivelser. For å sikre troverdighet og pålitelighet ble alle intervjuene tatt opp med en båndopptaker som sikret god lyd. Alle opptakene ble transkribert ordrett, bortsett fra dialekt, umiddelbart etter gjennomført intervju for å sikre at ikke noe informasjon gikk tapt. For å sikre gjennomiktighet er det også lagt vekt på å vise hvordan arbeidet har foregått i kodingsprosessen. I analysedelen er det også tydeliggjort hva som er informantenes utsagn, og hva som er fortolkninger av disse. Videre viser det teoretiske grunnlaget i oppgaven, mitt teoretiske ståsted som forsker, og bidrar dermed til å styrke den teoretiske gjennomiktigheten.

Når det gjelder troverdighet kan informantenes besvarelser påvirkes av at intervjuene ble tatt opp på båndopptaker. Likevel opplevdes alle informantene som åpne, både når det gjaldt utsagn knyttet til hva de kunne, men også hva de mente de ikke hadde nok kunnskaper om eller anså som vanskelig. Samtlige av informantene oppfordret også til å ta kontakt i etterkant av intervjuet dersom noe var uklart, dette oppfattet jeg som at de opplevde intervjusituasjonen som trygg og dermed kunne formidle det de faktisk mente.

### 3.3.2 Validitet

Validitet dreier seg om hvor gyldige resultatene er, og om studien undersøker det den faktisk skulle undersøke (Dalen, 2011). Til tross for at man i kvalitative intervjuer ikke søker å finne universelle lover, eller en sannhet, er god validitet likevel et viktig kriterium. Det dreier seg i dette tilfelle om troverdigheten i undersøkelsen, og må ses i sammenheng med undersøkelsens formål (Dalen, 2011). Det vil si i hvilken grad metodene som er benyttet i datainnsamlingen undersøker det som faktisk var tenkt, og om studien besvarer problemstillingen på en relevant måte (Kvale & Brinkmann, 2009). I vurderingen av denne undersøkelsens validitet, vil Joseph Maxwell sine krav til validitet i kvalitativ forskning bli lagt til grunn. Maxwell benytter fem kategorier for å drøfte validitet; *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet* og *generaliserings- og evalueringsvaliditet* (Dalen, 2011, s. 94).

Validitet omhandler dermed gyldigheten av de tolkningene som er gjort basert på datamaterialet. Dette dreier seg om hvorvidt resultatene representerer de fenomenene eller virkeligheten vi har studert, slik de faktisk er (Thagaard, 2013). Tydeliggjøring av grunnlaget for fortolkingene er svært relevant i forbindelse med validitet, og kan i likhet med reliabilitet vises med gjennomsiktighet. Ved å beskrive og redegjøre for forskerens fortolkning, styrkes validiteten. I denne studien har gjennomsiktighet vært vektlagt, både for å styrke reliabiliteten og validiteten. Dette omtales av Maxwell (1992) som *deskriptiv validitet*.

God *tolkningsvaliditet* forutsetter at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011). Forskeren skal gjennom tolkningsprosessen søke å finne indre sammenhenger i datamaterialet. Dette vil danne grunnlaget for å utvikle en dypere forståelse av temaene som studeres. Kravet om tolkningsvaliditet handler om å forstå betydningen av informantenes utsagn, og å klare å se det fra deres eget perspektiv (Maxwell, 1992).

Undersøkelsen bygger på et delvis strukturert intervju som er utarbeidet med et

fenomenologisk perspektiv. Det vil si at intervjuet tar sikte på å få informasjon om informantens livsverden, slik den framstår for dem. Det ble i intervjuene stilt en rekke oppfølgingsspørsmål, og informantene ble også bedt om å eksemplifisere for å sikre gode tolkninger av deres utsagn. Dette førte til at informantene fikk utdypet og forklart hva de egentlig mente, dersom noen av utsagnene var uklare. Å sikre god tolkningsvaliditet blir av Maxwell (1992) ansett som vanskelig, da forskeren selv ikke har tilgang til de beskrevne opplevelsene nøyaktig slik informanten har opplevd dem. Oppfølgingsspørsmålene og informantens eksemplifiseringer i denne studien ble derfor brukt for å danne en så god forståelse som mulig. Dersom det hadde vært tid, hadde det vært interessant å observere hvordan lærerne gjennomfører i praksis det de sier i intervjuene at de gjør. Dette ville ha kunnet styrke sannhetsgehalten i informantens utsagn, og dermed styrket tolkningsvaliditeten.

*Teoretisk validitet* dreier seg om i hvilken grad begrepene som brukes i undersøkelsen gir en teoretisk forståelse av de fenomenene som studeres (Dalen, 2011). Det vil si at resultatene som fremskaffes av studien må kunne dokumenteres i fremstillingen av datamaterialet, og ved forskerens fortolkning av dette. Abduksjon er sentralt i en slik prosess, med dette menes å kombinere induktiv og deduktiv metode (Dalen, 2011). Dette er i denne undersøkelsen gjort ved at analysen tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, mens det i videre fortolkning og drøfting er lagt vekt på det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Den teoretiske validiteten kan styrkes ved at forskeren har god teoretisk innsikt, dermed er dette lagt vekt på i drøftingen av funnene fra datainnsamlingen. Dette er blant annet gjort ved å knytte funnene opp mot tidligere forskning og ved å forklare funnene i lys av de teoretiske rammene som allerede er lagt. Utgangspunktet for tolkningen av resultatene har her vært de empiriske funnene, som videre er koblet opp mot eksisterende begreper og forskning. Det ble også lagt vekt på å stille informantene spørsmål knyttet til deres forståelse av aktuelle begreper som benyttes i analysen, som «tilpasset opplæring» og «dysleksi». Dette ble gjort for å sikre at informantene hadde en forståelse av begrepene i intervjuguiden, som tilsvarer det teoretiske grunnlaget.

*Generaliserings- og evalueringsvaliditet* dreier seg om i hvilken grad resultatene fra undersøkelsen er gyldig for andre individer enn dem som har deltatt i studien, og hvorvidt de etiske betraktningene som er gjort underveis er troverdige (Maxwell, 1992). De etiske betraktningene vil derfor redegjøres for nedenfor, i neste delkapittel. Når det gjelder generaliseringsvaliditeten kan denne styrkes dersom flere studier viser til samme resultat, og dermed bekrefter hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009). I teorikapittelet er det fremhevet en

studie som har undersøkt hvordan nyutdannede opplever egen kompetanse om lesesvake. Dette er ikke en direkte sammenlignbar undersøkelse, men funnene deres viser mye av det samme som denne studien når det gjelder nyutdannede lærere og deres syn på egen kompetanse. Dette bidrar dermed til å styrke fortolkningene som er gjort ut fra disse informantenes utsagn. Samtidig vises det til annen forskning gjennomgående i teorikapittelet som er med på å belyse funnene i denne studien, dette vil drøftes i kapittel 5.

Til tross for at funnene i denne undersøkelsen kan bekreftes av tidligere forskning, er ikke generaliseringsvaliditeten i denne studien god nok til å kunne benyttes for å overføre funnene generelt til alle lærere. Dette kan begrunnes særlig på grunn av få informanter i studien. Samtidig vil lærerens opplevelse avhenge av både type utdanning og erfaringer i læreryrket, dette kommer frem i presentasjonen av analysen. Hensikten med denne studien var heller ikke å generalisere resultatene til andre lærere med elever med dysleksi, men å skape en forståelse av læreres kompetanse og deres opplevelse med å undervise elever med dysleksi. Resultatene fra studien kan derfor være verdifulle, og bidra til en bedre innsikt på dette området (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.3.3 Etske betraktninger**

I forbindelse med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ble et informasjonsskriv sendt til alle informantene som var aktuelle (Se vedlegg 1). Der ble de aktuelle deltakerne informert om formålet med studien og temaene for prosjektet. Det ble også presisert i informasjonsskrivet at det var frivillig å delta og at informantene hadde anledning til å trekke seg når som helst under prosessen. Vedlagt lå samtykkeskjema til de aktuelle kandidatene, som alle ble bedt om å signere og levere i forkant av intervjuet. Dette er i tråd med prinsippet om *informert samtykke*, som har som formål at deltakerne ikke skades (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble også informert om at intervjuene ville bli tatt opp på lydbånd, transkriberes og analyseres. Informantene ble også oppfordret til å ta kontakt ved ytterligere spørsmål i forbindelse med prosjektet eller prosessen.

Videre ble det også lagt vekt på anonymitet ved behandling av de innsamlede dataene. Informantene ble opplyst om at all innhentet informasjon ville anonymiseres så snart prosjektet var avsluttet. De ble også informert om at dataene ville behandles konfidensielt, og at de eneste med innsyn til dataene ville være meg selv og veileder. I tillegg ble det klargjort i

forkant av intervjuene at den eneste informasjonen knyttet til deres arbeidsplass ville være at skolene holder til på Østlandet og klassetrinn. Dette bidrar til å holde informasjonen om informantene anonym, til tross for at utdanning og arbeidsoppgaver blir nevnt i analysen. Variabler som kjønn, alder og etnisitet var ikke relevante for forskningsspørsmålene og ble dermed utelatt for å ivareta anonymiteten. Det vil med de oppgitte opplysningene ikke være mulig for den enkelte leseren av denne studien å knytte informasjonen her til informantene som har deltatt. Spørsmålene i intervjuguiden ble også utformet slik at lærerne ikke skulle bryte deres taushetsplikt til elevene.

Det ble også informert om at prosjektet var meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 2). Det har vært helt sentralt for meg at informantene som har ønsket å bidra i dette prosjektet beholder sin anonymitet. Dermed har all behandling av informasjon i løpet av prosjektet blitt utført varsomt, i tråd med de aktuelle retningslinjene om etiske hensyn i forbindelse med kvalitativ metode. Ingen av dataene ble innhentet før prosjektet var godkjent av personvernforbundet (NSD). Endringen av utvalget ble gjort etter godkjenningen deres, jeg avventet dermed også til denne endringen var registrert før innsamlingen startet (Se vedlegg 3).

## 4.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil tilpasset undervisning for elever med dysleksi presenteres ut fra analysen som ble gjort av intervjuene med de fem informantene. Lærernes beskrivelser og egne opplevelser knyttet til temaet danner grunnlaget, og vil i kapittel 5 drøftes opp mot det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Kapitlet er delt inn i tre delkapitler, knyttet til temaene som intervjuguiden var bygget på. Innledningsvis vil første delkapittel ta for seg lærernes kunnskaper om tilpasset opplæring og dysleksi. Dette fordi deres kompetanse på området kan være avgjørende for deres undervisningspraksis. Her vil deres kompetanse både gjennom utdanning og gjennom erfaringer som lærer vektlegges.

Det andre delkapitlet tar videre for seg hvordan undervisningen foregår i praksis. Kapitlet innleder med konkrete beskrivelser av deres undervisning og hvordan tilrettelegging for elever med dysleksi foregår. Videre er sentrale elementer som lærernes opplevelse av å tilpasse undervisningen og deres tanker rundt elevenes læringsutbytte inkludert i dette delkapitlet.

