



MASTEROPPGAVE

«Jeg kunne ønske at lærere vet at jeg ikke kan skrive så mye».

Tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker

«I wish that teachers know that I can't write so much».

*Adapted education for students with reading and writing
difficulties*

Silje Kjøppen Blindheim 431

Emilie Nordby 416

GLU 1-7 spesialpedagogikk

MGBSP550 Masteroppgave Vestlandsklasse

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

16.05.2022

Forord

Nå er vi ferdig med fem år på lærerutdanningen, og vi ser tilbake på en lærerik, fin og minnerik tid. De siste årene har vært spesielle og annerledes, som en følge av koronapandemien, og vi er derfor veldig glade for at vi har hatt hverandre i denne tiden. Høydepunktet i studiet er likevel denne masteroppgaven. Arbeidet med denne oppgaven har gitt oss verdifull kunnskap om et viktig tema som vi vil ta med oss inn i læreryrket.

Det er flere personer som har bidratt til at oppgaven vår er blitt slik den er i dag. Vi ønsker å takke veilederne våre, Vibeke Solsvik Foldnes og Margaret Klepstad Færevaaag. Tusen takk for alle gode og konkrete råd og tilbakemeldinger. Vi vil også takke de seks informantene som delte sine tanker og erfaringer med oss. Deres engasjement for elever med lese- og skrivevansker er inspirerende. Videre ønsker vi også å takke familiene våre, som har støttet oss under hele prosessen.

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med lese- og skrivevansker. Vi valgte å benytte oss av en kvalitativ tilnærming.

Datamaterialet er hentet inn gjennom seks kvalitative intervjuer med lærere, samt observasjon i deres klasserom. Informantutvalget består av seks lærere fra fem forskjellige skoler, som arbeider på 1.-5. trinn. To av lærerne i utvalget arbeider på en dysleksivennlig skole.

Resultatene fra studien viser at lærerne i informantutvalget tilpasser opplæringen for elever med lese- og skrivevansker på ulike måter gjennom sin pedagogiske praksis. Undersøkelsen konstaterer variasjon i hvilke tilrettelegginger som gjøres, samt graden av dem. Studien belyser lærernes bruk av undervisningsmetoder, pedagogisk- og organisatorisk differensiering og digitale verktøy. Det kommer frem i resultatene at lærerne i større grad tilpasser på gruppenivå, heller enn individnivå. Undersøkelsen viser også forskjeller i tilgangen de ulike informantene har på ulike digitale verktøy. Videre presiseres det i undersøkelsen at manglende tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker kan gi store konsekvenser for elevene det gjelder. Samtlige lærere i informantutvalget understreker viktigheten av at elevene jevnlig kartlegges, slik at eventuelle vansker oppdages tidlig og tiltak kan igangsettes. I tillegg nevnes lærerens evaluering av egen undervisning som viktig for å kunne sikre en god tilrettelegging, med en positiv effekt på elevens utbytte av opplæringen. Tid og ressurser fremheves i studien som to av de største utfordringene lærerne opplever å møte når de skal tilpasse opplæringen for elever med lese- og skrivevansker. Lærerne forteller om en travel skolehverdag hvor det å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker er utfordrende da tiden de har til rådighet er liten. Videre gjør også få ressurser i klasserommet det vanskelig å kunne gi så god tilrettelegging som de selv ønsker. Studien belyser dermed viktigheten av lærerens kompetanse, mulighet og tid til å tilpasse opplæringen for elever med lese- og skrivevansker.

Abstract

The purpose of this study is to examine how teachers adapt their teaching practices for students with reading and writing difficulties. We have chosen to use a qualitative approach in our study, where data is collected through qualitative interviews with teachers and observations in their classes. We have interviewed six different teachers from five different schools, who teach within the 5 first years of elementary school. Two of the teachers work at a Dyslexia Friendly School.

The results from the study shows that the teachers adapt their teaching practices for students with reading and writing difficulties in different ways through their pedagogic practices. The study states which facilitations are applied, and their extent throughout. The study highlights the teacher's use of tuition methods, pedagogic and organizational differentiations, and digital tools. The results also shows that the teachers more often adapt to groups rather than individuals. Furthermore, the study shows the different levels of accessibility the teachers have to digital tools. Onwards it is clarified that lacking adaptations for students with reading and writing difficulties may bring grave consequences for those it applies to. All teachers in the study stress the importance of regular assessments, so that eventual disorders are discovered early and measures can be applied quickly. The teacher's evaluation of their own teaching practices is also mentioned as important, this to safely secure that the facilitations applied will have a positive effect on the students. Time and resources are highlighted as the two biggest challenges the subjects face when trying to adapt their teaching practices for students with reading and writing disorders. The teachers mention a hectic every day school life, where facilitation for these students is challenging, and where lack of time is an important reason for this. Moreover, the resources also complicate the facilitative measures the teachers them self wish to perform. Hence, the study highlights the importance of teachers' competence, possibility, and time to adapt their teaching practice for students with reading and writing difficulties.

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	IV
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	1
1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og begrepsavklaring	2
2.0 Teori	3
2.1 Tilpasset opplæring	3
2.1.1 Spesialundervisning	4
2.1.2 Pedagogisk- og organisatorisk differensiering	4
2.2 Inkludering i skolen	5
2.3 Tidlig innsats	6
2.4 Sosiokulturell læringsteori	7
2.5 Lese- og skriveutviklingen	8
2.5.1 Begynneropplæringen	8
2.5.2 Leseutvikling	8
2.5.3 Skriveutvikling	10
2.6 Lese- og skrivevansker	10
2.6.1 Dysleksi	11
2.6.2 Leseforståelsesvanske	13
2.6.3 Skrivevansker	13
2.7 Faktorer som er avgjørende for lese- og skriveutviklingen	14
2.7.1 Ordforråd	14
2.7.2 Fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og benevningshastighet	14
2.7.3 Motivasjon	16
2.7.3.1 Indre og ytre motivasjon	17
2.7.4 Selvbildeoppfatning	17
2.8 Hvordan tilrettelegge undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?	18
2.8.1 Lærerens kompetanse	19
2.9 Konsekvenser ved manglende tilrettelegging	20
2.10 Den dysleksivennlige skole	20
2.10.1 Kompetanseheving i personalet	21
2.10.2 Kartlegging og oppfølging	22
2.10.3 Læringsmiljø	24
2.11 Den dysleksivennlige lærer	25
2.11.1 I klasserommet	25

2.11.2 Lekser	25
2.11.3 Hjelpemidler	26
2.12 Skole-hjem samarbeid	27
3.0 Metode	29
3.1 Kvalitativ metode.....	30
3.1.1 Kvalitativt intervju.....	30
3.1.1.1 Individuelle intervjuer.....	31
3.1.1.2 Semistrukturerte intervjuer.....	32
3.1.2 Observasjon	32
3.1.2.1 Deltakende observasjon	32
3.2 Planlegging av datainnsamling	34
3.2.1 Intervjuguide og observasjonsskjema	34
3.2.2 Utvalg	34
3.2.3 Antall informanter	35
3.2.3 Intervju og observasjon	35
3.1 Gjennomføring av datainnsamling	36
3.1.1 Gjennomføring av observasjon.....	36
3.3.2 Gjennomføring av intervju.....	36
3.3.3 Transkribering	36
3.3 Behandling av data	37
3.3.1 Tematisk analyse.....	37
3.4 Vurdering av forskningens troverdighet.....	39
3.4.1 Reliabilitet.....	39
3.4.2 Validitet.....	40
3.4.3 Etske hensyn	41
3.4.3.1 Informert samtykke	41
3.4.3.2 Konfidensialitet.....	42
4.0 Resultater.....	43
4.1 Undervisning	43
4.1.1 Planlegging.....	43
4.1.2 Gjennomføring.....	44
4.1.3 Utfordringer ved å tilrettelegge undervisning for elever med lese- og skrivevansker	48
4.1.4 Hvilken betydning har tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker?	49
4.1.5 Klassemiljø	51
4.1.6 Lekser	53
4.2 Rammefaktorer.....	53

4.2.1 Tid	53
4.2.2 Hjelpemidler	55
4.2.3 Klasserom.....	57
4.3 Kartlegging	59
4.3.1 Kartlegging av elevens arbeid.....	59
4.3.2 Evaluering av eget arbeid	61
4.4 Samarbeid	63
5.0 Diskusjon.....	66
5.1 Tilrettelegging på lærernivå.....	66
5.1.1 Lærernes planlegging av undervisning	66
5.1.2 Lærernes gjennomføring av undervisning.....	68
5.1.3 Lærernes arbeid med lese- og skriveutviklingen	72
5.1.4 Lærernes bruk av hjelpemidler i undervisning	74
5.1.5 Lærernes evaluering av egen undervisning	76
5.1.6 Lærernes klasserom.....	77
5.2 Tilrettelegging på skole/systemnivå	79
5.2.1 Samarbeid i skolen om elever med lese- og skrivevansker	79
5.2.2 Samarbeid med hjemmet	80
5.2.3 Kartlegging på skole- og lærernivå	81
5.2.4 Utdringer ved tilrettelegging	83
5.2.5 Konsekvenser	87
6.0 Oppsummering og veien videre	90
7.0 Litteraturliste	92
Vedlegg 1: Godkjenning NSD	
Vedlegg 2: Informert samtykke	
Vedlegg 3: Intervjuguide	
Vedlegg 4: Observasjonsskjema	

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Det å kunne lese og skrive er viktige ferdigheter for å kunne delta i dagens samfunn (Stangeland & Færevaag, 2021). Lesing og skriving er to av fem grunnleggende ferdigheter som skolen skal bidra til å støtte og utvikle gjennom hele opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tidligere forskning viser at elevenes lese- og skriveferdigheter kan ha stor betydning for deres utbytte av opplæringen (Lundetræ & Walgermo, 2021). Det å kunne lese og skrive er dermed viktige forutsetninger for å kunne få tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) vil så mange som 20 prosent av elevene i skolen, i løpet av sitt skoleløp, ha vansker med å lese eller skrive. Når barnet ikke klarer å lese eller skrive på linje med det som er forventet ut fra barnets mentale alder, eller den opplæringen eleven har fått, sier vi at barnet har lese-og/eller skrivevansker (Lyster, 2019).

Ifølge Haug (2017) har det i skolen vært en lang tradisjon for å ekskludere elevene som ikke tilhører normalen. Han skiller her mellom en aktiv ekskludering og en passiv ekskludering. Aktiv ekskludering handler om spesialundervisning, og en passiv ekskludering er når eleven får en opplæring som ikke sørger for et godt læringsutbytte. I 2019-2020 fikk 7,7 prosent av elevene i grunnskolen spesialundervisning (Hoem, 2021), men som Haug (2017) understreker, er det utrolig mange flere elever som strever enn denne gruppen. Det betyr at det finnes mange elever som deltar i den ordinære opplæringen, på lik linje med resten av klassen, men som sitter igjen med et lavere utbytte enn de hadde gjort med andre vilkår.

Elever med lese- og skrivevansker har ikke nødvendigvis en automatisk rett til spesialundervisning, og det har heller ikke elever som har fått en dysleksidiagnose. Det betyr at det i de aller fleste klasserom sitter det barn som strever med å lese og å skrive. Sitatet i tittelen på oppgaven «*Jeg kunne ønske lærere vet at jeg ikke kan skrive så mye*», er hentet fra intervjuet med en av lærerne i informantutvalget. Sitatet forsterker virkeligheten om at det i flere klasserom, finnes elever som strever med lesing og skriving. Lærere har derfor en utrolig viktig jobb i å tilpasse opplæringen slik at også denne elevgruppen får utbytte av den ordinære opplæringen. Til tross for dette, finnes det ikke et fasitsvar på hvordan lærere skal tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Alle elever er forskjellige, og hvilke tilpasninger den enkelte elev har behov for, vil variere fra elev til elev. Det er derfor viktig at lærere har god kunnskap om ulike former for tilrettelegging for elever med lese- og

skrivevansker, samt hvordan de kan tilpasse til elever med ulikt behov for å sikre at alle elever får utbytte av opplæringen.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og begrepsavklaring

I denne studien ønsker vi å se på hvordan et utvalg lærere tilpasser opplæringen for elever med lese- og skrivevansker. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i skolen, og det presiseres i opplæringsloven (1998) §1-3 at alle elever har rett til en opplæring tilpasset egen evner og forutsetninger. Alle lærere vil med stor sannsynlighet oppleve at én eller flere elever i deres klasse, strever med lesing og skriving. Vansker knyttet til lesing og skriving kan gjøre skolehverdagen utfordrende for elevene det gjelder. Det er derfor utrolig viktig at alle lærere tilpasser opplæringen for denne elevgruppen, slik at også de får utbytte av opplæringen. På bakgrunn av dette er problemstillingen vår følgende:

Hvordan tilpasser lærere opplæringen for elever med lese- og skrivevansker?

Vi har videre tatt utgangspunkt i problemstillingen og formulert fire forskningsspørsmål som vi ønsker å se på i denne studien.

1. *Hvordan tilrettelegger lærerne undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?*
2. *Hvilke utfordringer opplever lærerne å møte på når de skal tilrettelegge undervisning for elever med lese- og skrivevansker?*
3. *Hvordan samarbeider lærerne internt på skolen og med foresatte for å best mulig tilrettelegge undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?*
4. *Hvordan vurderer lærerne om dere tilrettelegging har en effekt på elevens utbytte?*

For å kunne tilpasse opplæringen for elever med lese- og skrivevansker, er det viktig at læreren tilrettelegger undervisningen slik at elevene opplever utvikling, mestring og motivasjon. Videre i denne oppgaven vil vi variere mellom å bruke begrepet tilpasset opplæring og tilrettelegging. Bakgrunnen for valget om å se på hvordan et utvalg lærere tilpasser opplæringen for elever med lese- og skrivevansker, er at en dysleksisdiagnose ofte ikke blir gitt de første årene på skolen. Tall fra Dysleksi Norge viser at 49 prosent av elevene med dysleksi, ikke oppdages før på ungdoms- eller videregående skole (Solheim, 2021). Dette betyr at det i flere klasserom kan sitte elever med dyslektiske vansker, og vi kan derfor med stor sannsynlighet tenke at disse elevene er noen av dem som går under betegnelsen “elever med lese- og skrivevansker”. Rapporten fra Dysleksi Norge, påvirket valget vårt om å bruke begrepet “lese- og skrivevansker”, for å dekke et større omfang av elever.