Det siste delkapitlet omhandler lærernes opplevelser av rådgivning og veiledning i tilknytning til å undervise elever med dysleksi. Dette delkapitlet vil ta for seg lærernes opplevde behov for veiledning, deres muligheter for å spørre om råd hos kollegaer og deres samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste. Resultatene fra analysen vil videre drøftes i det neste kapitlet, for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

### 4.1 Kunnskaper om tilpasset opplæring og dysleksi

Informantenes kunnskaper og forståelse av tilpasset opplæring og dysleksi vil kunne ha betydning for deres tilrettelegging i praksis, i tillegg til deres opplevelse av tilretteleggingen og behov for veiledning og rådgivning, i forbindelse med å undervise elever med dysleksi. Dermed vil deres kunnskapstilegnelse om de aktuelle temaene vektlegges, i tillegg til deres oppfatninger av hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring og hvordan dette bør foregå i praksis. Dette gjøres før den videre analysen av lærernes opplevelse av å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. Hovedtemaene ble som nevnt i forrige kapittel (Figur 4, s.38) skrevet inn i hver sin tabell, for å danne god oversikt over informantenes utsagn.

Dette førte til følgende tabell på første tema «Kunnskaper om tilpasset opplæring og dysleksi», og dannet grunnlaget for presentasjonen av funnene:

Informant	Utdanning	Erfaring som lærer	Tilpasset opplæring for elever med dysleksi	Oppdage elever med vansker
1	Mye om tilpasset opplæring. Lite om dysleksi	Tilbakemeldinger fra elevene. Vedlikeholder planer fra barneskolen. Informasjon fra skolen.	Et opplegg som dekker flere. Visualiserer. Forutsigbarhet, høytlesning, PC, muntlige prøver	Tilbakemelding fra elever Nasjonale prøver og kartleggingsverktøy
2	Mye om tilpasset opplæring. En forelesning om dysleksi	Tilbakemelding fra elever	Tilrettelegge for flest mulig. Mengdetrening, begrepsavklaring, høytlesning. PC ved skriving	Kontroll-sjekk elevenes lesing
3	Ikke lært om dysleksi på allmennutdanningen, men på Spes.ped. 1 og 2 og på tilpasset opplæring.	Tilbakemeldinger fra elevene. Leser om de ulike hjelpemidlene. Kurs for å kunne bruke disse.	Se hver enkelt. Ikke nynorsk, muntlige prøver, lydbøker, PC	Kartlegging og henviser til PPT. Ofte ferdig utredet.
4	Lite fokus på lærevansker.	Bygger ofte videre på planer som følger barn som allerede er utredet. Kollegasamarbeid. Lest brosjyre.	Proksimale sone Hjelpemidler (PC), motiverende fagstoff. Nivådelte oppgaver	Ofte utredet fra barneskolen. Oppdager hvis elevene henger etter med forståelse av tekster og vegrer seg for å gjøre oppgaver
5	Lærte om dysleksi og tilpasset opplæring i Spesial pedagogikk	Lest en del litteratur fått fra PPT blant annet. Snakker med andre kollegaer for å få tips.	Visualisering Større skrift på tekst, mindre lekse-mengde, PC/iPad, lydbøker	Resultater på nasjonale prøver. Videre-henviser til PPT ved mistanke om noe. Ordkjedetest og SL40

Figur 5: Kunnskaper om tilpasset opplæring og dysleksi (Kilde: Forfatters konstruksjon)

### 4.1.1 Kompetanse gjennom utdannelsen

Informantenes utdanningsløp varierte i stor grad. Kun de to nyutdannede lærerne hadde felles grunnskolelærerutdanning. Til tross for at begge har fullført grunnskolelæreutdanningen for 5.-10. trinn, hadde de to ikke fullført studieløpet på samme høyskole. Et fellestrekk for alle de fire første informantene var likevel et lite fokus på lærevansker og dysleksi i deres utdanningsløp. Ingen av disse informantene kunne huske noe konkret de hadde lært om dysleksi, men påpekte at undervisningen heller hadde en generell tilnærming når det gjaldt lærevansker.



*«I forbindelse med det her så har jeg sjekket i notatene mine fra høyskolen, og det er ikke så mye. I hvert fall om dysleksi, men tilpasset opplæring det hadde vi mer om. Og det er jo kanskje mer naturlig i forhold til PEL-faget i seg selv og. Eller, pedagogikk og elevkunnskap da. Men dysleksi i seg selv så jeg at vi bare hadde hatt 1 forelesning om.» (Informant 2)*

Informant 2 kunne blant annet meddele at de kun hadde hatt en forelesning om dysleksi i løpet av utdanningen som varte over fire år, etter å ha sett gjennom forelesningene som ble gitt i løpet av studietiden. Når det gjaldt tilpasset opplæring, var responsen ganske annerledes. Dette er et emne som gjennomgående inngår i forelesninger og oppgaver for lærerutdanning. Dette påpekte samtlige også at de anså som en naturlig del av lærerutdanning. Her nevnte flere Vygotsky sin teori om den proksimale sone som kjerne i undervisningen om tilpasset opplæring. Videre hadde både informant 3 og 5 spesialpedagogisk utdanning. Begge to uttrykte at dysleksi hadde vært et sentralt emne i denne utdanningen. Flere av informantene påpekte at manglende vektlegging av dysleksi i lærerutdanningen kunne føre til vansker særlig for nyutdannede når det gjelder å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. I forbindelse med dette la informantene særlig vekt på at det i dag finnes elever med dysleksi i omtrent hvert klasserom.

*«Nei, hvis du er nyutdannet i dag, da kan det nok hende at det er litt vanskelig å tilpasse undervisningen. For da vet du for eksempel ikke at det finnes Lingdys og Lingright, at man kan søke om PC til dem ikke sant.. At dem trenger lydbøker, lydhør.. Det er noe med å vite hva du kan bruke og hvor du kan henvende deg». (Informant 3)*

Sitatet viser at denne informanten er opptatt av at alle lærere bør ha kjennskap til ulike hjelpemidler som kan bidra til å lette opplæringssituasjonen for elever med dysleksi. Jeg tolker dette som at kunnskaper om slike hjelpemidler og hvordan man kan få tilgang til disse hjelpemidlene anses av denne læreren som sentralt for å kunne tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. Dette kan oppfattes som vanskelig å få til særlig for nyutdannede, dersom de ikke lærer om spesifikke hjelpemidler for elever med dysleksi i løpet av utdannelsen.

## 4.1.2 Kunnskap om dysleksi på arbeidssstedet

Alle lærerne i denne studien underviser som tidligere nevnt elever med dysleksi, og dermed vil det være naturlig at de gjennom dette arbeidet tilegner seg kunnskaper om tilpasning av undervisningen for elever med dysleksi. Samtlige av lærere vektla tilbakemeldinger fra elevene selv som en sentral del av deres kunnskapsutvikling på området. Forklaringen deres er at elever med dysleksi, i likhet med alle andre elever, er forskjellige. Det vil si at de vil ha individuelle behov og forutsetninger, og at det derfor ikke finnes en fast plan som kan passe for alle elever med dysleksi. Ved å høre på elevenes tilbakemeldinger tilegner lærerne seg kunnskaper om den enkeltes behov, og bidrar til at de kan undervise med dette som utgangspunkt.

Lærerne på ungdomstrinnet vektla også at deres elever ofte allerede hadde blitt utredet. De fikk dermed informasjon om hva som burde gjøres for disse elevene på forhånd, og flere hadde også fått informasjonsskriv, tilsvarende informasjonen eleven selv får om lærevansken.

*«Eleven har allerede liksom vært inne i systemet når jeg møter de. Fordi de har jo gått 9 år på skole, eller 8 år på skole når jeg møter de. Og da ser jeg jo at det som allerede gjøres, det samsvarer (...). Jeg føler at 1.-7. gjengen har gjort en god jobb der.»*

(Informant 1)

Dette sitatet kan forstås som at det å jobbe med elever med dysleksi på ungdomskolen som nyutdannet byr på noen fordeler. Her tolker jeg at læreren opplever barneskolelærernes evne til å fange opp elever med særskilte behov som god. Dette gir videre grunnlag for god informasjon til lærere på ungdomstrinnet, som gjør det lettere å ta hensyn til elevens behov og forutsetninger fordi elevene allerede har en plan som skal følges.

Videre påpekte alle lærerne som hadde en ansiennitet på over 5 år at de leste eller hadde lest litteratur om dysleksi. De hadde satt seg godt inn i både kunnskaper om lærevansken, både litteratur de selv hadde funnet og litteratur som var gitt fra PP-tjenesten. I tillegg visste alle disse lærerne hvilke hjelpemidler som kunne benyttes, hvordan disse kunne benyttes og hvordan de fikk tak i disse. De to nyutdannede hadde ikke samme tilnærming til å lese litteratur på egenhånd om dette emnet.

*«Men sånn generelt så føler jeg at jeg burde ha lest meg opp på mer kunnskap etter endt utdanning da. (...) Men jeg har ikke satt meg ned og lest en bok om det og*

*oppdatert meg, så jeg har tenkt mye på det. Og da kunne dysleksi vært noe sånt som..  
Jeg kunne ha løfta kunnskapen litt på.» (Informant 2)*

Forskjellene ble tydelige ved at de blant annet ikke visste hva de ulike hjelpemidlene på PC het, eller hvordan de brukte disse. Samtidig la de nyutdannede stor vekt på et godt samarbeid med andre kollegaer med mye kunnskaper på området. Jeg tolket dette som at selv om de selv ikke hadde tilegnet seg kunnskaper på alle områder, hadde de mulighet til å få støtte og hjelp av andre ressurspersoner på skolen som bidro til økt kunnskap. Kollegasamarbeid var noe alle lærerne i denne studien anså som viktig for å tilegne seg ny kunnskap om hvordan undervisningen og tilretteleggingen best bør foregå.

### **4.1.3 Oppdage elever med særskilte behov**

For å kunne tilpasse undervisningen, er lærerne avhengige av å oppdage elevene som trenger ekstra støtte og tilrettelegging. Hvordan lærere oppdager dette viser seg å avhenge av hvilket klassetrinn de underviser på. Gjennomgående ble nasjonale prøver trukket frem som et sentralt hjelpemiddel for å finne elever som skiller seg ut fra flertallet.

*«Vi bruker noen sånne tester ja. Vi bruker blant annet en som heter.. Jeg lurer på om den heter SL40? Der man får opp 4 bilder, og skal lese teksten, også skal de krysse av på det riktige bildet. Da kan du se både leseforståelse og lesehastighet. Vi bruker og noe som heter ordkjedetesten, som også gir et ganske bra inntrykk der da. Også bruker vi nasjonale prøver» (Informant 5)*

Dersom lærerne oppdager noen elever med resultater under det som kan forventes, benyttes andre kartleggingsprøver. Her nevnes både ordkjedetesten og S-40 av flere. Dette indikerte lærerne at i hovedsak foregikk på barneskolen, da det ofte er her elevene blir oppdaget, med noen unntak.

Videre la lærerne på ungdomskolen vekt på at elevene som starter på ungdomskolen som regel allerede er utredet og oppdaget. Dette vises også i sitatet fra informant 1 i forrige delkapittel, som mener at barneskolelærerne generelt gjør en god jobb med å oppdage elevene før de starter på ungdomskolen. Likevel hender det at noen elever ikke oppdages før på ungdomskolen.

*«Veldig fint hvis de kommer hit og er utredet. Men vi har måttet ta tak i noen, det kommer litt an på hvilken barneskole de har gått på. Eh.. Ser vi, dessverre. (...) Da ser man det jo de første ukene på ungdomskolen, at de sliter med å ha lest gjennom en tekst og de.. ofte så vegrer de seg for å gjøre ting.» (Informant 4)*

Dette gjøres i stor grad ved at lærerne ser at elevene ikke forstår det de leser eller oppgavene som gis. Elevene her kan vise tegn til vegring for enkelte typer oppgave, og følges da opp for å avdekke hva som er årsaken til dette.