2.0 Teori

2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et prinsipp som omfatter både den ordinære opplæringen og spesialundervisning. Det er tilrettelegging skolen gjør, for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). I opplæringsloven (1998) §1-3 står det at alle elever har rett til en opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger. Det betyr at skolen skal tilrettelegge opplæringen for elevene slik at de får best mulig utbytte, uavhengig av deres forutsetninger og evner. Lærerens oppgave er å legge til rette for en opplæring som både ivaretar fellesskapet, men også den enkelte elev. Dette gjennom å variere læringsressursene, aktivitetene, arenaene og vurderingsformene i skolen. Det er viktig å påpeke at individuell tilpasset opplæring ikke er en rett for alle elever, men lærerne skal tilrettelegge for mangfoldet innenfor fellesskapet gjennom å variere og tilpasse undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Den gjeldende læreplanen er utformet på en slik måte at den gir lærerne handlingsrom for tilpasninger. Kompetansemålene elevene skal nå er fastsatt, men det er lærerne som avgjør hvordan undervisningen skal utformes og hvilke arbeidsmetoder som skal brukes for å sikre at målene nås (Utdanningsdirektoratet, 2021). Lærerne har derfor et stort ansvar og en stor utfordring i å bryte opp kompetansemålene, og videre finne gode og varierte undervisningsmetoder som bidrar til at alle elever får utbytte av undervisningen (Haug, 2017). Noen lærere kan føle at de må ha et opplegg til hver enkelt elev for å sikre læringsutbytte, noe som videre kan gi en følelse av å ikke strekke til som lærer (Hoem, 2021).

Det finnes to ulike forståelser av tilpasset opplæring. Nordahl (2014) skiller mellom en smal og en bred forståelse. Den smale forståelsen av begrepet handler om individuelle tilpasninger. Fokuset er her på en individualisert undervisning, der elevene får tilpasset opplæringen til egne behov. Den brede forståelsen legger vekt på fellesskapet og det kollektive i skolen. Her er læringsmiljøet sentralt, og det handler om å organisere opplæringen slik at færre elever får behov for ekstra hjelp. Både den smale og brede forstanden er helt nødvendig (Aas, 2021).

I en studie av Damsgaard og Eftedal (2014) kom det frem at lærerne oppfattet begrepet tilpasset opplæring som et viktig og forpliktende prinsipp. Tilpasset opplæring ble også knyttet til inkludering, sosial utjevning og likeverd. Lærerne som ble intervjuet i studien, knyttet også tilpasset opplæring til elevenes grunnleggende behov for å føle på mestring og tilhørighet i en gruppe (Hoem, 2021). Det kom videre frem at lærerne synes tilpasset

opplæring er et krevende prinsipp å ivareta. Begrepet er vagt og lite konkret noe som gjør at hver enkelt lærer selv må finne ut hvordan prinsippet kan ivaretas i sin egen undervisning (Damsgaard & Eftedal, 2014).

2.1.1 Spesialundervisning

Alle elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1).

Opplæringstilbudet skal være av slik karakter, at det samlede tilbudet elevene får, kan gi eleven forsvarlig utbytte av opplæringen i likhet med andre elever og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Videre har også elever som mottar spesialundervisning, krav på det samme totale undervisningstimetallet som resten av elevene på skolen.

Ifølge Statistisk sentralbyrå fikk 7,7 prosent av elevene i grunnskolen spesialundervisning i 2019-2020 (Hoem, 2021). Nordahl et al. (2018) fant en klar sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og behovet for spesialundervisning. Det kom frem at dersom den ordinære undervisningen ikke er tilpasset godt nok vil det bli større behov for spesialundervisning. Aas (2021) påpeker også at det ikke alltid er slik at noen elever får spesialundervisning fordi de har så store vansker at de må ha det, men det handler heller om hvordan skolen klarer å håndtere elevenes utfordringer. Dersom skolen og lærere ikke klarer å tilpasse opplæringen slik at alle elever får tilstrekkelig utbytte ut fra egne forutsetninger, vil dette kunne føre til at man kommer inn i en ond sirkel, hvor flere og flere elever trenger spesialundervisning. Dette strider mot det politiske ønske om mindre bruk av spesialundervisningen (Nordahl et al., 2018).

2.1.2 Pedagogisk- og organisatorisk differensiering

To begreper som er sentrale innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning er pedagogisk- og organisatorisk differensiering (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Den pedagogiske tilpasningen handler om å tilrettelegge den ordinære opplæringen for elevene inne i klasserommet (Haug, 2020). Elevene kan arbeide med lærestoff som har ulik vanskelighetsgrad, i ulikt tempo, og innenfor de samme veggene. Det å tilpasse for elevene handler ikke bare om vanskelighetsgrad, men også om arbeidsformer. Elever med lese- og skrivevansker vil ikke nødvendigvis ha behov for et forenklet eller et annet lærestoff, men de behøver materiell eller verktøy som kan gjøre det lettere å lære og bearbeide lærestoffet. Er vanskene store kan det være mer behov for å tilpasse undervisningen, slik at formålet blir å bygge opp ferdighetene og bremse vanskene (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Organisatorisk differensiering betyr at elevene på grunnlag av ulike forutsetninger har behov for ulikt lærestoff, ulike aktiviteter og ulike arbeidsformer. Dette gjøres for eksempel ved at eleven får en-til-en undervisning, undervisning i små grupper eller skilles ut i egne klasser eller skoler. Spesialundervisning faller inn under organisatorisk differensiering (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I opplæringsloven (1998) §8-2 understrekes det at elevene skal deles inn i klasser eller basisgrupper som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet. Eleven kan deles inn i andre grupper i deler av opplæringen, men denne inndelingen skal til vanlig ikke være etter faglig nivå, kjønn eller tilhørighet. Hva som ligger i uttrykket “til vanlig”, kommer ikke tydelig frem i loven, og det er derfor uklart hvordan inndelingen kan skje, og hvor stort omfanget av inndelingen kan være (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017), må det gjøres en forsvarlighetsvurdering i det konkrete tilfellet, dersom man ønsker å organisere elevene etter faglig nivå. Det må gjøres en totalvurdering i det konkrete tilfellet, og være nødvendig for at elevene det gjelder, skal få forsvarlig utbytte av opplæringen. Her er det sosiale, og elevens muligheter til å nå målene i formålsparagrafen like viktig som det faglige utbytte. Vurderingen av elevenes behov må gjøres jevnlig og være fleksibel (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2 Inkludering i skolen

Inkludering er et sentralt og overordnet ideologisk prinsipp i skolen, og vil si at alle elever i skolen skal kunne ta del i fellesskapet og føle en tilhørighet. For at alle skal føle seg inkludert, må det bygges et likeverd prinsipp i skolen. Alle mennesker er ulike og har forskjellige forutsetninger og egenskaper. Skolen har dermed en stor og viktig oppgave i å utvikle et fellesskap mellom elevene i skolen uavhengig av deres forutsetninger, kjønn og sosiale bakgrunn (Nordahl & Overland, 2015).

Dersom elever føler seg utrygge på skolen, kan det hemme læring. Det er viktig at det bygges et godt læringsmiljø og at det er tydelige og omsorgsfulle voksne som jobber sammen med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). Inkludering er sentralt for å kunne realisere god opplæring for alle elever. Å være inkludert går ut på at du er en aktiv deltaker i et fellesskap (Nordahl & Overland, 2015). Tilpasset opplæring og spesialundervisning skal ivareta prinsippet om inkludering. Selv om det er elever som ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære undervisningen skal eleven likevel ha tilhørighet til en klasse og et fellesskap på skolen (Nordahl & Overland, 2015). Rapporten til Nordahl et al. (2018) løfter frem tre ulike former for inkludering som er kjernen i et inkluderende utviklings- og læringsmiljø. Første punkt dreier seg om deltakelse i faglige pedagogiske aktiviteter hvor

elevene får et læringsutbytte. Det andre punktet handler om sosial inkludering hvor eleven deltar i fellesskapet med andre og det siste punkter handler om psykisk inkludering som innebærer at elevene opplever at de er inkludert i et fellesskap (Nordahl et al., 2018).

2.3 Tidlig innsats

Når barn begynner i første klasse, ligger det ofte en forventning både hos dem selv, og hos familien, om at barnet skal lære å lese og skrive (Stangeland & Færevaa, 2021). Det å lære å lese og skrive er imidlertid ikke like lett for alle barn og alle lærere vil derfor med stor sannsynlighet møte på elever som strever med lesing og skriving. For å hjelpe disse elevene med å utvikle sine lese- og skriveferdigheter er det nødvendig med tidlig innsats, tilpasset opplæring og at lærer finner gode metoder for at eleven skal få utbytte av undervisningen og gjøre fremskritt (Meld. St.6(2019-2020)).

I opplæringsloven (1998) § 1-3 står det at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, raskt skal få egen intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Om det er til elevens beste, kan den intensive opplæring gis som en-til-en undervisning for en kort periode. Dette kalles tidlig innsats, og handler om å sette inn tiltak og tilrettelegge undervisning med en gang en ser tegn på at en elev har behov for det (Utdanningsdirektoratet, 2022). Snowling og Hulme (2014) understreker at tidlig identifisering og intervensjon, har stor betydning i arbeidet med å forebygge og forhindre utfordringer med å lese og skrive.

Viktigheten av tidlig innsats trekkes også frem i Stortingsmeldingen nr. 18 Læring og fellesskap (2010-2011). I Stortingsmeldingen står det at lærere skal kunne oppdage og tilrettelegge undervisning for elever som strever. Det betyr at lærere må inneha kunnskap om hva de skal se etter, samt hvorfor det er viktig å være oppmerksom på barn som kan komme til å streve med å lese og skrive. Behovet for tidlig innsats gjelder ikke bare de første skoleårene, men kan også gjelde senere i skoleløpet. Tidlig innsats prinsippet understreker igjen viktigheten av at lærere systematisk kartlegger elevenes behov og at det settes inn tiltak dersom det er nødvendig. Tiltakene kan ha både kort og lang varighet, og være av større eller mindre karakter. Tidlig innsats kan bidra til å forhindre at elevens utfordringer blir større og hemmer deres læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Resultatene av et forskningsprogram som forsket på tidlig innsats viste tydelig at om tiltak iverksettes i de tidlige stadiene er det lettere å sikre en fremgang på elevenes læring (HMIE, 2008). Det er derfor åpenbart viktig å oppdage språklige vansker tidlig og følge opp med tidlige tiltak (Stangeland & Færevaa, 2021).

Opplæringsloven (1998) §14A-1 sier at forholdet mellom tallet på lærere og elever i undervisning på 1.-4. trinnet, maksimalt skal være på 15 elever per lærer. Fra 5. - 10. klasse skal forholdet være 20 elever per lærer. Ifølge Lundetræ og Walgermo (2021) skal kravet om økt lærertetthet på småtrinnet, gi lærerne bedre forutsetninger for å kunne gi elevene tilpasset opplæring. Lærerne vil kunne bruke mer tid på hver enkelt elev, og på denne måten vil de også få mer tid til å bli kjent med elevene. Videre vil den økte lærertettheten også gi bedre forutsetninger for å gi elever tidlig innsats.

2.4 Sosiokulturell læringsteori

Den sosiokulturelle læringsteorien er utviklet av psykologen Lev Vygotsky, læringsteorien handler om at læring skjer i samspill og i kommunikasjon med andre. Læring er et resultat av menneskers samhandling i sine omgivelser, og omgivelsene rundt barnet er avgjørende for utviklingen av kunnskap, ideer, holdninger og verdier. Den voksne vil dermed kunne gjøre barnet i stand til å mestre mer enn det som kan klares alene, gjennom erfaring barnet får og samtaler. Språkets rolle er dermed helt sentralt innenfor denne læringsteorien (Gabrielsen & Ofstad, 2021).

Ifølge Vygotsky starter individuell tenkning og utvikling gjennom samspill med de rundt seg. Barnet, eller eleven starter med et utgangspunkt og Vygotsky kaller det for “det aktuelle utviklingsnivået”. På dette nivået kan barnet være selvdrevet ettersom en ikke lærer noe nytt, og det er dermed et potensial for utvikling. Når utvikling skjer, har eleven ifølge Vygotsky tatt et steg inn i “den proksimale utviklingssonen” (Imsen, 2005). Det er i den proksimale utviklingssonen det kan skje en læringsutvikling for eleven. Når eleven først deltar i samhandling med andre, vil det gi eleven en mulighet til å lære, og etter hvert vil eleven kunne klare seg på egenhånd med den spesifikke oppgaven. En viktig forutsetning for at læring og utvikling skal skje, er at eleven får hjelp av en som har mer kompetanse enn eleven selv. Etter hvert som eleven lærer og utvikler seg, vil utviklingspotensialet også endre seg, og eleven vil ha fått et nytt utgangspunkt.

Vygotsky's læringsteori går dermed ut på at læring er kontinuerlig (Imsen, 2005). Vårt viktigste redskap for å kommunisere med andre er språket og Vygotsky fokuserte nettopp på at språket er den viktigste faktoren i læring. Språket er viktig for at eleven kan utvikle en intellektuell tenking og for at læring skal utvikles (Imsen, 2005). Dynamisk kartlegging er læringsstøttende og forankret i sosiokulturell teori. Det betyr at formålet er å finne ut hvor mye hjelp eleven trenger for å mestre en oppgave. Resultatet av kartleggingen blir utgangspunktet for å stimulere barnets nærmeste utviklingszone. Dersom lærer tilpasser

undervisningen for eleven, på bakgrunn av det som kom frem i den dynamiske kartleggingen, vil elevene kunne oppleve faglig utvikling og mestring (Hagtvet et al., 2015).

2.5 Lese- og skriveutviklingen

2.5.1 Begynneropplæringen

Det å lære å lese og skrive er et naturlig steg i barns språkutvikling, og de aller fleste er modne for leseopplæring ved skolestart (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021). Alle barn som begynner på skolen, kommer med en ryggsekk med ulik kunnskap. Noen barn har kommet langt i leseutviklingen og kan allerede lese enkle tekster på egenhånd. Andre barn har ikke knekt den samme koden, og ser enda ikke sammenhengen mellom skriftspråk og talespråk. Elevene stiller også ulikt når det gjelder motivasjon, muntlige ferdigheter og språkforståelse (Lundetræ & Walgermo, 2021).

Hvilken tilnærming som er den mest gunstige i begynneropplæringen, vil derfor variere fra elev til elev. Ifølge Tunmer og Nicholson (2011) vil de fleste elever lære å mestre skriftspråket, uavhengig av hvilke metoder lærerne tar i bruk i opplæringen. Det er likevel noen elever som vil være helt avhengig av et godt innhold i begynneropplæringen for å kunne lære å lese og skrive. Dette er elever som ifølge Lundetræ og Walgermo (2021) gjerne har behov for mer eksplisitt opplæring i fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap. Dersom lærere gjennomfører slik undervisning, og samtidig motiverer elevene for lesing, vil det ha stor effekt for noen elever, og sjeldent være negativt for andre elever (Lundetræ og Walgermo, 2021).