*«(...) Vi henviser til PPT, og legger ved de dokumentene som vi har da. På de elevene. Også er det PPT som gjør diagnosen.» (Informant 3)*

Sitatet over viser at dersom lærerne mistenker at noen av elevene har særskilte behov, kontaktes PP-tjenesten for videre utredning. Dette gjelder både lærerne på barneskole og ungdomsskolen. Da legges lærernes egne observasjoner og kartlegging til grunn for PP-tjenestens videre saksgang.

#### **4.1.4 Tilpasset undervisning for elever med dysleksi**

Tilpasset opplæring ble av informantene forklart på varierte måter, de to nyutdannede la mest vekt på at undervisningen generelt skulle være tilrettelagt slik at flest mulig kunne delta.

*«Et opplegg som fanger mange(..) At man skal fange mange med enkle metoder da, uten at det trengs å tilrettelegges spesifikt for én. Da kan man heller skreddersy et opplegg som dekker flere, eller, uten at de merker selv nesten, at de har fått noe tilrettelagt.» (Informant 1)*

Denne forståelsen av tilpasset undervisning har klare likhetstrekk med definisjonen på ordinær undervisning. Innledningsvis i denne oppgaven ble ordinær undervisning definert ved at undervisningen skulle gi et godt faglig utbytte til flertallet av elevene i klasserommet. Informantenes utsagn knyttet til hva de forbinder med tilpasset opplæring gir meg en forståelse av at de snakker om ordinær undervisning, heller enn tilpasset opplæring. Gjennomgående i deres utsagn la de vekt på flertallet og tilrettelegging for hele klassen, heller enn å tilrettelegge for den enkelte. Tilpasset undervisning slik det blir definert, omhandler at

tilretteleggingen skal gi et godt utbytte til enhver elev, ikke til flertallet, slik ordinær undervisning spesifiserer.

De nyutdannede informantene snakket gjennomgående om flertallet, og nevnte i liten grad enkeltelever, til tross for at de begge var innom begrepet «den proksimale sone» i løpet av intervjuet. På grunn av motsigelsene, ble disse informantene spurt om å utdype hva de forbinder med det sistnevnte begrepet. Dette ble gjort for at deres besvarelser ikke skulle mistolkes i analysen. Deres forklaringer tok da også utgangspunkt i flertallet i klassen. Samtidig må denne besvarelsen sees i sammenheng med deres andre utsagn. Senere i analysen om læreres opplevelse av å tilpasse opplæringen kommer det frem at de vet hva tilpasset undervisning er. Jeg tolker derfor deres besvarelse på direkte spørsmål om hva de forbinder med tilpasset opplæring mer som en forklaring av hvordan de selv tenker i undervisningssituasjonen, enn at de ikke vet hva som ligger i begrepet. Denne tolkningen er basert på deres helhetlige besvarelser i intervjuet.

De nyutdannede lærerne uttrykte selv at de ikke noen konkrete forslag til hvordan tilpasning kan foregå i ordinær undervisning, spesifikt for elever med dysleksi. De visste likevel at noen av elevene hadde PC som de kunne skrive på og at det finnes digitale lærebøker. I tillegg kom de med eksempler på tiltak for å tilpasse undervisningen generelt, som også fungerer godt for elever med dysleksi. Eksemplene var blant annet høytlesning, å bruke billedlige hjelpemidler, begrepsavklaring og lignende metoder som alle elevene i klasserommet har god nytte av. Dette tolker jeg som at de kanskje ikke er bevisste på hva slags tiltak som fungerer spesifikt for elever med dysleksi. Samtidig som at deres kunnskaper om tilrettelegging generelt, kan bidra til tilrettelegging som i praksis også fungerer godt for elever med dysleksi.

Utsagnene til informantene med lenger erfaring i skolen tyder på at de legger mer vekt på den enkelte elevens behov, når det gjelder tilpasset opplæring.

*«Altså, det å se hver enkelt, ikke sant. Er det viktigste. At vi gir den tilbakemeldingen som hver enkelt krever, og da trenger du å kjenne eleven litt, ikke sant. Så, sånn som vi gjør hos oss da, eh, så er disse eleven som har dysleksi og litt vansker for å følge med på ting.. De får en helt egen ukeplan med dag til dag lekser. Også får dem en tilpasset oppgave, ikke sant. Så de behøver ikke å gjøre så mye som alle andre.» (Informant 3)*

*«Da tenker jeg at hvis eleven så langt det lar seg gjøre kan følge klassen så mye som mulig. For etter min mening så bør tilpasset opplæring skje mest mulig i*

*klasserommet. (...) Og det handler veldig mye om at det er nok personer til stedet, med kompetanse.» (Informant 5)*

Disse sitatene tyder på at informantenes forståelse av tilpasset opplæring er i tråd med det som oppgis i kunnskapsløftet og opplæringsloven. At tilretteleggingen så langt det lar seg gjøre skal foregå i klassekommet, eller i spesialundervisning, og at det skal tas utgangspunkt i den enkelte elevens behov og forutsetninger. I tilknytning til tilpasning av undervisningen for elever med dysleksi kom disse informantene også med konkrete tiltak som blant annet større skrift på det som skal leses, visualisering, lydbøker til pensumbøkene og nivådelte oppgaver.

### **4.1.5 Oppsummering**

Alle informantene hadde ulike utdanningsløp. Kun de med spesialpedagogisk utdanning lærte konkret om dysleksi, derimot hadde alle lært om tilpasset opplæring. På arbeidstedet tilegnet lærerne seg kunnskap om å tilpasse undervisningen ved å bli kjent med elevene og ved elevenes tilbakemeldinger. I tillegg kunne lærerne på ungdomskolen benytte seg av planer som allerede var fastsatt, og danne seg en forståelse for hvordan undervisningen burde foregå gjennom disse. Lærerne med over fem års ansiennitet leste også en del litteratur om dysleksi. Dette gjorde ikke de nyutdannede lærerne, men de uttrykte at dette kunne ha bidratt til å løfte dere kunnskaper på området.

Tilpasset opplæring ble av de nyutdannede forklart som tilpasning for de fleste, mens lærerne med mer enn fem års ansiennitet forklarte det med å se den enkelte. Til tross for dette viser senere responser at de nyutdannede vet hva tilpasset undervisning er, men at de derimot tok utgangspunkt i egen praksis ved svar på hva de forbinder med dette begrepet. Lærerne med lenger erfaring hadde mange konkrete forslag til hvordan tilpasset opplæring for elever med dysleksi kan foregå, dette hadde ikke de nyutdannede like mye kunnskaper om. Derimot kom de med forslag på tiltak generelt for klassen, som også fungerer for elever med dysleksi. For å oppdage elever med særskilte behov benyttes i hovedsak resultatene på nasjonale prøver. Ved mistanke om at lærerne har særskilte behov kartlegges de videre og henvises til PP-tjenesten.

## 4.2 Lærernes opplevelse av å tilpasse opplæringen for elever med dysleksi

Lærernes praksis i undervisningssituasjonen vil gi informasjon om de tilrettelegger for elever med dysleksi. Det er derfor lagt vekt på hvordan undervisningen foregår, og hvordan lærerne opplever det å tilrettelegge for heterogene klasser. Videre tar analysen for seg elevenes læringsutbytte av å få tilpasset undervisningen, i tillegg ble ressurser et sentralt tema med bakgrunn i deres opplevelse av å tilpasse undervisningen.

### 4.2.1 Tilpasset opplæring i praksis

Lærernes tilpasning av den ordinære undervisningen hang nøye sammen med forslagene som tidligere er nevnt i analysen. Det var likevel sentralt å undersøke hvordan dette foregikk i praksis, for å se om det var et samsvar mellom det de sier at er viktig for god tilpasset opplæring, og det de gjør i praksis. Samtlige av lærerne benyttet seg av IKT-hjelpemidler, der PC var en gjenganger.

*«Vi har jo sånn helt fysiske hjelpemidler. Vi har egne programmer på PC, og vi har lærebøker, digitale lærebøker. Og vi har egen PC til de elevene som har dysleksi. Det er jo sånn helt konkrete ting, men, også for eksempel for de som trenger det å ha muntlig prøve for eksempel. I stedet for skriftlig, det er ikke alltid det er mulig. Men for eksempel når vi får til det da så kan vi se først hva får eleven til skriftlig og ikke alltid bare ta det muntlig.» (Informant 1)*

*«Tilpassede prøver og sånn ja. Vi prøver å få til muntlige prøver, så godt det lar seg gjøre. Det er ikke alltid det går, men ja. Også har de PC.. Noen med Lingdys og Lingright, og noen med Tempolex. Også har de da ikke nynorsk.» (Informant 3)*

Begge disse sitatene viser at lærerne legger vekt på tilgang til ulike programmer på PC, som kan bidra til å lette læringssituasjonen for elever med dysleksi. Forskjellen i deres besvarelser rundt programmene er i samsvar med det som tidligere ble sagt om deres kunnskaper på området. Den nyutdannede læreren her vet at det finnes programmer, men kunne derimot ikke svare på hva slags programmer dette var, eksempelvis programmene navn eller hvordan de

brukes. Informant 3 derimot hadde veldig god oversikt over både navn, hvordan de skulle brukes og hvilke programmer som lønte seg for ulike elever. De andre informantenes besvarelser indikerer at denne forskjellen også gjelder for dem, der lærerne med over fem års ansiennitet visste mer om disse programmene enn de nyutdannede.

Videre ble det vektlagt av flere av lærerne at muntlige prøver var en viktig form for tilpasning. Dette var viktig særlig fordi elevene ikke alltid får vist sitt potensiale på de skriftlige prøvene. I tillegg til lydbøker og økt fokus på muntlighet, visualisering, større skriftstørrelse og begrepsavklaring i klasserommet hos lærerne med lenger ansiennitet.

*«Det er bare ved prøver og sånne tester at jeg egentlig tilrettelegger spesifikt for elever med dysleksi.» (Informant 1)*

Begge de to nyutdannede påpekte at de ikke tilrettelegger selve undervisningen for elever med dysleksi, bortsett fra å bruke PC, men at de derimot tilrettelegger slik at flest mulig kan følge undervisningen. Dette kan ses i sammenheng med det de tidligere nevnte om hvordan tilpasset opplæring bør foregå. Til tross for at de nyutdannede lærerne selv mente at de ikke tilpasset undervisningen spesifikt for elevene kom det frem at de tilpasser for hele klassen generelt.

*«For eksempel så er det mye fagbegreper, ja. Definitivt. Og det er krevende for alle. Da er det bare å repetere, repetere og repetere, følge opp, prøve å ikke gjøre det kjedelig. Men ja, et differensiert opplegg da, det er vel det det heter. Ja, jeg tenker på det egentlig. Og det kan være små eller, bare det å legge det (opplegget) frem før man begynner timen. Hva som skal skje, hva forventer jeg av deg, for forutsigbarhet tror jeg har ganske mye å si» (Informant 1)*

Dette er tiltak begge de nyutdannede lærerne nevnte i løpet av intervjuet, ingen av dem knyttet disse tiltakene direkte til elever med dysleksi, men anså det heller som generelle tiltak som fungerte for å tilpasse undervisningen for flest mulig.