2.5.2 Leseutvikling

Læreren har en utrolig viktig jobb i å utvikle elevenes leseferdigheter. Det å kunne lese gir, ifølge Lundetræ og Walgermo (2021), elevene en kompetanse som er helt avgjørende for at de skal få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Videre er denne kompetansen også avgjørende for at elevene skal kunne delta på viktige arenaer i samfunnet. Det å lese og skrive handler i stor grad om å kunne forstå og uttrykke mening, og er derfor knyttet til språklige og kommunikative prosesser (Stangeland & Færevaa, 2021). For å kunne lese og skrive, kreves det at vi har kunnskap om grafemene og fonemene i skriftspråket. Det betyr med andre ord, at vi har kunnskap om bokstavene og bokstavlydene i skriftspråket (Stangeland & Færevaa, 2021).

Hovedmålet med å lese er å kunne forstå innholdet i en tekst (Lyster et al., 2019). Det finnes mange ulike teorier om leseforståelse, men den vanligste og mest utbredte på barnetrinnet er “The simple view of reading”. Oversatt kalles denne teorien for det enkle synet på lesing.

Innenfor denne teorien forklares lesing som et produkt av ordavkoding og språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Ordavkoding handler om å kunne gjøre bokstavsekvens til lydsekvens automatisk og flytende. Språkforståelse handler om evnen til å forstå betydningen av ord og setninger (Lyster et al., 2019). Det er viktig å påpeke at denne teorien først og fremst gjelder på barnetrinnet, og at leseforståelsen utvikler seg til å bli mer kompleks på høyere trinn i skolen.

I en undersøkelse gjort av Lervåg et al. (2017) kom det frem at det enkle synet på lesing forklarte omtrent 94 prosent av variasjonene i elevenes leseferdigheter på andre trinn. Videre viste det seg at vektingen mellom ordavkodingen og språkforståelsen ikke var statistisk. I begynneropplæringen, altså tidlig i leseutviklingen, var ordavkodingen viktigst, da dette er en ferdighet elevene må mestre for å kunne ha mulighet til å forstå innholdet. Etter hvert som elevene mestrer forståelsen av innholdet, blir språkforståelsen den viktigste faktoren for å kunne utvikle leseforståelsen til et høyere nivå. Tilsvarende funn ble også funnet i undersøkelsen til Hjetland et al. (2018).

Det finnes ulike modeller som beskriver leseutviklingen. Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) viser til Spear-Swearling og Sternberg (1998) sin leseutviklingsmodell.

Leseutviklingen er her delt inn i seks faser, der de to første nivåene handler om leseforståelse, og de fire nederste om avkodingsferdighet. Dersom barnet ikke får nok tid til å øve på de ulike nivåene, og dermed også mestre dem, vil utviklingen stagnere. Eleven vil dermed ikke lenger følge normal leseutvikling, og vil også trenge pedagogisk hjelp for å komme tilbake på riktig spor (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Den første fasen i Spear-Swearling og Sternberg (1998) sin leseutviklingsmodell er ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter. Barnet er i denne fasen når det begynner å lese logoer, kjenner igjen utseende til ordet og har blitt fortalt hva det betyr. I denne fasen har ikke barnet forstått sammenhengen mellom bokstav og lyd enda. Når barnet har fått en viss alfabetisk innsikt, har det kommet til fase to, som kalles ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter. Barnet forstår nå at bokstaver representerer lyder som videre trekkes sammen til ord. I starten av denne fasen, vil barnet klare å høre hva som er første og siste bokstaven i et ord.

Det tredje nivået kalles kontrollert ordgjenkjenning. Barnet mestrer nå å avkode ord nøyaktig. Ordene blir lest fonologisk, altså lyd for lyd. Etter hvert som barnet leser ord flere ganger, vil også farten på avkodingen øke og barnet vil også bli tryggere på ordet (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Automatisk ordgjenkjenning, er det fjerde trinnet i denne

leseutviklingsmodellen. Avkodingen er nå automatisert, og barnet kjenner umiddelbart igjen ordene. Dette blir kalt for ortografisk lesing. Det femte trinnet kalles strategisk lesing. Forståelse blir nå enda viktigere. Barnet klarer å utvikle gode strategier for å forstå det som leses og lesing blir nå et redskap for å skaffe seg kunnskap og informasjon. Det siste trinnet heter avansert lesing, og barnet klarer nå å bruke gode forståelsesstrategier, reflektere over det som er lest og videre sammenlikne innholdet i ulike tekster. Leseferdigheten vil utvikle seg videre gjennom hele livet, dersom den blir brukt, utfordret samt arbeidet videre med (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

2.5.3 Skriveutvikling

Ifølge Hagtvet (2010) er skriving en kommunikativ handling som består av to ferdigheter, nemlig det å kunne bruke et skriftsystem samt det å kunne kommunisere et budskap. Skriving består av innkoding gange lingvistisk produksjon, og dette er en parallell formel til det enkle synet på lesing (Lyster et al., 2019). Innkoding forklares her som det å kunne analysere lydstrømmen i et ord, videre koble enkeltlyden til riktig skriftegn for så å få dette skriftegnet ned på papir eller tastatur. Dersom elever har liten eller ingen bokstavkunnskap, vil dette føre til store vansker med å skrive. Samtidig er ikke bokstavkunnskap og kunnskap om fonem og skriftegn de eneste faktorene som er avgjørende for å kunne formidle et skriftlig budskap. Det er også viktig at den som skriver mestrer å hente frem ord og kan formulere setninger som gir det ønskelige budskapet (Lyster et al., 2019).

Den tidlige skriveutviklingen kan deles inn i fire ulike faser (Hagtvet, 2010). Det første nivået, prefonetisk skriving, viser til at eleven skriver eller skribler ut fra visuell hukommelse. Barnet har her forstått at skriving er kommunikasjon av budskap, men har på dette stadiet ikke forstått forholdet mellom skrift og lyd enda. Semifonemisk skriving er det andre nivået, og her har eleven begynt å få en fonologisk kunnskap, men skriver på stavelsesnivå og glemmer ofte vokalene. Når eleven er kommet til det tredje nivået, fonemisk skriving, er det i stand til å kjenne igjen fonemer i ord, koble dem med grafemer samt skrive lydrett det en ønsker å formidle. På dette nivået har eleven enda ikke mestrer å bruke de formelle konvensjonene, og vil for eksempel ha vansker med å huske å bruke mellomrom. Ortografisk skriving er det fjerde nivået, og her mestrer eleven dobbel konsonant og ikke-lydrette ord (Lyster et al., 2019).

2.6 Lese- og skrivevansker

Når barnet ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen de har fått sier vi at barnet har lese- og/eller skrivevansker

(Lyster, 2019). Ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) vil så mange som 20 prosent av elevene i grunnskolen ha vansker med å lese og skrive i løpet av sitt skoleløp. Elever med lese- og skrivevansker er en svært heterogen gruppe, og årsakene til vanskene kan variere fra elev til elev. Hørselsvansker, synsvansker, oppmerksomhets- eller konsentrasjonsvansker og atferdsvansker, er alle faktorer som kan spille inn på elevenes lese- og skriveutvikling (Lyster, 2019).

Noen barn og unge i skolen utvikler vansker med den skriftspråklige utviklingen (Lyster et al., 2019) og miljøet kan påvirke hvorvidt noen barn utvikler lese- og skrivevansker eller ikke. Påvirkningen fra miljøet kan for det første bidra til at bestemte gener aktiviseres eller deaktiveres i løpet av elevenes utvikling (Rutter, 2006). Miljøet som en påvirkning for eleven med lese- og skrivevansker vil dermed bety at lærerens tilrettelegging har mye å si for elevens utvikling. Elevenes nevrologiske utvikling gjennom blant annet fødsel, tilgang på helsehjelp og ernæring kan også være med å påvirke om eleven utvikler lese- og skrivevansker. Videre kan miljøet og dens påvirkning også bidra til å fremme eller hemme kognitive ferdighet, og dermed også barnets lese- og skriveferdigheter (Hulme & Snowling, 2009). Det er to typer vansker som en lærer oftest vil møte. Den ene vansken er knyttet til vansker med ordavkodingen som vil si ordlesing, og denne sentrale vansken kalles dysleksi. Den andre vansken er knyttet til å forstå det som leses og er derfor en vanske som vi kaller leseforståelsevanske (Hulme og Snowling, 2009).

2.6.1 Dysleksi

Ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) er dysleksi årsaken til vanskene hos tre til fem prosent av elevene med lese- og skrivevansker. Forskere har kommet frem til forskjellige konklusjoner på hva dysleksi er og den første betegnelsen på det vi i dag kaller dysleksi var ordblindhet. Det foregår en pågående diskusjon blant forskere om hvorvidt begrepet dysleksi kan defineres (Lyster, 2019). Lyon et al. (2003) definerer i likhet med Snowling (2013) og Shaywitz et al. (2008), dysleksi som en nevroutviklingsforstyrrelse, der den nevrobiologiske bearbeidningen av noen typer informasjon arbeider annerledes enn hos andre mennesker. De understreker at vanskene dysleksi medbringer, ofte vises gjennom manglende nøyaktighet og flyt i ordlesing og staving. Vansker med ordavkodingen kan også føre til vansker med leseforståelsen (Lyon, et al., 2003; Shaywitz et al., 2008; Snowling., 2013). Stangeland og Færevaa (2021) viser til International Dyslexia Association (2021), som beskriver dysleksi som en betydelig svakere leseferdighet enn forventet i forhold elevens alder. De mener også

at vanskene ikke kan forklares ut fra nedsatte kognitive ferdigheter eller kvaliteten på undervisningen eleven har fått (Stangeland & Færevaa, 2021).

En person med dysleksi strever med lesing og som oftest også staving. Lesingen blir ofte langsom, ujevn og anstrengende, og dette tilsvarer at det blir lite flyt. Personer med dysleksi vil også ha en unøyaktig ordavkodning og det er vanskelig når man møter på nye og ukjente ord. Dette gjør at det ofte blir gjetting underveis i lesingen og det er begrenset hva en kan forstå av innholdet når man er usikker på hva en leser (Stangeland & Færevaa, 2021).

Tidlig identifisering av elever med dysleksi og viktigheten av dette, har blitt understreket i mange år (Lodygowska et al., 2015; Snowling, 2013; Snowling, 2014). Elever med dysleksi opplever ifølge Snowling (2013), flere vanskeligheter fra tidlig skolealder. Det å ikke kunne mestre de grunnleggende ferdighetene; å lese og skrive, kan påvirke store deler av elevenes hverdag negativt. Flere studier viser at barn som regelmessig opplever svake resultater i skolen, kan begynne å tvile på seg selv og sin evne til å lære. Konsekvensene kan være at elevenes selvtillit og motivasjon synker, og at viljen til å unngå situasjoner øker. Det kan også føre til at elevene aktiverer ulike forsvarsstrategier, som beskytter selvtillit og unnskylder feil (Kim & Lorschach, 2005). Ifølge Lodygowska et al. (2015) er det ikke strategier som tar bort elevenes utfordringer, men heller strategier som fører til at elevene fortsetter å unngå ulike situasjoner eller lar være å gjøre sitt beste. Dette er i frykt for å ikke lykkes.

Det at elever med dysleksi får riktig støtte, er avgjørende for å at de ikke skal oppleve en nedgående spiral av svake resultater, dårlig utdanning, samt begrensede karrieremuligheter (Snowling, 2014). Dysleksi er dermed ikke bare en utfordring og vanske hos den enkelte, men også hos samfunnet. Det er derfor viktig at støtten og hjelpen elevene med dysleksi mottar, ikke er tilfeldig, men at den er systematisk, langsiktig og godt gjennomtenkt. Den bør også komme fra lærere og spesialpedagoger med god kompetanse (Lodygowska et al., 2015). Tidlig identifisering av elever med dysleksi er viktig for å kunne sette inn tiltak så tidlig som mulig. Det kan være avgjørende for å komme i forkant av at elevene opplever svake resultater, og dermed også lav selvtillit, selvbildet og svak motivasjon (Snowling, 2013).

Solheim (2021) viser i en rapport for Dysleksi Norge, som er basert på tre undersøkelser levert av Norstat, at 6 prosent av befolkningen i Norge har fått påvist dysleksi. Tidligere ble det gjerne trodd at flere gutter enn jenter ble rammet av dysleksi, men i nyere forskning har man gått vekk fra den tankegangen. Nå kan det tenkes at det handler om hvem som oppdages

(Shaywitz et al, 2008). Det er et stort flertall av gutter som får spesialundervisning i norsk skole og mye tyder på at dette skyldes at jenter ikke oppdages eller oppdages senere i sin skolegang (Mathisen, 2008). Rapporten viser også skremmende statistikk på at 49% av norske barn får ikke påvist dysleksi før etter barneskolen (Solheim, 2021).

2.6.2 Leseforståelsesvanske

Når elever leser uten forståelse, vil lesingen være meningsløs. Når en elev har vansker med å forstå det som leses, kan vi si at eleven har en leseforståelsesvanske (Andreassen, 2021).

Barn med leseforståelsesvansker utvikler gjerne normal avkoding og leseflyt, men forstår ikke så mye av det de leser. Leseforståelsesvansker kan skyldes flere forhold, men årsaken er ofte vansker med å forstå ordavkodingen, og dermed også vansker med å få med seg budskap og innhold. Det kan også skyldes at eleven har språkvansker og ikke forstår ordene som blir avkodet eller setningen de inngår i (Lyster et al., 2019). Elevene kan ha normale fonologiske ferdigheter og benevningshastighet, men svakheter i språkferdigheter, syntaks, morfologi og diskurs som går ut på å forstå hvordan ord og ordelementer har en sammenheng for formidling av mening (Catts et al., 2006).

Studien til Hjetland et al. (2017) fulgte 64 barn fra førskolealder og inn i skolealder. Studien viste at vokabular, grammatiske ferdigheter, bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet i barnehagealder påvirket leseforståelsen. Dermed konkluderes det med at arbeidet som legges inn i barnehagen har mye å si for hvordan elevene vil klare seg på skolen. Flere studier som har sett på utvikling av barns morfologiske kunnskap og bevissthet ved å trene ordforråd har vist seg å ha effekt på leseforståelse (Lyster et al., 2019).

2.6.3 Skrivevansker

Det er mange ulike ferdigheter som skal mestres når elevene er i skriveprosessen, og dette er krevende. Lyster et al. (2019) understreker at det å produsere språk er mer utfordrende enn å forstå, og det betyr at en også kan anta at det å produsere tekst, er mer utfordrende enn å lese tekst. Elever med skrivevansker kan ha store vansker med å formidle seg på den skriftlige måten. Skrivning er en grunnleggende ferdighet, og om en elev ikke mestrer skrivning vil det være utfordrende å gjennomføre de faglige kravene som en møter i skolen. Elever som har utfordringer med automatiseringen av skrivning på ordnivå, får vansker når de skal skrive. Skriveferdighetene våre hviler på stavingen, samtidig har det en sammenheng med leseforståelsen som hviler på ordavkodingen. Skrivevansker har dermed fått mindre oppmerksomhet enn lesevansker og dysleksi. Funn tilsier også at elever som har lese- og

skrivevansker kan ha en god utvikling i leseforståelsen mens skrivevanskene vedvarer (Johnson & Blalock, 1987, henvist i Lyster, 2019, s.31).