*«Vi har.. 2 av de 4 elevene jeg nevnte har PC, men de har ikke PC gjennom skolen, men de har tatt med seg PC hjemme fra da, som de får lov til å skrive på i undervisningen. Det har fungert veldig greit hittil. Vi begynte vel med det etter jul, så det er ganske nytt, men jeg ser at det er litt mer motiverende for de å jobbe med skrivning og da, når de får lov til å ta frem PC.» (Informant 2)*



Utsagnet over viser at PC benyttes særlig ved skriftlig arbeid på skolen. Læreren viser også til at ved å benytte seg av PC, har motivasjonen hos disse eleven økt. Årsaken til at av elevene ikke hadde PC ble forklart ved at disse elevene var mindre rammet av vanskene, og at de derfor fungerte greit i undervisningen uten å benytte seg av PC. Denne læreren ble i likhet med de andre informantene spurt om det hadde blitt søkt PC til elevene gjennom NAV.

*«Nei.. Egentlig så visste jeg ikke om det. Men jeg har hørt at det har vært snakk om at de kunne hatt et godt utbytte av å bruke PC da – fra kontaktlærer.» (Informant 2)*

Dette sitatet indikerer at læreren ikke har oversikt over hvilke rettigheter elever med dysleksi har. I tillegg tyder dette utsagnet på at kommunikasjonen mellom kontaktlærer og informanten (faglærer) muligens ikke er tilstrekkelig for at elever med dysleksi skal få til et tilpasset opplegg. Alle de andre lærerne i denne studien visste om at det var mulighet for å søke tilskudd til PC hos NAV. Dette tolker jeg som at kontaktlærerne i denne studien har hovedansvaret for elevene, og dermed også har bedre oversikt enn faglæreren når det gjelder hjelpemidler for elever.

En av informantene hadde en elev med dysleksi som også benyttet seg av iPad. Læreren beskrev mulighetene ved bruk av iPad på følgende måte:

*«Eleven som har iPad har flere apper da, skrive-apper. Der kan du legge inn lydfiler, du kan legge inn bilder, du kan legge inn.. lese opp tekst. (...) Du kan klippe og lime inn, sånn at du kan lage et dokument på iPaden som blir ditt da. Ikke bare noe du har lest men noe du har laget selv.» (Informant 5)*

Sitatet indikerer at man ved bruk av iPad får tilgang til ulike skrive- og lese-apper. I tillegg vektlegges den kreative siden ved at elevene får benytte iPad. Informanten påpekte at mulighetene for å klippe og lime, i tillegg til å kunne legge inn lydfiler førte til økt motivasjon hos eleven med denne muligheten.

Det ble også lagt vekt på tilpasning av lekser, særlig i forbindelse med lesing og skriving. Samtidig var alle lærerne klare på at elevene måtte gjennom samme fagstoff som resten av klassen for å tilegne seg de kunnskapene som forventes at de skal ha.

*«To av dem har egne leselekser hvor det er repetert lesing, der de leser samme teksten hele uka. Mange ganger hver dag. Jeg synes at de skal følge stort sett de samme leksene. Leseleksene blir annerledes, men det å ha skrivelekser og sånn. Alle.. Du*

*trenger å øve på skriving og. Så må du ha litt andre.. Når du skal vurdere det de har gjort, så må du kanskje ha litt andre krav for de enn for de andre.» (Informant 5)*

Sitatet over viser at det fokuseres på repetert lesing fremfor at elevene skal måtte lese mange forskjellige tekster. I tillegg legges det vekt på at vurderinger av arbeidet skal baseres på skjønn. Dette utsagnet understreker det samtlige av lærerne med lenger erfaring i denne studien formidlet i forbindelse med lekser og innleveringer generelt. De to nyutdannede lærerne nevnte ikke tilpasning av lekser i løpet av intervjuene, det er dermed uklart om dette er noe de praktiserer. Samtidig la de begge vekt på at elevene som har fått en individuell opplæringsplan får tilpasninger ut fra denne, og det kan dermed antas at lekser er inkludert i denne.

## **4.2.2 Opplevelse av å tilpasse undervisningen**

Lærernes opplevelse av å tilpasse undervisningen tyder på at dette er en oppgave som krever mye tid, kjennskap til elevene og erfaring.

*«Det er kjempe vanskelig, for det.. Fordi de elevene, som h\*n jeg har med dysleksi, nekter å bruke hjelpemidler. H\*n skal klare det på lik linje som de andre. Så det ender opp med at h\*n blir sittende og lese bak de andre, hengende etter hele tiden.»*

(Informant 4)

Sitatet over tolker jeg som at læreren opplever tilpasningen som særlig vanskelig fordi eleven i dette tilfelle er motvillig til å ta imot hjelp. Læreren formidlet både at eleven hadde tilgang til PC og lydbøker, men at dette ikke ble brukt.

*«Jeg tror at det krever masse erfaring.. Jeg tror ikke at jeg er der helt enda, selv, personlig.» (Informant 1)*

*«Altså, en tilpasset opplæring for alle elever i hver klassetime.. Det har jeg erfart at egentlig er umulig. Men å prøve å tilrettelegge best mulig for flest mulig, det er noe jeg prøver å gjøre.» (Informant 2)*

Begge de nyutdannede uttrykte at tilpasset opplæring var viktig, men at de selv mente at de ikke fikk til i alle timer. Med disse utsagnene tolker jeg at lærerne forstår at tilrettelegging for flertallet som tidligere er nevnt, ikke er å tilpasse for alle. Samtidig indikeres det at det kreves

mye erfaring for å få til en undervisning som er tilpasset for hver enkelt elev. Dermed ender disse lærerne opp med å tilpasse for flertallet (ordinær undervisning) heller enn å tilpasse undervisningen spesifikt for enkeltelevne. Det de nyutdannede lærerne sier om erfaring, gjenspeiles i det de to siste lærerne, informant 3 og 5, uttrykte om egen opplevelse rundt å skulle tilrettelegge.

*«Du må være litt kreativ. Også er det litt sånn, noe passer til den ene eleven også er det ting som ikke passer for den andre. Også skal det i tillegg være interessant for resten av klassen og. Du kan ikke holde på hele tiden å tvære på det samme og. Så, jeg synes det er ganske krevende.» (Informant 5)*

Dette sitatet viser at tilpasset opplæring for elever med dysleksi krever kreativitet, og det krever at man også tilpasser slik at undervisningen passer for resten av klassen. Denne læreren opplever i likhet med de foregående lærerne at det å tilpasse undervisningen er vanskelig.

*«Til å begynne med så var det liksom sånn at du måtte lage en slags plan da. For hvordan det skulle være. Men nå kjenner jeg dem så godt etter 3 år at jeg synes ikke det.. Nå vet jeg hva hver enkelt trenger. Så jeg tror ikke.. Jeg synes ikke det er noe vanskelig.» (Informant 3)*

Utsagnet til informant 3 skiller seg ut fra resten, ved at denne læreren ikke opplever det å tilpasse undervisningen for elevene med dysleksi som vanskelig. Denne læreren hadde lengst erfaring som lærer av dem alle, i tillegg til utdanning innenfor både tilpasset opplæring og spesialpedagogikk, som er relevant når det gjelder å tilpasse opplæringen for elever med dysleksi.

### **4.2.3 Læringsutbytte**

Målet med tilpasset opplæring er å gi elevene en undervisning som er optimal ut fra deres forutsetninger og behov. Derfor ble lærerne stilt spørsmål knyttet til dette.

*«Jeg tror det at hvis de ikke hadde hatt hjelpemidlene, og vi ikke tilpasser for dem, så vil de stange hodet i veggen tenker jeg. På godt norsk, ikke sant. Da blir det vanskelig altså. Og det sier dem vel også, i tilbakemeldinger, at de greier det mye bedre når de har de hjelpemidlene som de har tilgang til. Og den tilpasningen som de får. Og jeg*

*ser jo at de skriver mye bedre. Sånn som før så skrev de veldig muntlig, sånn som de snakket. Men nå er det mer, lange setninger og ikke så mye feil når de skriver»*

(Informant 3)

Sitatet over viser at denne læreren opplever en forbedring i elevenes lese- og skriveferdigheter, som mener at bruk av hjelpemidler og tilpasning av undervisningen er årsaken til denne positive utviklingen. Denne påstanden begrunnes både ut fra lærerens egne vurderinger av elevenes prestasjoner, og av gode tilbakemeldinger fra elevene selv. Læreren påpeker her at IKT-hjelpemidler og tilpasning generelt er avgjørende for elevenes læringsutbytte. Utsagnet indikerer at elevene på denne skolen er enige i denne påstanden.

Alle lærerne uttrykte at tilpasset opplæring bidrar til å gi elevene et godt læringsutbytte, og økt motivasjon hos elevene. Her ser man at de nyutdannede lærerne til en viss grad har noen motstridende utsagn. Der de både mener at dette gir et bedre læringsutbytte, samtidig som de begge erkjenner at de ikke tenker på å tilrettelegge spesifikt for elever med dysleksi i undervisningssituasjonen.

#### **4.2.4 Ressurser**

På spørsmål om det er mulig å få til tilpasset undervisning i den ordinære undervisningen

*“Ja, til dels. Ja, det er det du får til når du er her alene. Det er jo alltid et ressursspørsmål det da. For sånn som det er i skolen i dag så har skolen en pott. Kommer det 10 elever i løpet av skoleåret med dysleksi, så får du ikke mer. Du må bare fordele det du har. Så alt kan jo bli bedre. Så jeg vil jo ikke si at ting er optimale. (...) Men vi gjør så godt vi kan med de ressursene vi har.”* (Informant 5)

Dette sitatet tyder på at lærerne opplever det som ekstra krevende dersom det er mange elever med særskilte behov. Bakgrunnen for dette handler i stor grad om å ha nok ressurser, jeg tolker sitatet over som at det ville vært enklere å tilpasse undervisningen dersom man hadde fått tildelt ressurser ut fra antall elever med særskilte behov.

*«Hvis man er alene, så er det nesten umulig. Men hvis man har med en til, som sitter her (peker på en pult mellom to andre pulter), også sitter det en lesesvak på hver side,*

*så har den andre voksne muligheten til å hjelpe dem med å lese spørsmål. Men er du alene så blir det litt verre.» (Informant 5)*

*«Flere voksne i hvert fall, og helst mindre klasser. Det er drømmen, er å ha 20 stykker i hver klasse.» (Informant 4)*

Alle lærerne påpekte at det å øke voksnettheten i klasserommene ville kunne bidra til bedre tilrettelegging for elevene.

*«Det er jo det med ressursene da ikke sant, at vi gjerne skulle hatt litt mer ressurser på disse elevene, og ikke bare de maskinene som de skal bruke. Men, litt mer kontakt med dem. Men når de er mange i klassen, så er det ikke like enkelt å se disse. For de burde jo kanskje ses mer enn de andre, men det er jo vanskelig.» (Informant 3)*

Dette forklares videre ved at det er mange elever i hver klasse. Alle elevene skal i utgangspunktet ses, men det hender at elever som skiller seg ut fra flertallet ikke alltid får den oppmerksomheten de trenger. Spørsmålene knyttet til ressurser dreier seg dermed i hovedsak om å ha flere voksne til stedet.

## **4.2.5 Oppsummering**

Alle lærerne uttrykte at elevene med dysleksi har tilgang til PC. På PC'ene har elevene tilgang til ulike programmer som Lingdys og Tempolex. Lærerne med lenger ansiennitet visste hva disse het og hvordan de brukes, dette visste ikke de nyutdannede. En av elevene benytter seg av iPad, dette ble av læreren ansett som et godt hjelpemiddel på grunn av mulighetene for kreativitet. I tillegg til IKT-hjelpemidler får elevene muntlige prøver dersom de har mulighet til dette. Videre blir undervisningen tilrettelagt ved hjelp av billedlig støtte, større skrift på tekster og muntlig undervisning. Alle kontaktlærerne visste om muligheten for å søke tilskudd til PC gjennom NAV, dette tilbudet visste ikke faglæreren om.

De to nyutdannede lærerne fortalte at de ikke tilrettelegger spesifikt for elevene med dysleksi, dette var alle de andre lærerne bevisste på å gjøre. Å tilrettelegge oppleves av flertallet av lærerne som krevende. De to nyutdannede påpekte at de selv ikke fikk til dette for alle elevene enda, og at dette krever mye erfaring. Flere voksenpersoner i klasserommet ble nevnt som en form for tiltak som kunne ha bidratt til å lette arbeidet med å tilpasse undervisningen. Videre

var alle lærerne overbevist om at det å tilpasse undervisningen bidrar til et godt læringsutbytte hos elever med dysleksi. De påpekte også at elevene hadde gitt gode tilbakemeldinger på å få bruke hjelpemidler og tilrettelegging i undervisningen.

## 4.3 Rådgivning og veiledning

Opplevd behov for rådgivning og veiledning vil være et naturlig tema knyttet til læreres kunnskaper og tilrettelegging i praksis. Dette fordi man kan anta at lærere med mindre kompetanse på området, vil kunne ha fordeler av å få tips og råd i om hvordan undervisningen kan forbedres. I den forbindelse vil deres tilgang til å få råd kunne være avgjørende for deres opplevelse av tilretteleggingen, som tidligere er nevnt. Dermed vil den videre analysen bygge på deres tilgang til rådgivning på arbeidssstedet, og hos PP-tjenesten.

### 4.3.1 Opplevd behov

Informantenes opplevde behov for rådgivning eller veiledning i tilknytning til å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi varierte. Også her svarte lærerne ulikt, ut fra om de hadde arbeidet i skolen lenger enn fem år, eller ikke. Lærerne som hadde lenger yrkeserfaring viste alle til at de hadde opplevd et behov for veiledning. Dette opplevdes særlig angående hvilke hjelpemidler som kunne benyttes og hvordan disse brukes, men også i forbindelse med generell tilrettelegging i klasserommet.

*«Ja, det har jeg faktisk, når vi fikk h\*n nye i 9. Så måtte jeg jo. Så jeg fikk en brosjyre. (...) Så leste jeg den, også snakket jeg med (navn på ressursperson). Om mye. Om på en måte hvordan legger man det opp, hvordan nærmer man seg det, hvordan snakker man om det.. I det hele tatt.» (Informant 4)*

Dette utsagnet tolker jeg som at læreren opplevde situasjonen som ny, og dermed ønsket å skaffe informasjon om hvordan tilrettelegging for den aktuelle eleven best skulle foregå. Dette gjaldt både i forbindelse med å tilpasse fagstoff, men også hvordan læreren skulle forholde seg til eleven. Sitatet tyder på at læreren har en vilje til å skape et godt læringsmiljø for alle elever.

De nyutdannede informantene hadde ikke samme forhold til egen oppfatning av behov for veiledning når det gjaldt tilrettelegging.

*«Det kan godt hende at jeg hadde hatt et behov for det men jeg har ikke fått eller søkt noe veiledning på det området. Jeg tror jeg kunne ha fått det dersom jeg hadde bedt om det, og ønsket det. Jeg tror jeg ville sett litt annerledes på det hvis jeg var kontaktlærer for eksempel da. For da måtte jeg ha tilegnet meg mer kompetanse på området.» (Informant 2)*

Denne informanten vektlegger sitt arbeid med de aktuelle elevene som faglærer, og at det kan bidra til å forklare at behovet ikke har vært til stedet. Informanten forklarer videre etter dette utsagnet, at kontaktlæreren har hovedansvaret, og at behovet kanskje hadde vært annerledes dersom denne læreren hadde vært kontaktlærer.

*«Eeh.. Jeg har ikke tenkt på det. Men når jeg fikk det, så synes jeg at det var nyttig. Men det kan jo være at det bare er det at jeg ikke vet nok om det, at det er derfor jeg sier det på en måte. At jeg tenker bare.. tilrettelegging liksom. Men kanskje at jeg ikke vet akkurat hva slags tilrettelegging, ikke sant.» (Informant 1)*

Dette utsagnet tyder på et samsvar mellom de to nyutdannedes responser, om at rådgivning om dysleksi ikke er noe de har opplevd et behov for. Til tross for dette viser begge deres tidligere utsagn i løpet av intervjuet at den informasjonen og rådene de har fått, har vært nyttige. Deres manglende opplevelse av behov for råd tolkes her, med utgangspunkt i det de tidligere har sagt i intervjuet, som lite bevissthet rundt tilpasning av undervisning for elever med dysleksi. Begge kunne bekrefte i løpet av intervjuet at tilpasset undervisning spesifikt for elever med dysleksi ikke var noe de hadde reflektert over tidligere.

### **4.3.2 Ressurspersoner på skolen**

Informantene uttrykte at de følte seg heldige som hadde tilgang til kunnskapsrike ressurspersoner på skolen. De la vekt på muligheten til å stille spørsmål og samarbeide med disse kollegaene, dersom de lurte på noe. Dette gjaldt samtlige av informantene i denne studien.

*«Men vi har en leseveileder her på skolen som man kan få mange gode råd hos. (...) Og hun som er spu-lærer (spesialundervisnings-lærer) her i klassen, vi og samarbeider veldig tett.» (Informant 5)*

Utsagnet tyder på at det legges vekt på et tett samarbeid med andre medlærere med spesialpedagogisk kompetanse, og med lærere som hadde spisskompetanse innenfor blant annet lesing. Her ble både leseveiledere på skolene og norsklærere med spisskompetanse utpekt som nyttige dersom lærerne hadde spørsmål om undervisning for elever med dysleksi. Lærere med spesialpedagogisk kompetanse som arbeidet særlig med denne elevgruppen ble også nevnt som gode ressurspersoner på skolene.

*«Nei, men det å ha en ressursperson i hvert fall en på hver skole som har god kompetanse på det, det er så viktig. For da.. Siden det er litt sånn underprioritert i utdanninger og sånn, så har man en person som man på en måte kan lene seg på.» (Informant 4)*

Sitatet over viser at det å ha ressurspersoner på skolen kan bidra til å lette arbeidet med elever med dysleksi, nettopp fordi dette ikke er særlig vektlagt i utdanningen. Dette formidlet samtlige av informantene at var særlig viktig, og la vekt på skolens kollektive ansvar for elevenes læring. I tillegg ble det vektlagt at disse ressurspersonene var i umiddelbar nærhet, og at dette bidro til å trygge dem i situasjoner der de opplevde at deres egen kompetanse ikke strakk helt til.

### **4.3.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste**

Informantenes utsagn i forbindelse med deres samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste om elever med dysleksi varierte noe ut fra hvilket klassetrinn lærerne underviste på. Lærerne på ungdomstrinnet uttrykte at de ikke hadde opplevd et særlig behov for å kontakte PP-tjenesten i forbindelse med tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Læreren med mest erfaring på barneskolen vektla deres kontakt som særlig viktig i forbindelse med å teste og utrede barn som lærerne var usikre på når det gjelder lese- og skriveferdigheter. Den nyutdannede læreren som underviser på barneskolen uttrykte at dette var kontaktlærerens område, og hadde dermed ikke hatt kontakt med PP-tjenesten selv.



Felles for alle var derimot at de visste at PP-tjenesten har god kompetanse om dysleksi, og at de dermed kunne ha utnyttet denne kompetansen. Lærerne la vekt på at det omtrent en gang i uken var PP-rådgivere på skolen i forbindelse med møter. De hadde dermed mulighet til å ta kontakt ved disse tilfellene, eller de kan ringe eller sende mail og få svar på det de ønsker. Lærerne opplever PP-rådgiverne som oppegående og som at de har et genuint ønske om å bistå.

*«Nei, jeg har ikke spurt dem så veldig mye om det egentlig (råd om elever med dysleksi).. Men, det ligger jo en del i sakkyndig rapport. Og når man leser den så, og du har litt erfaring, så vet du liksom hva du skal.. Hva du skal gjøre. Så jeg har ikke spurt noe sånn direkte om det egentlig.» (Informant 3)*

*«Nei. Det har jeg ikke. Jeg har noen rapporter da, men jeg får det jo skriftlig da. Men ikke noe sånn face to face nei (...). Så det er egentlig bare å følge opp og se hvordan man skal bygge videre på det.» (Informant 1)*

Sitatene over viser at til tross for at ingen av lærerne hadde opplevd et særlig behov til å ta kontakt med PP-tjenesten i forbindelse med tilpasning av undervisningen for elever med dysleksi, var de klare på at de fikk en del råd gjennom sakkyndig rapport. At sakkyndig rapport er skriftlig fører til at de ikke opplever dette som en form for veiledning eller rådgivning. Likevel påpekte samtlige av lærerne som hadde lest de sakkyndige rapportene at dette bidro til kunnskaper om hvordan de skulle legge opp undervisningen for de aktuelle elevene.

*«Det er en treghet i systemet som gjør at jeg blir litt sånn. Jeg har ikke lyst til å ringe PPT, fordi ja da kan de hjelpe meg om 6 måneder. Men innen den tid så har eleven blitt skolelei eller ja.. De må backe oss opp og komme med forslag til planer og videre jobbing og sånn.» (Informant 4)*

Flere av lærerne både på barne- og ungdomsskolen hadde opplevd at saksgangen i PP-tjenesten var både lang og tidkrevende. De formidlet her et ønske om kortere tid før saksgangen ble igangsatt, slik at de raskere kunne tilpasse undervisningen godt nok for elevene. Utsagnet over antyder også viktigheten av kortere utredningstid for å kunne holde motivasjonen til elevene med særskilte behov oppe. Dette tolker jeg som at den sakkyndige vurderingen er et dokument som gir gode råd og informasjon til lærerne, men at disse ikke alltid kommer tidsnok.

#### 4.3.4 Oppsummering

Alle lærerne med en ansiennitet på over fem år har opplevd et behov for veiledning eller rådgivning i forbindelse med å undervise elever med dysleksi. Dette var særlig knyttet til bruk av hjelpemidler, men noen hadde også opplevd et behov i forbindelse med generell tilpasning av undervisningen. De to nyutdannede lærerne hadde ikke opplevd et slikt behov, men mente at de helt sikkert kunne hatt bruk for det. Faglæreren vektla også at behovet muligens ville vært annerledes dersom denne informanten hadde vært kontaktlærer.

Å ha ressurspersoner med kompetanse om dysleksi på skolen, ble høyt verdsatt av lærerne. Dette ble ansett som særlig viktig fordi det er et så lite fokus på dysleksi i deres utdanningsløp. Videre fortalte også lærerne at de kunne ta kontakt med PP-tjenesten dersom de lurte på noe i forbindelse med undervisningen. Lærerne opplever PP-rådgivere som kompetente og tilgjengelig. Likevel var det ingen lærere i denne studien som hadde opplevd et behov for å ta kontakt med PP-tjeneste i forbindelse med å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi. Samtlige uttrykte også at de fikk en del veiledning i de sakkyndige rapportene, men at saksgangen i PP-tjenesten generelt oppleves som lang.