Ifølge studien til Katusic et al. (2009) defineres skrivevansker til å være vansker med grammatikk og tegnsetting, dårlig organisering av avsnitt, store stavevansker og dårlig håndskrift. Skrivevansken er spesifikk i det den ikke samsvarer med den kognitive utviklingen for øvrig. Dyspraksi, som betyr motoriske vansker eller koordineringsvansker, kan være en årsak til skrivevansker. Dette går på at elevene har vansker med håndtering av skriveredskap og håndskrift vil dermed være utfordrende (Lyster, 2019).

2.7 Faktorer som er avgjørende for lese- og skriveutviklingen

2.7.1 Ordforråd

Elevens ordforråd har stor betydning for deres lese- og skriveutvikling (Lyster, 2019). Flere studier har vist en klar sammenheng mellom elevenes ordforråd og deres leseutvikling, men det er få studier som har sett på sammenhengen mellom ordforråd og skriveutvikling (Lyster, 2019). Lundetræ og Walgermo (2012), er noen av dem som trekker frem elevens ordforråd som en avgjørende faktor å kunne lykkes med å lære å lese. Når elevene starter på skolen, kommer de med ulik språkforståelse. De har opplevd og opplever ulikt språklig stimuli fra omgivelsene rundt, samtidig som elevene også er ulikt disponert og lærer derfor i forskjellige tempo. Det må også nevnes at flerspråklige elever, ofte har et mindre vokabular enn elever som har norsk som morsmål (Lundetræ og Walgermo, 2012).

Barn som har utfordringer med å bygge og utvikle et godt ordforråd, vil være i risiko for å utvikle leseforståelsesvansker (Lyster, 2019). Det er derimot ikke slik at alle elever med lesevansker alltid har hatt et lite ordforråd. Elever med dysleksi, kan ha hatt et godt ordforråd i starten av leseutviklingen, men ettersom de kan ha en dårlig leseutvikling og dermed ofte også leser mindre, vil ikke deres ordforråd øke i takt med ordforrådet til resten av klassen. Samtidig kan og vil et dårlig ordforråd være utgangspunktet for at noen elever utvikler lesevansker. Lyster (2019) understreker derfor viktigheten av at ordforrådet får en viktig og sentral rolle både i leseopplæringen, men også i annen undervisning. Gode språkstimulerings tiltak der ordforrådet står i sentrum, vil ifølge Lyster (2019) kunne virke forebyggende for de elever som har en risiko for å utvikle lese- og skrivevansker.

2.7.2 Fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og benevningshastighet

En av de vanligste grunnene til at noen barn utvikler lese- og skrivevansker er at de har utfordringer med å utvikle funksjonelle ordavkodingsferdigheter. Med andre ord har de vansker med å automatisk gjøre bokstavlyder om til ordlyder (Lyster et al., 2019). Det er i

flere studier bekreftet at de tre kognitive ferdighetene; fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og benevningshastighet, er avgjørende for ordavkodingen (Lyster et al., 2019).

Fonologisk bevissthet handler om bevisstheten rundt ords lydstruktur. Denne ferdigheten er ifølge Lyster et al. (2019), en forutsetning for å mestre ordavkoding og staving. Det understrekes videre at det er bevisstheten rundt enkle lyder, fonemer og grafemer i ordene, som er viktig. Det har vært diskutert om bevisstheten rundt større enheter i språket, som stavelser eller rim, også har påvirket ordavkodingen direkte, men det er nå en form for enighet om at det er bevissthet på fonemnivå som er mest avgjørende (Melby-Lervåg et al., 2012). Når en skal kartlegge om et barn har bevissthet på fonemnivå, kan en stille spørsmålet "Hvilken lyd kommer først i ordet bil?". Et bevis på om eleven har utviklet fonologisk bevissthet på enkeltlydsnivå er om eleven svarer med bare første lyden, i dette tilfellet, lyden "b".

Bokstavkunnskap er også en avgjørende faktor for å utvikle ordavkodingsferdigheter. Ifølge Lyster et al. (2019) vil et barn med god bokstavkunnskap kjenne navnet og lyden på bokstaven. Det er her konsonantene som er mest avgjørende å se på, ettersom navn og lyd her ikke tilsvarende hverandre slik de gjør hos vokaler. Lervåg et al. (2009) viser i sin studie at fonembevissthet og bokstavkunnskap, hver for seg, har betydning for leseferdigheten til elevene. Årsaken til dette er at bokstavkunnskap og fonembevissthet ikke involverer alle de samme mekanismene. Det å ha kunnskap om en bokstav betyr at man har lagret det visuelle symbolet og at en kan hente frem denne kunnskapen dersom en skal skrive bokstaven, eller at en klarer å gjenkjenne symbolet. Det kan derfor være mulig at bokstavkunnskap setter i gang mer visuelt baserte prosesser for informasjonsbearbeiding, enn fonembevissthet gjør (Lyster et al., 2019).

Elevenes benevningshastighet forteller noe om hvor raskt og nøyaktig eleven kan navngi ord. Det er ifølge Lyster et al. (2019) litt uklart nøyaktig hva benevningshastigheten måler, samt hvorfor den er viktig for elevens ordavkoding. Ifølge De Jong (2011) reflekterer benevningshastigheten hvor raskt fonologiske representasjoner kan gjenkalles fra langtidsminet. Ettersom gjenkjenningen av de fonologiske representasjonene fra langtidsminet, er viktig for ordavkodingen, betyr det at også benevningshastigheten er viktig i denne sammenheng. Når en elev skal avkode ukjente ord, må lydene til skriftegnene hentes frem, og hvor fort dette skjer, påvirker ordavkodingen til eleven (Lyster et al., 2019).

Samtidig finnes det mange som har et annet syn på dette. De mener at benevningshastigheten først og fremst er viktig for leseflyt. Forklaringen er her at når leseflyten øker, gjør benevningshastigheten det samme. Fonembevistheten gjør derimot ikke det (Lyster et al., 2019). Videre finnes det også noen som mener at benevningshastigheten er knyttet til ortografisk plassering, som handler om evnen til å behandle, lagre og kjenne igjen ulike visuelle symboler. Dette kan være både enkeltbokstaver, men også lengre bokstavstrukturer. Det finnes i dag pågående forskning på benevningshastighet og ordavkodning, og med tiden vil vi forhåpentligvis få et tydeligere svar på benevningshastighetens rolle i elever lese- og skriveutvikling (Lyster et al., 2019).

2.7.3 Motivasjon

Motivasjonen for å gjennomføre noe, lære noe eller for å få oss til å gjøre en innsats er knyttet til erfaringer med å lykkes. Skaalvik og Skaalvik (2021) viser til Banduras (1986) teori om mestringsforventning. Bandura ser på motivasjon eller når motivasjonen ikke er til stede som et resultat av det vi forventer om mestring. Teorien om mestringsforventning sier oss dermed at om en forventer å klare en oppgave vil man være langt mer motivert for å gjennomføre oppgaven enn om det er forventet å mislykkes. Positive erfaringer gjør derfor noe med motivasjonen vår (Lyster, 2019). Banduras motivasjonsteori bygger på at mestringserfaring skaper motivasjon og pågangsmot for utvikling. Det har også en betydning for atferd og tankemønster (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

En rekke studier påpeker at elever med lærevansker, språkvansker og lesevansker har store utfordringer når det kommer til motivasjon. Som lærer har man dermed en utrolig viktig oppgave i å gi denne gruppen av elever mestringsfølelse gjennom et godt tilpasset undervisningsopplegg og spesialpedagogisk tilrettelegging. Elevene må bli møtt på deres nivå slik at de kan føle at de lykkes og får motivasjon til å jobbe videre (Lyster, 2019).

Å motivere elever som har utfordringer knyttet til læring er ingen enkel jobb. En elev som ikke ser resultater av egen innsats, flytter gjerne oppmerksomheten til andre arenaer enn der fokuset egentlig skal være. Elever sammenligner seg gjerne med de hverandre, det er dermed lett å tenke at man er “dum” dersom man ikke får til det de andre elevene får til. Dette påvirker elevenes selvbilde og eleven gjør andre ting for å skjule det hen ikke får til. Teorien om mestringsforventning viser til behovet elevene har for veiledning, forklaring, oppmuntring og støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

2.7.3.1 Indre og ytre motivasjon

Den indre motivasjonen er motivasjonen som kommer innenfra som handler om å oppleve at en opplever å kunne noe som en ikke har kunnet før. Ytre motivasjon handler om ulike former for premier for å klare noe. Et eksempel på en ytre motivasjon kan være når lærer gir eleven ros (Lyster, 2019). I studien til Wang og Guthrie (2004) ble det gjort vurderinger av forholdet mellom indre og ytre motivasjon, mengden av lesing og tidligere leseutvikling og leseforståelse i en gruppe på nesten 400 amerikanske og kinesiske elever på 4.trinn. Funnet i studien viste til at den indre motivasjonen påvirket leseforståelsen. Den ytre motivasjonen hadde derimot en negativ effekt på leseforståelsen. Det ble dermed konkludert at det er den indre motivasjonen som er drivkraften i læringssituasjonene. Studien påpekte at det bør være motivasjon og glede ved å lære som må være hovedmålet for alle elever uansett forutsetninger (Lyster, 2019).

2.7.4 Selvbildeoppfatning

Skolen skal bidra til at elevene utvikler et positivt selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er ikke bare faglig kunnskap og ferdigheter som formes i skolen, men også elevenes selvbilde. De oppfatningene som elevene har av seg selv og hva de vil mestre formes i skolen igjennom erfaring (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ifølge Dyregrov (2019) handler selvbilde om hvordan vi tror andre ser på oss, og er en betegnelse på det mentale bildet vi har av oss selv. Hvordan vi ser på oss selv og hvilken tiltro vi har til egne evner, er dermed med å påvirke hvordan selvbildet vårt er. Det kan oppleves frustrerende for elever med lese- og skrivevansker å stadig oppleve nederlag og manglende mestring, og dette kan gå utover deres selvbilde samt tro på egne ferdigheter (Stangeland & Færevaa, 2021). Selvbilde til eleven er viktig å ivareta og det er skolens oppgave å få frem det eleven mestrer slik at selvbildet ivaretas (Lyster, 2019). Negative relasjoner til voksne og medelever på skolen, er en faktor som kan føre til mistriivsel. Manglende faglig mestring kan også føre til at elevene kjenner på mistriivsel på skolen (Helsedirektoratet, 2015).

Hvordan selvbildet vårt er blir påvirket av mange ulike faktorer. En viktig faktor er mestring. Vi mennesker vurderer oss selv hele tiden og når vi mestrer noe kan dette påvirke oss til å føle godt om oss selv. Tilbakemeldinger på hvordan vi er og hvordan vi gjør det kan også påvirke selvbildet vårt. Det er derfor viktig at lærer gir positiv feedback til elevene når de har gjort eller fått til noe bra, da dette kan øke selvbildet til eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ros, bekreftelse, anerkjennelse og oppmuntring kan være med på å stryke selvbildet til eleven. Vi mennesker ønsker å bli godtatt og akseptert av de rundt oss. Å oppleve støtte og

aksept fra både foresatte, lærere og medelever er med på bygge selvbildet vårt opp. Vokser eleven opp med mye kritikk og et miljø uten omsorg kan selvbildet bli betydelig skadet, og eleven sitter igjen med følelsen av å ikke være som man skal og at man er lite verdt.

Selvbildet utvikles gjennom erfaringer, også på skolen. Det er derfor viktig at lærere er klar over at den tilretteleggingen de gjør for at elevene skal føle på ros, mestring og motivasjon har mye å si for utviklingen av eget selvbildet (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

2.8 Hvordan tilrettelegge undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?

Det finnes ikke et fasitsvar på hvordan lærere skal organisere undervisningen for elever med lese- og skrivevansker (Lyster, 2019). Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) understreker at det er flere ulike forhold som spiller inn og påvirker hva som er gode tiltak for elever med lese- og skrivevansker. Elever med lese- og skrivevansker er som nevnt en svært heterogen gruppe og hvilke tiltak som fungerer best, vil variere fra elev til elev (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020). For noen elever vil det være helt nødvendig med både forebygging, tilpasset undervisning og spesialundervisning for at de skal få kunne ta i bruk sine evner og ferdigheter (Lyster, 2019). Andre elever vil ha mindre vansker, og for dem kan et godt forebyggende opplegg være det som skal til, for at de skal få nok støtte. For å kunne vite hvordan man skal tilrettelegge og organisere undervisning for elever med lese- og skrivevansker, er det derfor helt avgjørende at det gjøres en helhetlig vurdering av elevenes styrker og svakheter (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020).

Lærerens rolle i utviklingen til elever med lese- og skrivevansker er utrolig viktig. Det er avgjørende at lærerne som skal arbeide med å heve og utvikle elevers lese- og skriveferdigheter, har god kunnskap om hvordan lese- og skriveutviklingen vanligvis foregår samt hva som skjer når ferdighetene til elevene ikke utvikler seg som forventet (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020). Det er deres oppgave å finne ut hvor den enkelte elev befinner seg i lese- og skriveutvikling, samt finne ut "hvor skoen trykker" (Lyster, 2019).

Det er også diskutert hvorvidt elever med lese- og skrivevansker skal undervises i klassen eller utenfor klasserommet. Lyster (2019) understreker her at i hvilken grad skolen klarer å møte elevenes behov i klasserommet, er det som avgjør hvor undervisningen bør skje. En annen faktor som har betydning her, er skolens tilgang på ressurser. Spørsmålet er her om skolen klarer å gi elevene en undervisning som støtter elevenes lese- og skriveutvikling. Det finnes ingen fasit på hva som er den beste måten å organisere undervisningen på for elever med lese- og skrivevansker. Det viktigste er at undervisningen ivaretar både den faglige og

sosiale læringen. Her kommer også samarbeidet mellom skolen og foresatte inn. Sammen må de finne den løsningen som er best for den enkelte elev (Lyster, 2019).

Ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021), vil elever med lese- og skrivevansker ofte trenge tett og direkte støtte fra lærer for å kunne utvikle sine lese- og skriveferdigheter. Erfaringsmessig ser vi at mange unge med lese- og skrivevansker blir bedre å lese etter hvert som de blir eldre og har lest mer. Skrivningen derimot er vanskeligere å utvikle. For mange elever med lese- og skrivevansker kan skolehverdagen være vanskelig og preget av motgang og nederlag. For denne elevgruppen kan dermed lærerstøtte være utrolig viktig, spesielt for elever med skrivevansker. Dette understrekes i studien til Bingham et al. (2018), hvor det kom frem at barn som støttes av lærer viser kraftigere skriveevne.