## 5.0 Drøfting av funn i lys av problemstillingen

Dette kapitlet vil belyse oppgavens problemstilling *Har lærere i dagens skole den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for å kunne gi elever med dysleksi den tilpassede opplæringen de har rett til?* Gjennom drøfting av resultatene fra analysen opp mot det teoretiske grunnlaget i oppgaven, vil de tre forskningsspørsmålene besvares. Drøftingen tar utgangspunkt i de fem informantenes besvarelser, og det vil derfor ikke trekkes generelle konklusjoner ut fra deres opplevelser og synspunkter. Det vil si at denne drøftingen i utgangspunktet kun er gjeldende for de fem informantene som har deltatt i studien, og ikke generelt for alle lærere i Norge. Det vil likevel vises til tidligere forskning som bidrar til at enkelte av konklusjonene kan antas å være gjeldende for flere enn disse fem informantene.

### 5.1 Lærernes kompetanse

Innledningsvis i denne oppgaven ble det første forskningsspørsmålet formulert som «*Hvilken kompetanse har lærere om tilpasset opplæring for elever med dysleksi?*». Gjennom det teoretiske grunnlaget i oppgaven, kommer det fram at utdanningen danner et viktig utgangspunkt for læreres kunnskaper. Dette har blant annet dannet grunnlaget til revidering av grunnskolelærerutdanningen, ved å tilføye det nye emnet *pedagogikk og elevkunnskap*, slik at nyutdannede lærere skal tilegne seg relevant kompetanse om elevenes forutsetninger og behov. I tillegg til at det er satt fokus på etter- og videreutdanning av lærere, slik at de kan oppnå kompetanseutvikling.

Alle informantene i denne studien kunne vise til gode kunnskaper om tilpasset opplæring, da dette hadde en sentral plass i deres utdanning. Fire av de fem informantene påpekte derimot at det har vært lite fokus på lærevansker i utdanningsløpet deres, dette gjelder utdanning spesifikt for å bli utdannet grunnskolelærer. Dette til tross for at utdannelsen deres var gjennomført på ulike høyskoler, og med ulike sammensetninger av fag. I tillegg hadde to av disse lærerne også gjennomført emnet som tidligere er nevnt, *pedagogikk og elevkunnskap*, uten å tilegne seg mer kunnskaper om dysleksi. Dette baserer seg på utsagn fra to informanter, det kan derfor hende at andre studenter har andre opplevelser av grunnskolelærerutdanningen.

Likevel er det grunn til å tro at disse to nyutdannede lærernes erfaring gjelder for flere, og dermed kan gjelde andre nyutdannede lærere som har fullført samme utdanningsløp. Denne påstanden støttes opp i det teoretiske grunnlaget, med utgangspunkt i fagplanene som presenteres på HiOA sine nettsider, og at andre studenter tidligere har stått frem i NRK og forklart at de lærer for lite om lærevansker (Østvold & Hommeldal, 2013, 14.06). I tillegg fant også Grimsæth & Holgersen (2015) i sin studie at lærere med grunnskolelærerutdanning opplevde et for lite fokus på lærevansker i utdanningen, som bidro til for lite kompetanse på området.

Til gjengjeld hadde de to lærerne som hadde tatt spesialpedagogisk utdanning lært mye om ulike lærevansker. Dette kan sees i sammenheng med regjeringens satsing på etter- og videreutdanning, der lærere med tilleggsutdanning tilegner seg høyere kompetanse som bidrar til et bedre læringsutbytte for elevene (Gjerustad & Næss, 2016). Analysen viser at flertallet av lærerne i denne studien har tilegnet seg lite kunnskaper om dysleksi gjennom lærerutdanningen, og at regjeringens endringer av grunnskolelærerutdanningen, med fokus på at lærere skal tilegne seg kunnskaper om de enkelte elevenes forutsetninger muligens ikke er helt optimal.

Analysen viser også at samtlige av lærerne anser kollegasamarbeid for å utvikle kunnskaper om tilpasset opplæring for elever med dysleksi som viktig. I tillegg blir tilbakemeldinger fra elevene selv ansett som en viktig faktor for å utvikle gode metoder for tilpasning, ut fra de enkelte elevenes forutsetninger og behov. Tilbakemeldinger fra elevene i tillegg til lærernes kartlegging av elevene, både med utgangspunkt i de nasjonale prøvene og tester som S-40 og ordkjedetesten danner et godt grunnlag for å tilegne seg kunnskaper om elevenes utviklingspotensial. Vygotsky antar at et godt samarbeid mellom lærer og elev kan bidra til å gi læreren en forståelse av elevens nåværende kognitive nivå, i tillegg til elevens potensiale (Bråten, 1996). Dette anses dermed som avgjørende for å kunne tilpasse undervisningen, ut fra elevenes nærmeste utviklingssone. Lærernes forståelse av elevenes potensiale kan dermed antas å være god, ved at de baserer sine forventninger til elevene ut fra tilbakemeldinger fra elevene og kartleggingsprøver. Lærernes vektlegging av å lytte på elevenes behov og ønsker, støttes av barnekonvensjonen om elevenes rett til å bli hørt (Barneombudet, 2017). Dette viser dermed at lærernes kunnskaper om tilpasset opplæring er god, og at de benytter seg av flere metoder for å tilegne seg en forståelse av elevenes nåværende nivå, for å bidra til et økt læringsutbytte.

Lærerne som underviste på ungdomskolen mente også at de fikk god informasjon om hvordan undervisningen burde tilrettelegges gjennom de allerede utarbeidete planene til elevene som var utredet. I tillegg til dette benyttet lærerne med lenger erfaring også tid til å lese om dysleksi, både forskning, brosjyrer og informasjonsskriv fra PPT. Disse lærerne viste høy kompetanse både når det gjaldt hvordan tilpasset opplæring generelt burde foregå, og knyttet til å la elevene benytte seg av IKT-hjelpemidler i undervisningen. De to nyutdannede lærerne leste ikke litteratur om dysleksi, men erkjente at de kunne hatt behov for å lære mer om dysleksi. Læreres kompetanse blir i Kunnskapsløftet fremhevet som sentralt for at elever skal få tilpasset opplæring, og oppleve mestring (Kunnskapsdepartementet, 2006). De nyutdannede læreres manglende kunnskaper kom særlig fram i forbindelse med spesifikke kunnskaper knyttet til hvordan tilpasset opplæring bør foregå for elever med dysleksi, og deres kunnskaper om IKT-hjelpemidler. Det at de nyutdannede ikke vet hvordan disse programmene brukes, kan by på vansker dersom elevene trenger hjelp til nettopp dette. På den andre siden har lærerne påpekt at de opplever et godt samarbeid med kollegaer, som muligens kan bidra til å hindre at slike problemer oppstår. Vektleggingen av læreres kompetanse i kunnskapsløftet, samtidig som grunnskolelærerutdanningen ikke legger mye vekt på lærevansker tyder på et misforhold mellom forventninger til lærere og grunnskolelæreres forutsetninger og kompetanse.

## 5.2 Lærernes tilpasning av undervisningen

Læreres kompetanse ble i teorikapittelet fremhevet som den viktigste faktoren for å kunne tilpasse opplæringen. Lærere behøver kunnskaper både om elevenes behov og deres nåværende kognitive nivå og potensiale for å kunne tilpasse undervisningen slik det forventes av dem. Dette danner grunnlaget for det neste forskningsspørsmålet: *Hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med dysleksi, og hvordan oppleves dette?*

Felles for alle lærerne i denne studien, var at elevene med dysleksi hadde tilgang til PC med ulike programmer, i tillegg hadde en av informantenes elever tilgang til iPad. Foruten om dette fremhevet de to nyutdannede at de kun tilpasser opplæringen spesifikt for elever med dysleksi ved å gi tilgang til muntlige prøver. Dette kan ses i sammenheng med de kunnskapene deres i intervju situasjonen, der konkrete beskrivelser av hvordan tilpasning for elever med dysleksi bør foregå var fraværende. På den andre siden fortalte de nyutdannede

lærerne om bruk av visualisering, og at mye ble drøftet muntlig i klassen. Dette er undervisningsmetoder som anses å være gunstige for elever med dysleksi. Det vil si at selv om de nyutdannede lærerne ikke bevisst tilrettelegger undervisningen, bidrar deres undervisningsmetode til en viss form for tilpasset opplæring for elever med dysleksi. Dette gjør de blant annet ved å endre standarden, slik at formidlingsformen blir muntlig, og ved å legge vekt på avklaring av vanskelige fagbegreper. I tillegg har de iverksatt særtiltak ved at disse elevene har muligheten til å bruke PC i undervisningen (Håstein & Werner, 2003).

Likevel er det bekymringsfullt at lærerne ikke har fokusert på å tilpasse undervisningen for denne elevgruppen, men heller er opptatte av å tilpasse for flertallet. Dette gjelder særlig med bakgrunn i deres uttalelser om at de mener at tilpasset undervisning bidrar til et bedre læringsutbytte hos elevene. Samtidig viser de til god selvinnsikt når de påpeker at de selv mener at de ikke tilpasser undervisningen på en tilfredsstillende måte for alle elever. Dette viser samsvar mellom kunnskaper, praksis og forståelse av egen undervisningsmetode.

Informantene med mer enn fem års erfaring innen læreryrket var alle samstemte om at tilpasset opplæring for elever med dysleksi var et viktig fokusområde. I tillegg til å benytte PC og å gi muntlige prøver, var de bevisste på hva slags type tekster som ble gitt. Her ble særlig forstørret skrift og motiverende lesetekster fremhevet. I tillegg tilpasser disse lærerne elevenes mengder av lekser og legger vekt på at vurderingene av arbeidet også tilpasses ut fra elevenes nivå. Disse lærerne la vekt på å tilrettelegge på en slik måte at undervisningen også ble motiverende og inspirerende for resten av klassen. Disse lærernes tilrettelegging innebærer både endring av standarden, utvidelse av mangfoldet og iverksettelse av særtiltak (Håstein & Werner, 2003), og er dermed i tråd med undervisning slik den bør tilrettelegges for elever med dysleksi. Som følge av deres tilrettelegging, så to av disse lærerne store forbedringer hos elevenes både i skriving og lesing. De opplevde også at elevene var fornøyde med å få tilpasset undervisningen på denne måten, og at de selv mente at IKT-hjelpemidlene var nyttig. Den siste av disse lærerne (informant 4) opplevde ikke samme forbedring hos sin elev med dysleksi, dette skyldes i stor grad at eleven selv ikke ønsker å benytte seg av IKT-hjelpemidler, fordi eleven ikke ønsker å skille seg ut. Dette fører dermed til et dårligere utbytte av undervisningen for den aktuelle eleven. Dette skillet mellom elevenes utbytte viser klart hvor viktig tilpasset opplæring er for elevene med dysleksi i informantenes klasser, og at det kan bidra til å gi positiv effekt selv når elevene går på ungdomskolen.