Kim og Lorschbach (2005) understreker at elever som gang eller gang opplever å feile, i mange tilfeller kan begynne å identifisere skolesituasjoner som ubehagelig. Situasjoner på skolen kan føre til at elevene opplever usikkerhet og angst, og deres motivasjon til å løse oppgaver kan synke. Elevene tilbringer mye av tiden sin på skolen og dette er derfor en svært viktig arena i barnas liv. De positive og negative opplevelsene barna opplever på dette området, er med på å forme deres selvtillit og selvilde. Dette understreker viktigheten av at hjelpen elevene med lese- og skrivevansker får, er godt organisert og at målet med undervisningen ikke bare er å forbedre elevens lese- og skriveferdigheter, men også å bidra til at elevene lærer gode motivasjonsmekanismer som de også kan ta i bruk i møte med utfordringer i fremtiden (Lodygowska et al., 2015).

2.8.1 Lærerens kompetanse

Det har blitt stilt spørsmål til systemet for spesialpedagogisk støtte (Nordahl et al., 2018) og videre lærernes spesialpedagogiske kompetanse (Antonsen et al., 2020). Ifølge Antonsen et al. (2020) mangler nyutdannede lærere spesialpedagogisk kompetanse, noe som er en forutsetning for å kunne skape læringsmiljøer som både tilpasser og inkluderer elever med lese- og skrivevansker. På bakgrunn av dette er det i dag et stort behov for kunnskap og kompetanse om hvordan skoler kan bidra til å forbygge lese- og skrivevansker. I dag er lærerutdanningen blitt en masterutdanning hvor nyutdannede lærere skal komme ut i skolene med faglig fordypning i fag de selv velger under utdanningen. I forskningsprosjektet til Antonsen et al. (2020) kommer det frem at lærere som underviste i fag og området med fordypning opplevde mestring og motivasjon. De uttrykte også at de kunne anvende ulike didaktiske tilnæringer for å fremme elevens læring. Det ble også vist at lærere erfarte at den fordypningen de hadde fått under utdanningen sin var solid nok for å kunne planlegge og

gjennomføre en god undervisning med tilrettelegging for elever som trengte det (Antonsen et al., 2020). Lærere som ikke underviste i masterfaget sitt, brukte mye tid på å lære seg ny kunnskap og didaktiske metoder for å undervise i faget som de følte de hadde for lite kompetanse i. Dette er med på å forsterke viktigheten av at lærere har god kompetanse i fagene de skal undervise i. Videre er det også viktig at lærerne har kunnskap om lese- og skrivevansker, slik at alle lærere, i alle fag, kan tilrettelegge for at elevene skal få utbytte av undervisningen (Antonsen et al., 2020).

2.9 Konsekvenser ved manglende tilrettelegging

Lese- og skrivevansker svekker elevenes tilpasningsevne og kan videre påvirke deres skolehverdag i svært høy grad (Klinkenberg, 2017). Vanskene kan medvirke til mistrivsel på skolen, skolevegring og i verste tilfellet føre til at elever avslutter skolegangen før fullført videregående. Videre kan lese- og skrivevansker også bidra til å begrense elevenes selvrealisering, innskrenking av karrierevalg og videre mangelfull omstillingsevne i arbeidslivet (Snowling, 2013). Lese- og skrivevansker kan i verstefall føre til psykiske vansker. Oppover i skolen kjenner elever på mer prestasjonspress og studien til Skaalvik & Federici (2015) viser at særlig jenter sliter med det faglige presset i skolen. Det kan være frustrerende for elever med lese- og skrivevansker å se at medelevene er kommet lengre enn dem i lese- og skriveutvikling, og denne sammenligningen kan være skummel for utviklingen av eget selvbildet og motivasjonen i skolen.

Tidlig identifisering og innsats har mye å si i arbeid mot å forbygge problemer i lesing og skriving (Snowling & Humle, 2014). I følge Snowling og Humle (2016) har faglig og sosial mestring sammenheng, det er ikke uvanlig at barn som har lese- og skrivevansker også har vansker når det kommer til det sosiale på skolen. Dette understreker viktigheten av at lærere tilrettelegger undervisning slik at også denne elevgruppen opplever mestring, både faglig og sosialt.

2.10 Den dysleksivennlig skole

Dysleksivennlig skole er et begrep som har blitt mer og mer tatt i bruk de siste årene, og et økende antall skoler ønsker i dag å få betegnelsen dysleksivennlig (Valle & Tverbakk (2021). Dysleksi Norge startet sitt arbeid med “dysleksivennlig skole” i 2005, etter inspirasjon av “Dyslexia Friendly Schools”, som den Britiske Dysleksiforeningen startet (Frost, 2016). Prosjektet startet med at personer med dysleksi, foresatte og fagpersoner, hver for seg, arbeidet med å finne ti kriterier som er viktige for dysleksivennlig skoler. Kriteriene som er

utarbeidet er også viktig for skoler som ikke søker om å bli sertifisert ettersom det er gode retningslinjer for tilpasset undervisning (Aas, 2021).

I dag er det en økende andel skoler som ønsker å bli sertifisert som dysleksivennlige (Valle & Tverbakk, 2021). Det første steget for å bli en dysleksivennlig skole, er å sende en søknad til Dysleksi Norge. I denne søknaden må skolen redegjøre for hvordan de arbeider med kriteriene som en dysleksivennligskole må oppfylle. De ti kriteriene må innfris for at skolen skal kunne sertifiseres som dysleksivennlig (Aas, 2021). Etter sendt søknad, vil en saksbehandler fra Dysleksi Norge besøke skolen for å observere deres praksis. Det vil så bli utarbeidet en rapport som behandles. Dysleksi Norges Landsstyre tar avgjørelsen, og bestemmer om den aktuelle skolen kan kalle seg en dysleksivennlig skole. Når en skole har blitt sertifisert som dysleksivennlig har Dysleksi Norge jevnlig kontakt og det blir arrangert ulike kurs for ansatte (Aas, 2021). Praksisen ved en dysleksivennlig skole er god for flere enn elevene, ettersom den er preget av gode systemer for å navigere lærerne på rett vei. Det viktigste er at skolen ser evnen til forbedringspotensialer og vilje til å endre praksis. Dysleksivennlige skoler jobber for at alle lærere skal ha kunnskap om vanskene og være egnet til å tilrettelegge for elevene det gjelder (Aas, 2021).

Ifølge forskningsprosjektet til HM Inspectorate of Education (2008) har de dysleksivennlige skolene og skoler som har utviklet sine egne retningslinjer på dysleksi og lese- og skrivevansker, en klarere forståelse av hva vanskene innebærer og hvilke innvirkninger dette har. På slike skoler lokaliserer de ofte leseferdighetene innenfor en etappevis intervensjonsramme, og som en konsekvens av dette blir planleggingen av undervisningen og tilpasninger mer effektive. Forskningen viser også at det beste er om ansatte på skolen bruker omfattende data for å overvåke og spore elevenes fremgang og evaluere effekten av utbytte til elevene (HMIE, 2008). I studien til Valle og Tverbakk (2021) løfter deltakerne som er lærere ved dysleksivennlige skoler, frem skoleledelsen og læreres kompetanse som forutsetninger for å kunne handle i samsvar med målet om tilpasset opplæring. Studien fremhever også at det i alle organisasjoner finnes ulike rammefaktorer som har betydning for hvilke tilnærminger som er mulig å ta i bruk i undervisningen.

2.10.1 Kompetanseheving i personalet

En forutsetning for å kunne tilrettelegge for alle elever på en skole, er at lærerne sitter med den nødvendige kunnskapen og kompetansen. Det er spesielt viktig at lærerne har god kompetanse om dysleksi, og om hvordan de best mulig kan tilrettelegge for denne

elevgruppen. For elever med dysleksi er det ikke bare viktig at noen få lærere har denne kompetansen. Alle lærere som er en del av elevens skolehverdag, må ha kunnskap om hvilke metoder og tilnærminger som er best for den enkelte elev. Lærerne må vite hva dysleksi er, hvordan vanskene viser seg, samt hvilke områder den enkelt elev strever med (Waalder, u.å.). På en dysleksivennlig skole får personalet god tilgang til regelmessig intern opplæring. Treningen og opplæringen for de ansatte ved en dysleksivennlig skole er med på å bygge selvtillit til læreren ettersom de føler seg mer kompetente til å håndtere det som foregår ute i praksis (HMIE, 2008).

Ifølge studien til Akyol et al. (2021) opplever lærere at de har fått for lite opplæring i lese- og skrivevansker. Lærerne som har lite kunnskap på området, opplever det som vanskelig å kunne tilrettelegge for elever på gode måter. Studien legger vekt på at det er viktig å øke lærerens kunnskap om emnet for å unngå eventuelle misoppfatninger. Lærere som utvikler seg faglig, kan også føle seg kompetente til å tilrettelegge for elevene som trenger det på en god måte slik at elevene får utbytte av undervisningen. Studien viser også til at det er mer fordelaktig for lærere å evaluere og overvåke lese- og skriveferdighetene til elevene med standardverktøy fremfor egne erfaringer og observasjoner.

2.10.2 Kartlegging og oppfølging

Et annet viktig kjennetegn ved dysleksivennlige skoler er at de har gode systemer for å fange opp og videre følge opp elever med vansker. Elevene skal kartlegges og deres leseferdigheter skal registreres systematisk, slik at tiltak raskt kan settes inn. En forutsetning for å klare dette er at både skolen og lærerne har god kompetanse og en god plan for hvordan elever skal kartlegges. En slik plan som er utarbeidet av skolen, bør inneholde informasjon om hvilke kartleggingsprøver skolen har tilgang til. Det bør også være klart hvem som har ansvaret for gjennomføringen av kartleggingsprøvene og hvem som har ansvaret for å sette inn tiltak dersom det er nødvendig. Videre bør skolen også ha en plan på når og hvordan resultatene skal rapporteres videre til skolens ledelse, foresatte eller PPT (Waalder, u.å.).

Å kartlegge elevenes lese- og skriveferdigheter, er et viktig redskap for å kunne fange opp de barna som strever, slik at pedagogiske tiltak raskt kan settes inn (Færevaag & Gabrielsen, 2021). Det å kartlegge elevene kan være utfordrende for mange lærere, ettersom det ikke bare krever kunnskap om hvordan selve kartleggingen skal gjennomføres, men også kunnskap om hvilke verktøy som er best egnet i ulike kartleggingssituasjoner. Før selve kartleggingssituasjonen må læreren vurdere hva som skal kartlegges, metoder og verktøy må

vurderes opp mot hvilken nytteverdi de har på kartleggingsområdet og videre også mot barnets alder og barnet fungering på det utviklingsområdet som skal kartlegges. Andre faktorer som må tas hensyn til er hvor kartleggingen skal gjennomføres, hvem som skal gjennomføre den og videre hvordan resultatene skal lagres (Færevaag & Gabrielsen, 2021).

Det positive med å gjennomføre kartlegging av elevene, er at det gir læreren et bilde på elevenes ferdigheter og videre hvordan best mulig tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev (Færevaag & Gabrielsen, 2021). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) hjelper kartleggingsprøvene, skolene og lærerne til å fange opp de elevene som trenger ekstra hjelp i løpet av de første skoleårene. En forutsetning for å kunne tilrettelegge undervisningen til elevene, er at læreren kartlegger elevenes nivå ofte og dermed sikrer at tiltakene er tilpasset elevens utviklingsnivå (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021). En annen viktig side ved kartleggingen, er at den også gir lærer og elev mulighet for hjelp. Dersom det viser seg at eleven har store vansker kan dette bety at lærer og elev får ekstra ressurser og hjelpemidler (Færevaag & Gabrielsen, 2021).

For at lærere skal kunne følge med på elevenes skriftspråklige utvikling er det nødvendig å kartlegge elevenes lese- og skriveferdigheter. Etter endt kartlegging skal resultatet være grunnlaget for hvordan undervisningen bør tilpasses for elevenes behov og for å sikre utbytte. Lærere som har en god kartleggingspraksis og setter inn tidlige kunnskapsbaserte hjelpetiltak for de elevene som trenger det kan bidra til at eleven utvikler seg i riktig retning og færre elever utvikler lese- og skrivevansker. Ifølge forskning er tidlige tiltak bedre enn sene tiltak, men det er aldri for sent å sette inn tiltak når man oppdager en elev med lese- og skrivevansker, uansett om det er i 1.klasse eller 7.klasse (Færevaag & Gabrielsen, 2021).

Vi får kartlagt hvordan leseferdighetene til den norske befolkningen er gjennom store internasjonale undersøkelser som PISA, PIRLS og PIAAC. Undersøkelsene blir gjennomført i ulike aldersgrupper og gir oss viktig informasjon om hvordan norske elever ligger an i forhold til resten av verden (Gabrielsen & Færevaag, 2021). På de fleste barneskoler var ikke planleggingen rettet mot elevene med dysleksi med mindre skolen var dysleksivennlig. En dysleksivennlig politikk var likevel ikke avgjørende for at det skulle være god praksis til stede. Den beste praksisen ble vist når skolen fokuserte på å møte elevenes individuelle behov. Det er viktig å kartlegge elevene og lage støtteplaner for elevene som trenger det. I en god praksis er det også viktig med tett arbeid og relasjoner mellom ansatte fra skolen og andre instanser (HMIE,2008).

2.10.3 Læringsmiljø

Et tredje viktig kjennetegn ved dysleksivennlige skoler er at de har et inkluderende og aksepterende miljø (Waalder, u.å.). Det kan dermed tolkes som at det er viktig at skolen inkluderer alle elever uansett forutsetninger og ferdigheter. Ifølge opplæringsloven (1998, §9 A-2) har alle elever rett til et trygt og godt læringsmiljø som fremmer både helse, trivsel og læring. Et læringsmiljø er de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har en betydning og påvirkning på elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2016). Å oppleve fellesskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov mennesker har, og det er viktig for at barn skal utvikle seg. Om en elev har en læreplansskillete skal denne eleven inkluderes og aksepteres av miljøet. Skolens ansatte og lærere må da arbeide mot å bygge et godt klassemiljø hvor åpenhet rundt at vi er forskjellige er viktig og at vi anerkjenner hverandre uansett. Gode relasjoner til hverandre og skolens ansatte er viktig for at vi skal utvikle et miljø hvor vi er gode og inkluderende mot hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Vi leser ofte at et godt læringsmiljø er viktig for å fremme læring og trygghet. Et godt inkluderende læringsmiljø har gjerne flere kjennetegn og ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) er det flere faktorer som påvirker om læringsmiljøet på en skole og i en klasse er godt. Det er viktig at skolen har en god ledelse som jobber for gode rutiner mot mobbing og gode lærere som skaper gode relasjoner mellom seg og elevene. Det er videre viktig at skoler jobber for å utvikle positive relasjoner mellom elever og arbeider for at elevene skal kunne jobbe sammen for at et godt læringsmiljø skal kunne skapes (Utdanningsdirektoratet, 2016).