Analysen viser også at samtlige av lærerne opplever det å tilpasse undervisningen som krevende. De nyutdannede mener selv at de ikke får dette helt til, og legger ved at mye

erfaring kreves for å få det til i praksis. Forskning viser derimot at læringsutbyttet til elevene ikke automatisk blir bedre ut fra lærernes ansiennitet (Hanushek, 2011). Det vil si at det kreves noe mer enn kun lang erfaring, her spiller kompetanse en viktig rolle. Lærerne påpekte også at større voksentetthet kunne bidra til å forenkle tilpasningen av undervisningen ved at de da var flere tilgjengelige. Dette kan bidra til at en voksen kan fokusere på elever med særskilte behov, mens den andre kan holde tavleundervisning for flertallet. Av praktiske årsaker kan dette gjøre det enklere for lærerne å undervise, men bør ses i sammenheng med tidligere forskning på området som viser at økt lærertetthet ikke nødvendigvis er nok for å bidra til et godt læringsutbytte for elever (Utdanningsdirektoratet, 2016, 08.07). Læreres og assistenters kompetanse er det viktigste verktøyet for å bidra til et godt læringsutbytte for elevene med dysleksi. Det vil si at selv om lærerne i denne studien selv opplever at det ville være enklere med flere tilgjengelige lærere, betyr det ikke at elevene ville fått et bedre utbytte av dette uten videre. Dermed er det ikke slik at det kan settes likhetstegn mellom flere lærere og bedre kvalitet på den tilpassede opplæringen.

### **5.3 Veiledning og rådgivning**

Det siste forskningsspørsmålet er «*Opplever lærere støtte og veiledning i de tilfeller der de trenger mer kompetanse om dysleksi?*». I den forbindelse ble lærere stilt spørsmål om opplevd behov for veiledning eller rådgivning, og hvem de ville ha kontaktet ved et slikt behov. Basert på den overnevnte drøftingen, ville det være naturlig å anta at særlig de nyutdannede lærerne ville ha nytte av å få veiledning og rådgivning. Analysen viser derimot at alle lærerne med over fem års ansiennitet har opplevd et behov for veiledning, mens de nyutdannede lærerne ikke har opplevd dette behovet. Lærerne som har opplevd dette behov har vist til at dette har vært særlig i forbindelse med å lære seg å benytte de ulike IKT-hjelpemidlene. I tillegg vektla informant 4 et behov for slik veiledning da denne læreren skulle undervise en ny klasse med en elev med dysleksi. Dette tyder på at disse lærerne er opptatte av å utvikle egen kompetanse knyttet til de elevene de underviser for. Disse lærerne har med den lengre erfaringen i yrket hatt muligheter til å danne seg et godt grunnlag for å forstå hva som kreves for å få til tilrettelegging i praksis, og dette kan dermed være en faktor som skiller disse lærerne fra de nyutdannede lærerne. Et ordtak sier: «Jo mer du vet, jo mer vet du hva du ikke vet» (Veileders ord).

De nyutdannede forklarte i intervjuet at de ikke har opplevd et behov for rådgivning og veiledning i forbindelse med tilrettelegging for elever med dysleksi. Likevel mente de at når de har mottatt veiledning har dette vært positivt, og at det kanskje handler mer om at de ikke vet at de har et behov for økt kompetanse, enn at de ikke trenger det. Dette vises særlig i utsagnet til informant 1, som vektlegger at årsaken til at det ikke har oppstått et slikt behov kan være manglende kunnskaper om at det bør tilrettelegges spesifikt også i undervisningen. Informant 2 mener selv at årsaken til at behovet ikke har vært til stedet kan skyldes at denne læreren er faglærer, og ikke kontaktlærer. I Kunnskapsløftet fremheves kompetanse om elevenes forutsetninger og behov som sentralt for lærere (Kunnskapsdepartementet, 2006), uavhengig om disse er kontaktlærer eller faglærer. Alle elever har rett på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998), og det er derfor nødvendig at også faglæreren i dette tilfelle fokuserer på dette. Forskjellene mellom lærerne i denne studien angående behov for veiledning i forbindelse med å undervise elever med dysleksi, viser at generelle slutninger ikke kan trekkes. Samtidig viser dette at bevisstheten blant lærerne om deres ansvar i undervisningssituasjoner ser ut til å påvirke deres innsats til kompetanseheving, dette gjelder for samtlige av informantene.

Analysen viser videre at lærerne opplever at tilbudet for veiledning eller rådgivning i forbindelse med å tilpasse undervisningen for elevene med dysleksi er godt. Alle informantene er fornøyde med å ha ressurspersoner tilgjengelig på skolen. Dette bidrar til at de har mulighet til å stille spørsmål i løpet av arbeidsdagen og påvirker deres undervisning positivt. Lærere som anses som ressurspersoner er blant annet lærere med spesialpedagogisk kompetanse, eller lærere med spisskompetanse om leseutvikling. To av lærerne i denne studien hadde spesialpedagogisk utdanning, og begge to vektla muligheten til å snakke med PP-tjenesten ved behov som en fin måte å få veiledning på dersom det var behov for dette. PP-rådgiverne oppleves som både tilgjengelige og hjelpsomme ved slike henvendelser. De andre lærerne var også åpne for at de kunne ta kontakt med PP-tjenesten dersom dette opplevdes som nødvendig, og hadde samme oppfatning om PP-rådgivere når det gjaldt spørsmål om råd. I tillegg opplever lærerne gode råd i den sakkyndige rapporten som utarbeides av PP-tjenesten. Samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten kan være av stor betydning for å øke elevenes læringsutbytte, da PP-rådgivere arbeider med skoler på både individ- og systemnivå. De kan dermed bidra til å gi et helhetlig perspektiv til lærere, om hva som kan gjøres for hver enkelt elev, sett utenfra. Dette tyder på at kollegasamarbeid og et godt



samarbeid mellom skole og sakkyndig instans bidrar til positive opplevelser knyttet til veiledning i forbindelse med undervisningen.

## 6.0 Avslutning

Denne studiens problemstilling var: *Har lærere i dagens skole den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for å kunne gi elever med dysleksi den tilpassede opplæringen de har rett til?* Undersøkelsen er gjort ved å intervjuer fem grunnskolelærere som underviser elever med dysleksi, med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv. Lærernes ansiennitet og utdanning varierte, og bidro dermed til å få en mer helhetlig forståelse av læreres kunnskaper og kompetanse knyttet til å undervise elever med dysleksi.

### 6.1 Oppsummering

Problemstillingen er blitt besvart ved hjelp av oppgavens tre forskningsspørsmål, der det første var «*Hvilken kompetanse har lærere om tilpasset opplæring for elever med dysleksi?*». Hovedfunnene indikerer at lærernes kunnskaper og kompetanse om dysleksi i stor grad varierer. Variasjonene vises blant annet i forskjeller mellom lærernes ansiennitet, men også ut fra deres utdanning. Resultatene viser at grunnskolelærerutdanningen ikke gir tilfredsstillende kunnskaper om dysleksi. Samtidig har lærerne gode kunnskaper om tilpasset opplæring, som bidrar til en rekke kunnskaper som er hensiktsmessige for å tilrettelegge for elever med dysleksi.

Det andre forskningsspørsmålet var «*Hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med dysleksi, og hvordan oppleves dette?*». Studien viser en klar sammenheng mellom lærernes kompetanse om dysleksi, og deres praksis. Her ble forskjellen i kompetanse om dysleksi mellom de nyutdannede lærerne og lærerne med lenger erfaring tydelig. Lærerne med mye kompetanse er opptatte av å se den enkelte elev, og å tilrettelegge spesifikt for de som trenger det. Lærerne med mindre kompetanse er mer opptatte av generell tilrettelegging for flertallet.

Det siste forskningsspørsmålet var «*Opplever lærere støtte og veiledning i de tilfeller der de trenger mer kompetanse om dysleksi?*». Lærerne i denne studien var alle opptatte av kollegasamarbeid, og viktigheten av å ha ressurspersoner tilgjengelig på skolen. Samtidig viser de til muligheten til å kontakte PP-tjenesten dersom de har et ytterligere behov for kompetanseheving. Likevel var det her et klart skille mellom lærerne som bevisst søkte

veiledning (lærerne med mest kompetanse), og de som ikke gjorde dette (de nyutdannede lærerne). Forskjellene her så ut til å nettopp handle om bevissthet rundt egen kompetanse i forhold til elevenes behov.

## 6.2 Veien videre

Arbeidet med denne oppgaven har tydeliggjort viktigheten av at lærere tilegner seg kunnskaper om dysleksi og om hvordan undervisningen best kan tilrettelegges for denne gruppen elever, før de starter i læreryrket. Ytterligere forskning på læreres kunnskaper og kompetanse vil kunne bidra til å kaste lys over dette, og bidra til å gi et bedre undervisningstilbud for elever med lærevansken. Det kan være nyttig at skoleledelsen og lærerne generelt snakker om dysleksi og tilrettelegging for denne elevgruppen, for å bevisstgjør viktigheten av å tilpasse opplæringen for elever med dysleksi. På den måten vil dette kunne bidra til at lærere som ikke har tilegnet seg nok kunnskaper, søker etter råd og veiledning slik at deres kompetanse styrkes. Samtidig er det viktig at lærerne fortsetter å lytte til elevenes ønsker og behov, slik at deres tilbakemeldinger vektlegges i arbeidet med tilrettelegging av undervisningen.

Videre er det viktig å få inn mer kunnskap om dysleksi i lærerutdanningen. Det arbeides allerede med å utvide lærerutdanningen til en femårig mastergrad, og det er vesentlig at kunnskaper om lærevansker implementeres i denne. Dette er særlig relevant da kunnskapsdepartementet vektlegger læreres kompetanse som avgjørende i forbindelse med tilpasset opplæring. Dette påpekes både i Kunnskapsløftet og i nevnte stortingsmeldinger, og bør dermed være sentralt i den nye lærerutdanningen. Forhåpentligvis vil den nye lærerutdanningen gjøre lærerne bedre rustet til å tilpasse undervisningen, i møtet med elever med dysleksi.

# Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?*. (Barneombudets fagrapport 2017).
- Brooks, P. J., & Kempe, V. (2012). *Language development*. Great Britain, BPS: Blackwell.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov* (s. 13-33). Universitetsforlaget.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *Language and Reading Disabilities*. (2. utg.) Boston: Pearson Education.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading. A handbook* (s. 6-23). Oxford, UK: Blackwell.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysleksi Norge. (2016). *Spesifikke og generelle lærevansker*. Hentet fra <http://dysleksinorge.no/fagstoff/>
- Engenes, E. M. (2011). Vedvarende lese- og skrivevansker - noen digitale hjelpemidler. *Bedre skole*. Nr.4
- Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. I C. Hulme & M. J. Snowling (Red.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention* (s. 1-19). London: Whurr.

- Frith, U. (1999). Paradoxes in the Definition of Dyslexia1. *Dyslexia*, 5, 192-214.
- Gelso, C. J., Williams, E. N., & Fretz, B. R. (2014). *Counseling psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Gjerustad, C., & Næss, T. (2016). *Deltakerundersøkelsen 2016: Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «kompetanse for kvalitet»*. (NIFU-rapport 2016:28). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2419753/NIFUrapport2016-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. *Weidenfield & Nicolson, London*, 1-19.
- Grimstæth, G. (2008). Stillingsinnhold - avgjørende for en god start i yrket. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jachelln, & S. Østrem (Red.), *Det store spranget* (s. 73-80). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Grimstæth, G., & Holgersen, H. (2015). Nyutdannede allmennlærere og deres opplevelse av faglig kompetanse i leseopplæring generelt og av elever med lesevansker spesielt. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art-14.
- Hanushek, E.A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30, 466–479.
- Haug, P. (2010). Det som skjer i klasseromma. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 231- 244). Abstrakt forlag.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2016, 08.09.). *Fagplan for Pedagogikk og elevkunnskap, 1.-7. trinn, 1., 2. og 3. studieår*. Hentet 30.01.2017 fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Firearige-studier/Grunnskolelaerer-1.-7.-trinn-fireaarig/Programplan-for-Grunnskolelaererutdanning-trinn-1-7-studieaaret-2016/Fagplan-for-Pedagogikk-og-elevkunnskap-1.-7.-trinn-1.-2.-og-3.-studieaar-2016-2017>
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2017, 19.01). *Fagplan for Pedagogikk og elevkunnskap, 5.-10. trinn, 1., 2. og 3. studieår*. Hentet 30.01.2017 fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Firearige-studier/Grunnskolelaerer-5.-10.-trinn-fireaarig/Programplan-for-Grunnskolelaererutdanning-trinn-5-10-2016/Fagplan-for-Pedagogikk-og-elevkunnskap-5.-10.-trinn-1.-2.-og-3.-studieaar-2016-2017>

- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Håstein, H., & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. John Wiley & Sons.
- Individuals with disabilities education improvement act. (2004). *Sec. 300.307 Specific learning disabilities*. Hentet fra <http://idea.ed.gov/explore/view/p/%2Croot%2Cregs%2C300%2CD%2C300%252E307%2C>
- International Dyslexia Association. (2002, 12.11). *Definition of Dyslexia*. Hentet fra <http://eida.org/definition-of-dyslexia/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld nr. 31 (2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren - Rollen og utdanningen*. St.meld. nr. 11 (2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring & fellesskap*. St.meld. nr.18 (2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. St.meld. nr.21 (2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 07.06). *Slik blir den nye lærerutdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T., Kleven, T. A., Kvernbekk, T., & Christophersen, K. A. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.19-78). Oslo: Unipub forlag og forfatteren.
- Logometrica. (2017a). *Ordkjedetesten*. Hentet 09.03.2017 fra <http://logometrica.no/produkt/ordkjedetesten>
- Logometrica. (2017b). *Setningsleseprøven (S-40)*. Hentet 09.03.2017 fra <http://logometrica.no/produkt/setningslesepr%C3%B8ve-s-40>
- Lyster, S. A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Hentet fra <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- NAV. (2016, 02.05). *Lese og skrive*. Hentet 08.02.2017 fra <https://www.nav.no/no/Person/Hjelpemidler/Hva+har+du+vansker+med/lese-og-skrive#chapter-1>
- Nilsen, V. (2008). Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 189-228). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Norsk Helseinformatikk. (2014, 11.02). *Dysleksi*. Hentet fra <http://nhi.no/foreldre-og-barn/barn/livsstil/dysleksi-15298.html?page=2>
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 25(10), 618-629.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Blackwell publishing.
- Statistisk sentralbyrå. (2016). *Effekter av satsing på økt lærertetthet*. Hentet fra [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/286193?\\_ts=158b49d98e8](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/286193?_ts=158b49d98e8)
- Statped. (2016, 27.07). *iTranslate Voice*. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sammensatte-larevansker/itranslate-voice/>
- Statped. (2016, 27.09). *Bruk av iPad i undervisningen*. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/teknologitema/bruk-av-ipad-i-undervisningen/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 08.07). *Økt lærertetthet på ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/okt-larertetthet-pa-ungdomstrinnet/>
- Universitetet i Stavanger. (2016, 23.11). *Two teachers: Skal forske på effekten av økt lærertetthet*. Hentet fra [http://lesesenteret.uis.no/two\\_teachers/](http://lesesenteret.uis.no/two_teachers/)
- Vogt, A. (2008). Direkte rådgivning med barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 339-386). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Østvold, K., & Hømmeldal, S. (2013, 14.06). *Lærerstudentene lærer ikke å takle barn som sliter på skolen*. Hentet fra <https://www.nrk.no/troms/laerer-ikke-om-barn-som-sliter-1.11062436>



# Vedlegg

**Vedlegg 1: Informasjonsskriv (2 sider)**

**Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD (3 sider)**

**Vedlegg 3: Registrert endring i utvalg hos NSD (1 side)**

**Vedlegg 4: Intervjuguide (3 sider)**

## Vedlegg 1: informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### «Læreres tilpasning av det ordinære opplæringstilbudet for elever med dysleksi»

Mitt navn er Stefanie Debruyn Johansen, jeg er masterstudent ved instituttet for pedagogikk ved Universitetet i Oslo, retning Pedagogisk-psykologisk rådgivning. Denne våren skal jeg skrive masteroppgave med fokus på tilrettelegging av ordinær undervisning for elever med dysleksi. Dette ønsker jeg å gjøre ved å intervjuere lærere i grunnskolen som har elever med dysleksi i sine klasser. Jeg ønsker i forbindelse med prosjektet å finne ut hvordan lærere opplever egen kompetanse til å tilrettelegge undervisningen. Veileder for prosjektet er Anne Berit Andreassen fra Statped.

Jeg kan tenke meg å gjennomføre et intervju med ca. 5 grunnskolelærere, som underviser elever med dysleksi. Intervjuene vil vare i rundt 45 minutter, og vil bli tatt opp på båndopptaker og senere transkribert. Spørsmålene vil være rettet mot egen utdanning, tilrettelegging og egen opplevelse rundt dette.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang til personopplysninger. Det vil ikke kunne være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i publikasjonen. Masteroppgaven skal leveres innen 01.06.17, og prosjektet avsluttes dermed da. Etter gjennomført sensur på oppgaven, senest i midten av august 2017, vil alt identifiserbart materiell og alle lydopptak bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har ytterligere spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller daglig ansvarlig på mail. Samtykkeerklæringen leveres ferdig utfylt til meg når vi møtes.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og det vil være mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg slettes.

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

---

Med vennlig hilsen

Undertegnede

Stefanie Debruyn Johansen

Student ved UiO

Epost: Stefandj@student.uv.uio.no

Daglig ansvarlig

Tone Kvernbekk

Professor og stedfortredende instituttleder ved UiO

Epost: tone.kvernbekk@iped.uio.no

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien «Læreres tilpasning av det ordinære opplæringstilbudet for elever med dysleksi», og er villig til å delta.

..... Sted, dato

..... Navn blokkbokstaver

..... Signatur av prosjektdeltaker

## Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD



Tone Kvernbekk  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 21.02.2017

Vår ref: 52142 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.01.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

*52142 Læreres tilpasning av det ordinære opplæringstilbudet for elever med dysleksi*

*Behandlingsansvarlig Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig Tone Kvernbekk*

*Student Stefanie Debruyn Johansen*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Stefanie Debruyne Johansen stefaniie-@hotmail.com



## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 52142

Personvernombudet har vurdert informasjonsskriv og intervjuguide mottatt 17.01.2017.

Utvalget består av lærere på barneskole (5.-7.trinn) som har elever med dysleksi i den ordinære undervisningen.

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, forutsatt at du oppgir kontaktinformasjon til Tone Kvernbekk, som er daglig ansvarlig for prosjektmeldingen.

Vi anbefaler at du skriver at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt og dersom deltakeren trekker seg, heller enn slettet, slik at du kan ta vare på anonymt datamateriale.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.08.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

### **Vedlegg 3: Registrert endring i utvalg hos NSD**

Hei,

Viser til endringsmelding mottatt 21.02.2017.

Det er i orden. Vi har nå registrert at utvalget vil bestå av grunnskolelærere.

Med vennlig hilsen

--

Agnete Hessevik

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 27 97

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no) [www.nsd.no](http://www.nsd.no)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

**Innledning:** Kort informasjon om studiet mitt og masterprosjektet, gjennomgang av informasjonsskriv og skrive under på samtykke. Informere om at intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker, og takke for at de vil delta på intervjuet.

### Bakgrunnsinformasjon

Jeg ønsker først å stille noen spørsmål om lærerens rolle, klassetrinn og hvordan dere oppdager elever med behov for ekstra støtte.

1. Hvilket klassetrinn jobber du på?
  - a. Hvor mange elever er det i klassen?
2. Hva innebærer din stilling?
  - a. Hvilke oppgaver har du?
3. Hvor lenge har du jobbet i skole?
4. Hvor mange elever er det med dysleksi i klassen din?
5. Hvordan oppdager dere at elever har behov for ekstra tilpasning?

### DEL 1: Kunnskap om tilpasset opplæring og dysleksi

Jeg er i undersøkelsen min opptatt av å vite hva slags kompetanse læreren har om dysleksi og tilrettelegging. Jeg har undersøkt grunnskolelærerutdanningen slik den ser ut i dag, og finner ikke mye om dysleksi der, og ønsker derfor å stille noen spørsmål om dette.

6. Hva slags utdanning har du?
  - a. Når tok du utdannelsen din?
7. Hva lærte du om dysleksi og tilpasset opplæring i løpet av utdanningen?
  - a. Eventuelt, har du lært om det et annet sted?
8. Hva forbinder du med god tilpasset opplæring?



- a. Hvordan kan man få dette til i den ordinære undervisningen?
9. Hvordan vil du beskrive god praksis når det gjelder å tilpasse det ordinære tilbudet for elever med dysleksi?
10. Hva slags hjelpemidler benytter du deg av for å tilpasse undervisningen for elever med dysleksi?
- b. Hvilke fordeler tror du det gir å bruke hjelpemidler?
- c. Benyttes hjelpemidler i alle timer?
- d. Hva er årsaken til at hjelpemidler eventuelt ikke benyttes i undervisningen?
- e. Vet du hvordan man kan få hjelpemidler/tilskudd til PC eller nettbrett for skoleelever?
- f. Har du benyttet deg av dette tilbudet?

## **DEL 2: Opplevelse med å tilrettelegge undervisningen**

Jeg ønsker også å finne ut hvordan læreren opplever å få til tilpasning av undervisningen for elever med dysleksi i den ordinære undervisningen

11. Hvordan tilpasser du undervisningen for elever med dysleksi?
- a. Er det noen situasjoner hvor det er vanskelig å tilpasse undervisningen?
- b. Hva gjør disse situasjonene som vanskelige?
- c. Har du noen tanker om noe som kan gjøres annerledes?
- d. Hvorfor tror du at dette ville gitt et bedre utbytte av undervisningen?
12. Hvordan opplever du læringsutbyttet til elever med dysleksi i ordinær undervisning?
- a. Hvorfor tror du at det er slik?
13. Hvordan tror du at det å tilpasse opplæringen påvirker læring hos elever med dysleksi?

### **DEL 3: Rådgivning og veiledning**

Jeg ønsker i undersøkelsen min å finne ut om lærere får god rådgivning og veiledning når de opplever at de behøver mer kompetanse om å tilrettelegge den ordinære undervisningen eller generelt hvis de behøver mer kompetanse om dysleksi.

14. Har du noen gang opplevd et behov for rådgivning eller veiledning når det gjelder å undervise elever med dysleksi?

a. Hvem kontaktet du for råd og veiledning? / Hvem ville du ha kontaktet ved behov for råd og veiledning?

15. Opplever du det som enkelt å kontakte andre instanser ved behov for ekstra veiledning og råd?

a. Hvorfor?

16. Kan du si noe om hvilken rolle PPT har vedrørende veiledning om tilpasset opplæring?

### **Tilleggsinformasjon**

Til slutt vil det bli noen oppsummerings spørsmål i intervjuet med hensikt å avslutte/avrunde intervjuet.

17. Er det andre forhold du mener er viktige når det gjelder å tilpasse den ordinære undervisningen for elever med dysleksi? Hvilke?

18. Er det andre forhold du mener er viktige når det gjelder til rådgivning og veiledning? Hvilke?

19. Er det noe mer du ønsker å tilføye?

**Til slutt:** Tusen takk for deltakelse på intervjuet!