At lærer møter elevens forutsetninger ved å tilpasse undervisningen er viktig for at elevene skal føle at skolefagene er verdifulle og nyttige. Motivasjon for skolearbeid er ikke bare avhengig av forventning om mestring, men også opplevelsen av at skolearbeidet har en verdi. Mangel på tilrettelegging kan resultere i mangel på forståelse av det en skal lære er viktig, og dette kan påvirke læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I FN's barnekonvensjon artikkel 12 står det at alle barn har rett til å uttrykke sine meninger og til å bli hørt i saker som angår dem. På en skole hvor elevene opplever at de har en stemme som blir hørt til medvirkning vil dette ha en positiv effekt på læringsmiljøet. Et godt klassemiljø er viktig for at elevene utvikler seg på den best mulige måten (FN's barnekonvensjon, 1989).

2.11 Den dysleksivennlige lærer

2.11.1 I klasserommet

Dysleksi Norge har utarbeidet syv kjennetegn på praksisen til en dysleksivennlig lærer (Aas, 2021). Her understrekes det også at dette ikke bare er kjennetegn som er viktig for barn med dysleksi, men dette er noe alle elever kan få utbytte av. Det påpekes videre at det vil gi størst gevinst dersom alle lærere konsekvent bruker punktene Dysleksi Norge har formulert. Det første kjennetegnet på en dysleksivennlig lærer, er at han eller hun starter timen med å forklare hva som skal læres, og videre hvordan elevene skal arbeide. Her handler det om å koble på eleven, aktivere forkunnskaper og videre være kreativ. Andre viktige kjennetegn på den dysleksivennlige læreren er at hen bruker korte setninger, gjentar viktige utsagn samt forklarer ord og begreper som er ukjente for elevene. En dysleksivennlig lærer forklarer ting på flere måter for å sikre at alle elevene forstår. Dette er også lærere som sjekker elevenes forståelse, ved å la dem gjenfortelle. Videre hjelper dysleksivennlige lærere elevene med å strukturere hverdagen sin (Aas, 2021).

Det er ifølge Waaler (u.å.) for Dysleksi Norge viktig at elever med spesifikke lærevansker blir plassert langt fremme i klasserommet. Dette fordi at lærer får bedre oversikt over eleven, kan følge opp beskjeder som blir gitt og sikre at eleven bruker gode metoder og ulike hjelpemidler. Dette kan også være godt for eleven som har lærer lett tilgjengelig. Det vil gjerne være lettere å ivareta elevenes læring under undervisningen dersom eleven sitter langt fremme. Det er viktig at læreren tar ansvar for læringen gjennom å opprettholde elevens interesse og oppmerksomhet ved å forklare gjennom ulike metoder som å vise, peke og konkretisere. At det opprettholdes gode rammer og strukturer er også viktig for elever med lærevansker. Forutsigbarhet kan være viktig for elever med lærevansker og det er dermed lurt at eleven får vite noe om dagen og timene i forkant (Waaler, u.å.).

2.11.2 Lekser

Vi hører ofte om elever som må sitte i flere timer for å bli ferdig med leksene. Lekser er en viktig del av skolehverdagen og det bør tas på alvor å tilpasse lekser til elever som trenger det. Opplæringsloven (1998) paragraf 1-3 sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetninger til hver enkelt elev. Lekser er dermed også en del av det som kan bli tilrettelagt for elever med lærevansker. En leseleksje kan være svært utfordrende for en elev med lese- og skrivevansker og det kan derfor være nødvendig å tilrettelegge lekser for å opprettholde eleven motivasjon og fremgang. Det er ulike måter å tilrettelegge lekser på, det er lett å tenke at det bare er å gi mindre lekser, men det kan gjøres ved å gi eleven kompensatoriske

hjelpemidler til å utføre leksen. Skaalvik og Skaalvik (2021) viser til Skaalvik og Skaalvik (2009) som argumenter for at leksene til elevene bør legges i mestringssonen til den enkelte elev. Dette fordi eleven skal kunne mestre hjemmeleksen på egenhånd. Lekser sin hensikt er gjerne det at eleven skal repetere det som er gjort på skolen og arbeide med automatisering. Det er også viktig at læreren tenker på at leksene ikke skal ta hele ettermiddagen til eleven slik at de også kan delta på fritidsaktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

2.11.3 Hjelpemidler

Et annet sentralt kjennetegn ved dysleksivennlige skoler at de er gode på å ta i bruk de mulighetene IKT gir. Dette er skoler som tilpasser undervisningen til elever ved å ta i bruk ulike hjelpemidler som kan støtte eleven i opplærings situasjonen (Waalder, u.å.). Teknologien er i stadig utvikling og dette merkes også tydelig i dagens skole (Lyster, 2019). Alle elever vil med stor sannsynlighet møte på digitale hjelpemidler i løpet av skoleløpet, og disse digitale hjelpemidlene gir mange fordeler, både for lærere og elever. Det positive med å ta i bruk digitale hjelpemidler i undervisningen, er ifølge Lyster (2019) at de som regel lett kan tilpasses den enkelte elevs behov, og videre gi rask tilbakemelding på om det eleven gjør er rett eller galt. Digitale hjelpemidler kan også gi elevene muligheten til å arbeide, uten at det tydelig vises at de i noen tilfeller har vansker med ulike arbeidsoppgaver. Videre kan elevene også få mulighet til å trene på spesifikke ferdigheter inne på ulike programmer og apper (Lyster, 2019).

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) understreker også at det kan være gunstig å ta i bruk digitale hjelpemidler som kan kompensere for vanskene med lesing og skriving i tilretteleggingen for elever med lese- og skrivevansker. Det er i dag utviklet flere programvarer hvor elever kan trene på ulike ferdigheter innenfor lesing og skriving. Elever med lese- og skrivevansker har gjerne ulike vansker og trening på områdene som er mest utfordrende kan være med på å utvikle deres ferdigheter. Dataverden har et hav av muligheter og det finnes også mye motivasjon i å skrive, lese og jobbe på en datamaskin (Lyster, 2019).

Digitale lærebøker og lydbøker, er også et hjelpemiddel lærere kan ta i bruk for å tilrettelegge for elever med dysleksi og andre lese- og skrivevansker. Det er ifølge dysleksi Norge (u.å.) vanskelig å være uenig i at de digitale lærebøkene, fungerer bedre for elever med dysleksi. Samtidig er det ikke nok å bare gi elevene som trenger det tilgang til lydbøkene. For mange elever kan lydbøkene være tungvinte og lite motiverende med tanke på de teknologiske mulighetene vi har i dag. Det finnes i dag digitale bøker, der elevene kan veksle mellom å bla i boken, få teksten opplest, tegne, understreke og videre svare på oppgaver. Dette kan

oppleves som motiverende for mange elever med lese- og skrivevansker (Lyster, 2019). “Brettboka” og “Smartbok” er i dag de vanligste distributørene av digitale bøker.

Et annet digitalt verktøy som er verdt å nevne er Lingdys som er utviklet spesielt for elever med lese- og skrivevanske (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Lingdys er et verktøy som innebærer stavekontroll, ordbøker, ordfullføring, skjermleser og kunstig tale som gir eleven med lese- og skrivevansker omfattende og effektiv hjelp til både det å lese og å skrive. Programmet må kjøpes, men få tildelt programvaren fra Nav sin hjelpemiddelsentral om vanskene er store nok (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

Lyster (2019) viser til en metaanalyse gjort av Delgado et al. (2018), der deres resultater viser at det er store fordeler ved å lese på papir kontra å lese på skjerm. Dette i forbindelse med leseforståelse. Denne studien understreker også at elevene må få bedre veiledning når det kommer til bruken av digitale hjelpemidler. Det finnes derfor ikke ett fasitsvar når det kommer til IKT sin rolle innenfor elevers lese- og skriveutvikling (Lyster, 2019). Lærere må se på hvordan de bruker IKT og videre hvordan eller om bruken kan bidra til å utvikle elevers lese- og skriveferdigheter. Videre vil digitale hjelpemidler være mest effektive når læreren har en plan med hvordan de skal tas i bruk og når elevene vet hva som er formålet og målet med den aktiviteten de skal utføre (Lyster, 2019). Det å inkludere digitale hjelpemidler i undervisningen kan gi elevene mer tid til å øve, og samtidig fungere som et alternativ til læreren når tiden ikke strekker til. Dette til tross for at forskningen knyttet til effekten IKT har på lese- og skriveutviklingen (Lyster, 2019).

2.12 Skole-hjem samarbeid

For å realisere mål er samarbeid en viktig forutsetning. Samarbeid kan bidra til fellesskap, støtte, oppmuntring, motivasjon og dette kan være med på å nå det resultatet vi ønsker oss. Når det kommer til skole og hjem samarbeid er målet barnas utvikling og læring. Forskning viser at et nært samarbeid med alle foresatte vil heve kvaliteten på læringsmiljøet generelt og bidra til økt læringsutbytte for den enkelte elev (Nordahl, 2015).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020), er det en klar sammenheng mellom et godt skole-hjem samarbeid, og utviklingen av elevenes faglige og sosiale læring. Det viktigste samarbeidet mellom skole og hjem foregår i det direkte møtet mellom lærer og foresatte. I det direkte møte er det rammer og betingelser for at foresatte og lærere kan prate sammen om barnets læring og utvikling i og utenfor skolen og erfaringer og opplevelser rundt dette. Dette skjer når foresatte og eleven blir kalt inn til en utviklingssamtale. Utviklingssamtalen skal være et

positivt møte hvor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling står i fokus. I denne samtalen bør det også komme en tydelig veiledning på hvordan eleven kan utvikle seg videre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I Nordahls forskningsprosjekt (2015) kommer det frem fra foresatte at samarbeid mellom hjem og skole er en verdi i seg selv. Det er viktig for barnas læring og utvikling, men også viktig for de foresatte. Når samarbeidet inkluderer gjensidig informasjon, dialog og medvirkning kan foresatte bli mer trygge på at barna deres har det bra på skolen. Det vil også være lettere for foresatte og lærere å ta kontakt utenom utviklingssamtalene om det er noe viktig som må kommuniseres. Nordahls forskning fant ut at foresatte og lærere som har gode relasjoner har gode forutsetninger for et godt samarbeid. Det som også kommer frem i forskningsprosjektet er at det er flertall av foresatte uten barn med faglige eller sosial problemer i skolen som er tilfreds med samarbeidet mellom skole og hjem. Dette kan tyde på at det er mer utfordrende med samarbeid når det gjelder elever som sliter faglig og tiltak må settes inn (Nordahl, 2015).

Nordahl (2015) viser til Desforges og Abouchaar (2003) som beskriver fire elementer som fremmer god samarbeidspraksis i skolen når det kommer til det direkte samarbeid med foresatte. Det første handler om at samarbeidet bør være proaktivt heller enn reaktivt. Dette betyr at man bør ha strategier for å engasjere alle foresatte. Skolen må også forholde seg til at familier og elever er forskjellige. Det bør også gis en stemme til foresatte i samarbeidet og de må bli hørt. Samarbeidet bør også innebære at man fanger opp og verdsetter de foresattes bidrag i elevens læringsprosess.

Aas (2021) viser også til viktigheten av å inkludere og lytte til foresatte. Forskning viser at i 70-80 prosent av tilfellene der foresatte mistenker at barnet har dysleksi, viser også utredningen at dette er tilfelle. De resterende prosentene har ikke dysleksi, men andre store vansker som er viktig å oppdage. Forskningen viser dermed at de foresatte ofte har en treffsikkerhet og det er viktig at skolen og lærer tar dem på alvor (Aas, 2021).

3.0 Metode

Hovedformålet med forskning er å finne gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten, og for å klare dette er det helt avgjørende for forskeren å ha en metode som forteller hvordan forskningen skal foregå (Jacobsen, 2015). Forskningsmetode er derfor den fremgangsmåten forskeren tar i bruk når datamaterialet skal samles inn, bearbeides og videre analyseres (Sæle & Hallås, 2020). I dette kapittelet vil vi presentere hvordan vi har innhentet datamaterialet i undersøkelsen. Det vil bli gjort rede for metodevalg, samt valg gjort både i forkant og underveis i undersøkelsen. Videre vil det bli forklart hvordan utvalget av informanter foregikk. Avslutningsvis vil vi drøfte undersøkelsens reliabilitet og validitet, samt noen etiske betraktninger.

Samfunnsvitenskapelig forskning betegnes som kvalitativ eller kvantitativ, ut ifra hvilken metode som er tatt i bruk under innsamlingen og analysering av data (Nyeng, 2012).

Hensikten med kvalitative metoder er å finne meningsinnholdet hos en informant, eller i en tekst, og videre forsøke å fortolke og forstå et fenomen. Hvorfor-spørsmål er sentralt innenfor denne metoden, og man ønsker å gå i dybden ved å la informantene utdype sine tanker og meninger. Den enkelte informantens stemme er her helt sentralt (Sæle & Hallås, 2020).

Innenfor den kvantitative metoden ønsker man å gå mer i bredden, og spørsmålene er her mer lukket (Sæle & Hallås, 2020). I likhet med den kvalitative tilnærmingen, forskes det innenfor kvantitative studier også på meningsinnhold. Forskjellen er at det innenfor den kvantitative metoden ofte er gitt bestemte svarkategorier som informantene skal krysse av på, og meningsinnholdet er dermed gitt på forhånd (Tuft, 2018). Der kvalitative studier har et lite utvalg, hvor det skapes en relasjon mellom forsker og informant, har kvantitative studier større utvalg og en større avstand til informantene (Thagaard, 2018).

Denne oppgaven har som mål å belyse hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med lese- og skrivevansker. Det er viktig at valg av metode skjer på bakgrunn av hvordan en best mulig kan innhente informasjon som svarer på problemstillingen (Hallås & Sæle, 2020).

Kvalitativ metode er benyttet ettersom vi mener det er den mest egnet metoden til å svare på vår problemstilling. Dette er en metode som er godt egnet til å få innsikt i informantenes praksis, egne erfaringer og tanker (Ryen, 2002). Vi har valgt å gjennomføre både observasjon og intervju, der førstnevnte i utgangspunktet vil fungere som en støtte. Det er dermed intervjuet som blir hovedmetoden, og observasjon en supplerende metode for datainnsamlingen.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder bygger på teorier om hermeneutikk og fenomenologi. Metoden baseres med andre ord på teorier om fortolkning og menneskelig erfaring (Sæle & Hallås, 2020). Hermeneutikken er sentral innenfor samfunnsvitenskapelige tilnærminger der fortolkning er viktig. Denne tilnærmingen dreier seg om å tolke handlinger og fokusere på meningsinnholdet på et dypere plan, enn det som er åpenbart (Thagaard, 2018). Innenfor hermeneutikken vektlegges det at fenomener kan tolkes på flere måter og at det derfor ikke bare finnes én sannhet. Det er bare mulig å forstå en mening i lys av den sammenhengen den tilhører (Thagaard, 2018).

Fenomenologi handler om den subjektive opplevelsen og fokuserer på den dypere meningen i menneskelige erfaringer. Dette vitenskapssynet tar utgangspunkt i menneskers erfaring og opplevelser, og ønsker å beskrive omverden slik deltakerne opplever og erfarer den. Fenomenologien bygger ifølge Kvale og Brinkmann (2015) på en forutsetning om at virkeligheten er slik folk oppfatter at den er. Et fellestrekk ved fenomenologiske studier er at de utforsker den meningen deltakerne legger til sine erfaringer av et fenomen. Forskerens rolle innenfor slike studier er å beskrive de trekkene som er felles ved erfaringene deltakerne har, og videre bruke de felles erfaringene til å utvikle en forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018).

Kvalitative metoder har som mål å fortolke og forstå et sosialt fenomen. Det er en metode som studerer menneskenes liv fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan menneskene lever sitt liv (Thagaard, 2018). De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010) forklarer at kvalitative metoder anvendes i forskning på mennesker og i menneskelige uttrykkelser. Det er en metode som fokuserer på førstepersonsperspektivet, gjennom å få frem informantens stemme (Sæle & Hallås, 2020). Innen kvalitativ metode forsøker man å gå i dybden på et tema (Nyeng, 2012). Samtidig ønsker man å finne ut hvordan noen eller noe opplever og erfarer et gitt fenomen eller forhold i verden. Metoden tas derfor i bruk når det er ønskelig å få utdypende opplevelser og erfaringer fra informantene (Sæle & Hallås, 2020).

3.1.1 Kvalitativt intervju

Intervju er en av de mest anvendte metodene innenfor kvalitativ metode (Thagaard, 2018). Der observasjonsstudier handler om å forstå informantens livsverden ved å delta i den, handler intervju om å få tilgang til informantens erfaringer og refleksjoner gjennom å ha en samtale med dem (Skilbrei, 2019). Hovedformålet med å gjennomføre et intervju er å tilegne seg fylldige og omfattende kunnskaper om hvilke synspunkter, opplevelser og selvforståelse

ulike mennesker har om temaet intervjuet handler om. Et intervju kan bidra til å øke forskerens forståelse for hvordan informantene opplever og reflekterer over egen praksis. Det er viktig å huske på at de begivenheter og erfaringer informantene forteller om, er forankret i hendelser i deres egne liv, og de er derfor preget av informantens forståelse av egne opplevelser (Thagaard, 2018).

Vi har valgt å gjennomføre det som lærebøkene betegner som kvalitative intervjuer. Kvale og Brinkmann (2015) kaller det kvalitative forskningsintervjuet “samtale som forskning”. Ifølge Skilbrei (2019) skal man være forsiktig med å omtale intervjuer som samtaler. Begrunnelsen hennes er at premisset for samtalen under intervjuet, er svært ulik premisset i andre samtaler, og at det er viktig å være bevisst dette. Informanter kan oppleve at det kvalitative intervjuet har mange likhetstrekk med andre samtaler, som for eksempel avhør eller terapi, men det bør være en kilde til kunnskapsteoretisk og forskningsetisk refleksjon (Skilbrei, 2019).

3.1.1.1 Individuelle intervjuer

I norsk samfunnsforskning er det svært vanlig å gjennomføre intervjustudier som består av individuelle intervjuer (Skilbrei, 2019). Denne formen for intervju brukes ofte som en kilde til kunnskap om hvordan fenomener, relasjoner og kategorier ser ut fra informantens ståsted. Skilbrei (2019) viser til både en faglig og en forskningsetisk grunn til at individuelle intervjuer gjennomføres for å oppnå dette. Det å gjennomføre individuelle intervjuer bidrar til at informantens egen fortelling og fortolkning kommer tydeligere frem. Gruppeintervjuer og individuelle intervjuer skiller seg derfor fra hverandre som kunnskapsgrunnlag. Den forskningsetiske grunnen er at informantene og deres anonymitet bedre ivaretas i individuelle intervju enn i gruppeintervju. Dette spesielt når intervjuet omhandler sensitive temaer (Skilbrei, 2019).

Det finnes ulike intervjutyper. Måten intervjuet blir gjennomført på, kan både gi fordeler og ulemper. Vi valgte å møte informantene ansikt til ansikt og ha et intervju med dem på deres arbeidsplass. Ved å møte informantene på denne måten etableres det en åpenhet og en tillit mellom forsker og informant (Jacobsen, 2015). Som regel vil et intervju på denne måten ha god flyt med mindre distraksjoner underveis. Det kan også være trygt for informanten å møte forsker ansikt til ansikt, observere intervjusituasjonen og føle på en kontroll. Samtidig kan et intervju på denne måten også ha ulemper. Noen kan unngå å være med i forskningsprosjektet fordi de vil kvie seg til en slik intervjuform. Intervjuereffekten kan også være sterk i et intervju som foregår ansikt til ansikt, ettersom forsker kan påvirke informantens svar (Jacobsen, 2015).

3.1.1.2 Semistrukturerte intervjuer

Vi har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer (Skilbrei, 2019). Dette er intervjuer hvor temaene er satt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis. Intervjuet har derfor en fleksibel struktur, som betyr at vi kan tilpasse spørsmålene til informantens beskrivelser, tillegge spørsmål som ikke var planlagt på forhånd, samtidig som vi sikrer at de temaene som er viktige for oppgaven belyses under intervjuet (Thagaard, 2018). Ved å gjennomføre et slikt planlagt intervju, kan informantene oppleve å ha mer frihet til å utdype og uttale seg om situasjoner i miljøet, enn de kan oppleve å ha i de uformelle samtalene under observasjonen (Thagaard, 2018).

3.1.2 Observasjon

Observasjon er en av de mest anvendte metodene innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Formålet med å gjennomføre observasjon er å studere sosiale situasjoner, og systematisk se hvilke handlinger deltakerne i feltet utfører. Dette er en metode som er godt egnet til å studere samhandlinger og se hvordan mennesker forholder seg til hverandre (Thagaard, 2018). Observasjon handler i stor grad om å registrere atferden til grupper eller personer, og fungerer derfor bra når vi er interessert i å registrere hva mennesker faktisk gjør, ikke hva de sier at de gjør (Jacobsen, 2015).

3.1.2.1 Deltakende observasjon

Det finnes ulike fremgangsmåter for observasjonsstudier, og disse kan gi ulike utgangspunkter for å forstå samhandlingen som observeres. Et hovedskille settes ofte mellom studier hvor forskeren deltar på lik linje med personene i felten og studier hvor forskeren bare observerer fra sidelinjen. Skillet handler altså om hvordan forskeren deltar i felten (Fangen, 2010). Vi ønsket å se på hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med lese- og skrivevansker, og valgte derfor å gjennomføre deltakende observasjon. Denne formen for observasjon er svært vanlig, og utgjør en mellomting mellom de to ytterpunktene (Thagaard, 2018). Bakgrunnen for valget av deltakende observasjon er at det gir oss mulighet til å delta i felten, ha samtaler underveis, og få en dypere forståelse for de valgene som er gjort, samtidig som det gir oss muligheten til å stille oss utenfor situasjonen når det er nødvendig. Vi involverer oss i samhandling med andre, samtidig som vi iakttar hva de rundt oss foretar seg (Thagaard, 2018).

Når vi gjennomfører deltakende observasjon, oppholder vi oss i felten og deltar i aktiviteter sammen med deltakerne. Det vil være en fordel dersom vi som forskere klarer å etablere et nært forhold til situasjonen slik at forståelsen for hvordan deltakerne i feltet opplever sin

situasjon blir bedre. Et tilstrekkelig forhold til deltakerne vil bidra til å gi oss en forståelse av de kulturelle kodene deltakerne forholder seg til (Thagaard, 2018). Det er videre viktig å være bevisst at forskeren ikke kommer fra det samme miljøet som deltakeren, og at deres perspektiv ikke nødvendigvis vil være det samme (Thagaard, 2018). Den deltakende observasjonen gir oss mulighet til å kombinere deltakelse med observasjon. Dette betyr at vi både deltar i aktiviteter sammen med deltakerne, men også stiller oss utenfra og observerer det som skjer. På denne måten kan vi forstå miljøet både innenfra og utenfra. En utfordring med dette vil være å klare å opprettholde en analytisk distanse, samtidig som en deltar i situasjonen (Thagaard, 2018).

Det finnes ulike måter vi som forskere kan etablere oss på i felten, når vi gjennomfører deltakende observasjon. Hammersley & Atkinson (2004) bruker begrepet feltroller for de ulike rollene vi kan ha i felten. Når vi gjennomfører deltakende observasjon, har vi mulighetene til å variere mellom å delta aktivt i observasjonen, og stille oss utenfor og dermed distansere oss fra felten. Hammersley & Atkinson (2004) anbefaler å endre feltrollen underveis i observasjonen, og det var også det vi valgte å gjøre. I noen situasjoner deltok vi i aktivitetene på lik linje med deltakerne, og i andre situasjoner distanserte vi oss og observerte fra utsiden. Vi var bevisst på at vårt nærvær kunne påvirke deltakerne og observasjonen, og tilpasset derfor vår deltakeraktivitet til de ulike situasjonene i klasserommet (Hammersley & Atkinson, 2004).

Vi gjennomførte observasjonen av deltakerne på deres arbeidsplass og i deres klasserom, ettersom dette er det fysiske stedet som er av interesse for oss som forskere (Jacobsen, 2015). Det å gjennomføre observasjonene her bidro til å gi oss informasjon om hva deltakeren gjør i ulike situasjoner i løpet av sin arbeidsdag. Vi observerte derfor ikke bare i klasserommet, men også i andre viktig rom læreren tok i bruk i løpet av skoledagen for å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker.

Det er viktig å understreke at det finnes ulike begrensninger ved å bruke observasjon som metode (Jacobsen, 2015). Dette er også årsaken til at vi valgte å ha intervju som hovedmetode og observasjon som supplerende metode for datainnsamlingen. Utfordringene ved observasjon er at vi bare ser hva mennesker gjør, ikke hva de tenker, føler og opplever (Jacobsen, 2015). Det er derfor veldig vanskelig å kunne fortelle hvordan deltakerne opplever i ulike situasjoner. Dette er også grunnen til at vi også ønsket å gjennomføre intervju, slik at

vi kunne få mer informasjon om hvordan deltakerne tenker, føler og opplever det å tilpasse opplæringen for elever med lese- og skrivevansker.

3.2 Planlegging av datainnsamling

3.2.1 Intervjuguide og observasjonsskjema

I vår planlegging av datainnsamling tok vi utgangspunkt i at vi ønsket å gjennomføre både intervju og observasjon. Ifølge Fangen (2010) er det ikke uvanlig at forskere velger å kombinere deltakende observasjon med kvalitativt intervju. En fordel med å kombinere datainnsamlingsmetodene, er at de gir tilgang til ulike typer data. Der den deltakende observasjonen åpner for handlingsdata, gir kvalitative intervjuer tilgang til diskursive data (Fangen, 2010). Det er viktig at vi som forskere er bevisst at vi ikke ser på intervjuet som handlingsdata, da vi ikke kan ta for gitt at informantene tilpasser undervisningen for elever med lese- og skrivevansker, slik de forteller at de gjør. Dette betyr ikke at intervjuet ikke gir nyttig informasjon, for det kan være like interessant å høre hvordan lærerne ønsker å fremstille seg selv. Det positive med å gjennomføre både observasjon og intervju, er at de kan brukes for å validere hverandre (Fangen, 2010).

Ifølge Thagaard (2018) er det at forskeren innehar viktig forkunnskap om informantens situasjon avgjørende for et vellykket intervju. Vi valgte derfor å gjennomføre observasjon før intervju, og på denne måten tilegne oss viktig forkunnskap som er avgjørende for å kunne stille gode og relevante spørsmål i intervjuet (Thagaard, 2018). Intervjuguiden ble laget i forkant av datainnsamlingen. Vi utarbeidet noen kategorier på bakgrunn av forskningsspørsmålene våre, og laget videre spørsmål knyttet til ulike temaer innenfor vår problemstilling. Observasjonsskjemaet inneholdt de samme temaene som intervjuguiden, og observasjonen ga oss en bekreftelse på at intervjuguiden var relevant for vår problemstilling. Valget om å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, ga oss muligheten til å også stille informantene spørsmål om det vi observerte.

3.2.2 Utvalg

For å få svar på problemstillingen vår var det nødvendig å finne informanter som er lærere, gjerne med relevant erfaring innenfor lese- og skrivevansker. Vi ville finne informanter fra ulike skoler slik at vi kunne få innblikk i eventuelle variasjoner fra skole til skole også. Veileder tipset oss om å undersøke om det var noen skoler som var spesialisert på dette fagområdet. Det neste steget var å sende ut mail til ulike skoler, hvor vi spurte om de hadde noen lærere som kunne være interessert i å delta i forskningsprosjektet vårt. Det var et ønske å få med minimum én lærer fra en dysleksivennlig skole, ettersom dette ville gi oss

muligheten til å se på forskjeller og likheter mellom dem og andre lærere på andre skoler. Vi kontaktet derfor flere dysleksivennlige skoler ved å sende ut en mail til skolenes rektorer med informasjonsskriv om vårt prosjekt. Det dukket da opp to informanter som var interessert i å delta i forskningsprosjektet vårt fra en dysleksivennlig skole. De fire andre informantene fra andre skoler har vi fått gjennom å kontakte skoler vi har kjennskap til. Her spurte vi om det var noen lærere som kunne være interessert i å delta i vår studie, og flere lærere meldte seg. Lærerne i utvalget har ulike fagkombinasjoner og underviser på ulike trinn på grunnskolen 1-5. klasse.

3.2.3 Antall informanter

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) skal intervjuet ha så mange personer som det trengs for å finne ut det man trenger å vite. Det er dermed ikke fastsatt et antall for hvor mange informanter som bør inkluderes i studien. I mindre forskningsstudier er det ifølge Postholm (2010) hensiktsmessig å ha lavest anbefalt informanter. Vi har intervjuet seks lærere fordelt på fem barneskoler. Det var et mål for oss å finne informanter fra ulike skoler. Bakgrunnen for valg av to informanter på samme skole, er at vi ikke fikk kontakt med flere dysleksivennlige skoler, og ønsket å ha med minimum to lærere fra en slik skole. Dette grunnet forventninger om at informanter fra en slik skole ville være relevant for vår oppgave.

3.2.3 Intervju og observasjon

Vi hadde som nevnt et ønske om å gjennomføre både intervju og observasjon. Da vi hadde fått tak i informanter og hadde utarbeidet intervjuguiden, så vi på om observasjon også var noe vi kunne få til i datainnsamlingen vår. Vi spurte informantene våre om dette lot seg gjøre, og alle var utelukkende positive. Ettersom det å gjennomføre observasjon og intervju er tidskrevende både for oss og informantene, ble vi enige om at observasjonen ville ha en varighet på omkring 90 minutter. Det ble satt av 30-60 minutter til intervjuet.

Det var flere faktorer vi var nødt til å ta hensyn til både i forkant og under gjennomføringen av datainnsamlingen. Et spørsmål vi stilte oss selv, var hvordan vi skulle notere datainnsamlingen under observasjonen. Vi valgte å lage et skjema som nevnt over, hvor det var overordnede temaer vi skulle fokusere på under observasjonen. Dette gjorde det lettere for oss å notere ned observasjoner underveis. En annen ting vi var nødt til å bestemme oss for var hvordan vi skulle ta opp intervjusamtalen. Vi tok i bruk en lydopptaker, lånt fra hvl, under intervjuet samt en gammel telefon. Dette for å sikre at vi ikke ville få problemer med lydopptaker underveis eller senere ved transkribering. Lydopptakene ble slettet så fort vi var ferdig med transkriberingen.

3.1 Gjennomføring av datainnsamling

3.1.1 Gjennomføring av observasjon

Vi valgte å dele oss under datainnsamlingen og observerte derfor tre lærere hver.

Gjennomføringen av observasjonene fant sted i undervisningssituasjonen til den enkelte lærer og varte i omkring 90 minutter. På den dysleksivennlige skolen ble observasjonene gjort både i klasserom, på bibliotek og på grupperom med liten gruppe. På de andre skolene ble observasjonene gjennomført kun i klasserom. Årsaken til dette er at vi som forskere ønsket å observere en «vanlig» dag i informantens arbeidsliv, og tilpasset oss derfor deres undervisningsplan. Vi gjennomførte en deltakende observasjon, der vi varierte mellom å delta i aktiviteter og stille oss utenfor situasjonen. Et eksempel på hvordan dette utartet seg, er at vi som forskere varierte mellom å delta i undervisningssituasjonen der vi snakket med elevene og vandret rundt i klasserommet, og mellom å innta en mer observerende rolle hvor vi satt bakerst i klasserommet og noterte det vi observerte. Vi hadde på forhånd laget et observasjonsskjema med ulike kategorier som vi skulle legge ekstra merke til. Skjemaet printet vi ut slik at vi kunne notere på arket underveis. Fokuset under observasjonen var på lærer og hvordan lærer tilpasset opplæringen for elever med lese- og skrivevansker.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på skolen til den aktuelle lærer. Som nevnt ovenfor hadde vi seks informanter fra fem ulike skoler. Vi delte oss, og gjennomførte derfor tre intervjuer hver. Alle intervjuene ble gjennomført på et kontor eller ledig klasserom for å unngå støy og forstyrrelser. Dette for å sikre at det ikke ble noen avbrytelser underveis. Ting gikk som planlagt i alle intervjuene, med unntak av ett. Dette intervjuet ble gjennomført i et klasserom etter endt undervisning og hadde mindre flyt ettersom vi ble avbrutt flere ganger av elever eller andre som jobbet på skolen, som gikk inn i klasserommet uten å vite at vi var til stede. Dette førte til noen stopp underveis i intervjuet, også i svarene til informanten. Med unntak av avbrytelsene som dukket opp i det ene intervjuet, er vår felles opplevelse av intervjuene at kommunikasjonen var god og informantene følte seg trygge i situasjonen. Vi opplevde at informantene i stor grad forsto spørsmålene våre første gang vi stilte dem. Dette med unntak av ett intervju, der vi opplevde at forsker måtte gjenta spørsmålene flere ganger. Intervjuene varte imellom 30 og 45 minutter. Vi tok som nevnt i bruk to lydopptakere i form av opptaker og en telefon for å sikre at opptakene ikke skulle forsvinne.

3.3.3 Transkribering

Under våre intervju ble det tatt lydopptak slik at datamateriale ble i form av talespråk. For at datamaterialet skulle bli tilgjengelig for skriftlig analyse, var det nødvendig å transkribere

lydopptakene. Transkribering betyr å endre formen på et datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015). Når vi overfører intervju samtalen til tekst får vi en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen, og det er derfor viktig at vi rekonstruerer intervjusituasjonen så likt som mulig (Thagaard, 2018). Når vi skal transkribere et lydopptak skal alt som blir sagt noteres ned ordrett. Lydopptaket er den mest fyldige informasjonen mellom forsker og informant, ettersom vi får med hvordan informanten engasjerer seg, nøler, tar pauser eller om informanten tilføyer noe (Thagaard, 2018). Det positive med å ta lydopptak av intervjuet, er at samtalen mellom forsker og informant har mer flyt ettersom intervjuet går sin gang uten avbrytelser. Skulle forsker tatt notater underveis i intervjuet blir omfanget av data redusert. Det kan være distraherende og utfordrende å gjøre omfattende notater under et intervju og det vil være mange avbrytelser underveis. Det kan også gjøre transkriberingen bedre, da forsker under transkriberingen får god tid til å lytte samt stoppe lydopptaket underveis for å få notert ned ordrett det som blir sagt (Thagaard, 2018).

3.3 Behandling av data

3.3.1 Tematisk analyse

I denne studien har vi valgt å benytte oss av tematisk analyse. Braun og Clarke (2006) forklarer tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre innenfor datainnsamlingen. Denne metoden organiserer og beskriver datamaterialet. Bakgrunnen for valget av tematisk analyse, er at Braun og Clarke (2006) anbefaler denne metoden til nye forskere, da den er enkel å lære seg og lett å gjennomføre. Vi har lite erfaring fra kvalitativ forskning, og tror derfor at denne metoden egner seg best for oss i denne studien. En av fordelene ved å gjennomføre tematisk analyse, er metodens fleksibilitet (Braun & Clarke, 2006). Den tematiske analysen kan brukes til ulike vitenskapsteoretiske retninger og den teoretiske friheten, bidrar til å gjøre metoden til et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy, som videre kan gi en rik, detaljert og kompleks beskrivelse av datamaterialet. En annen fordel som trekkes frem, er metodens evne til å kunne sammenlikne nøkkelkarakteristikker i store datasett, og videre finne både likheter og ulikheter (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarke (2006) sine seks faser innenfor tematisk analyse, ble utgangspunktet for vår analyseprosess. Den første fasen handler om at vi som forskere skal gjøre oss kjent med datamaterialet, og denne fasen startet under transkriberingen. Her ble vi kjent med datamaterialet vårt, og vi gjorde oss bemerkninger på mulige mønstre og temaer. Vi valgte å begge transkribere alt datamaterialet hver for oss. Dette fordi vi videre kunne sammenlikne

og sikre at ikke viktig data gikk tapt. Etter fullført transkribering, leste vi gjennom datamaterialet flere ganger. Vi fikk da dannet oss en viss oversikt over hva som fantes innenfor vårt datamateriale. Det neste steget var å begynne på fase to. I denne fasen skal forskeren starte en generering av innledende koder. Her er målet å få en ide over hva som er i dataene. Vi brukte analyseprogrammet NVivo. Dette er en programvare som støtter kvalitative data og hjelper forsker med å organisere, analysere og få innsyn i intervjuet som er gjennomført (Høgskulen på Vestlandet, 2022). Vi la inn våre transkriberinger og laget deretter ulike koder til datamaterialet. Dette for å kunne organisere datamaterialet i grupper. Vi valgte å gjøre det hver for oss, med alle de seks transkriberingene, for så å sammenlikne hverandres koding. På denne måten kunne vi sammenlikne kodene og videre forhåpentligvis heve kvaliteten på analysen vår.

Den tredje fasen handler om å søke etter temaer. Denne fasen starter først når alt datamaterialet er kodet og sortert (Braun & Clarke, 2006). Forsker retter her fokuset mot bredere temaer og ønsker å samle alle relevante koder innenfor passende temaer. Vi valgte å ta utgangspunkt i intervjuguiden. Der hadde vi flere spørsmål innenfor ulike temaer og vi forsøkte å se på hvordan disse kunne slås sammen til å danne overordnede temaer. Her hadde vi problemstillingen i bakhodet hele tiden. I denne fasen satt vi også igjen med noen koder som ikke hørte hjemme i noen av de overordnede temaene vi hadde tatt for oss. Dette gjorde at noen koder ikke ble tatt i bruk i vår i analysedel, da de ikke var sentrale for å svare på problemstillingen. Vi avsluttet denne fasen med at alt datamaterialet var kodet i potensielle hovedtemaer og undergrupper.

I fase fire begynte søkene etter temaer for analysen. Dette skjer når datamaterialet er sortert og kodet, og vi har utviklet kandidatemaer, som er potensielle hovedtemaer. Braun og Clarke (2006) forklarer at det i denne prosessen kan bli tydelig at noen av temaene inneholder for få koder, at noen temaer må slås sammen, og at andre må deles opp. Vi opplevde ikke å ha for få koder innenfor et tema, men vi opplevde i flere tilfeller at vi måtte slå sammen koder da de kom med mye av den samme informasjonen. I slutten av denne fasen følte vi oss fornøyd med de daværende temaene og videre kodene innenfor temaene. I den femte fasen definerte vi og avgrenset ulike tema som vi ville presentere i vår analysedel. I denne fasen presenterer vi de ulike dataene i overordnede tema og identifiserte hva som er interessant med dem og hvorfor. Vi valgte fire overordnede tema og skrev en detaljert analyse til hver av dem. På slutten av denne fasen var de tydelig hva temaene våre var. Det siste og endelige punktet til Braun og Clark (2006) er å utarbeide rapporten. Denne fasen begynner ifølge dem, når du har

et sett med gjennomgående temaer, og fasen handler om den endelige analysen av datamaterialene. Den siste fasen handler også om å skrive om den tematiske analysen som er utført.

3.4 Vurdering av forskningens troverdighet

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om påliteligheten til forskningen (Thagaard, 2018). Ifølge Kleven og Hjardemaal (2018) betyr god reliabilitet at datamaterialet er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil. Prosjektets reliabilitet er en avgjørende faktor for at forskningen er gjennomført på en troverdig og tillitsfull måte, og er knyttet til spørsmålet om en annen forsker ville kommet frem til de samme resultatene, ved å anvende de samme metodene (Thagaard, 2018). I en kvalitativ forskning vil det være vanskelig å stille krav til at studiens resultater kan etterprøves av andre da datainnsamlingen vil være avhengig av konteksten den inngår i. Spørsmålet om reliabilitet må dermed stilles på andre måter i en kvalitativ forskning (Grønmo, 2016). I en kvalitativ studie er det forskeren selv som er instrumentet og det er dermed vanskelig å sikre høy reliabilitet i kvalitativ observasjon og intervju (Johannessen et al., 2010). Forskningsprosessen vår har blitt beskrevet så transparent som mulig for å øke reliabiliteten. Det er blitt tatt med beskrivelser fra observasjoner og sitater fra intervjuene i oppgaven slik at leseren får tilgang til datamaterialet vårt. Som forsker i en kvalitativ studie er det viktig at vi reflekterer over hvordan subjektive elementer kan påvirke dataene og resultatene, for å bli minst mulig påvirket har vi prøvd å være så objektive som mulig (Thagaard, 2018).

For å styrke reliabiliteten i studien vår prøvde vi å påvirke lærerne som vi både observerte og intervjuet så lite som mulig. Vi hadde ikke ledende spørsmål, og valgte å stille åpne spørsmål for å få et innblikk i lærerens tanker og erfaringer. En faktor som kan ha svekket studiens reliabilitet er at observasjonene av informantene bare varte i en time og kun ble gjennomført en gang. Jacobsen (2015) understreker at jo lengre perioden for observasjon er, desto mer pålitelig blir informasjonen. Det er derfor viktig at forsker er bevisst dette, og at en lengre observasjon kan gi annen informasjon.

En annen faktor som kan ha svekket studiens reliabilitet er at informantene visste hvilket tema vår oppgave handlet om i forkant av observasjonen, og at de derfor var forberedt på hva vi ville se på under observasjonen. Dette kan ha ført til at informantene forberedte seg godt i forkant og gjorde valg under undervisningen som de vanligvis ikke ville ha gjort. Dette var også en av grunnene til at vi ønsket å gjennomføre både intervju og observasjon. Her har vi

muligheten til å stille spørsmålet til det vi observerte. Vi valgte å ikke sende spørsmålene til informantene på forhånd. Dette for å sikre at de ikke forberedte seg på forhånd, ettersom dette kan føre til at informantene leser seg opp på tema, eller svarer det de tror at vi vil høre.

Videre kan også antallet og valget av informanter ha svekket studiens reliabilitet. I vårt søk av informanter, ble ulike skoler kontaktet og spurt om de hadde noen lærere som kunne tenke seg å delta i studien vår som informanter. Flere lærere meldte seg, og det ble tydelig etter gjennomført datainnsamling at noen av dem hadde stor interesse for temaet. Dette kan også ha påvirket studien ettersom de muligens er mer opptatt av temaet og prioriterer dermed annerledes enn andre lærere (Postholm & Jacobsen, 2018). Uavhengig av dette er det likevel viktig å være bevisst at alle lærere er ulike og har ulike utgangspunkt og at det dermed ikke vil være mulig å få identiske resultater dersom en annen forsker ville gjennomført undersøkelsen og tatt i bruk de samme metodene.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten til forskningen, og er knyttet til resultatene av forskningen og hvordan data tolkes (Thagaard, 2018). Vi hadde utvalgte kriterier vi så etter når vi valgte informanter. Vi ønsket lærere som arbeider i grunnskolen 1-7, og som hadde relevant erfaring og kunnskap om temaet vårt. Analysen viser at alle informantene delte relevant kunnskap og erfaring om hvordan de tilpasser opplæringen for elever med lese- og skrivevansker. En viktig bemerkning er at vi sendte forespørsel til ulike skoler om de kunne delta med informanter. De informantene som meldte seg, viste seg i løpet av intervjuet, å ha stor interesse og engasjement for temaet.

Vi har styrket studiens validitet gjennom å kritisk gjennomgå analyseprosessen (Thagaard, 2018). Vi valgte å transkribere intervjuene så raskt som mulig etter å ha gjennomført datainnsamlingen. Dette for å sikre at intervjuene ble gjengitt på riktig måte. Etter gjennomført transkribering, gikk vi sammen gjennom lydopptakene på nytt, for å sikre at alle utsagn ble korrekt, samt at ingenting ble glemt. Vi valgte å først analysere transkriberingen av intervjuene vi selv gjennomførte, for deretter å analysere masterpartnerens intervjuer. Dette styrker oppgavens validitet da vi kunne se på transkriberingen med ulike blikk og videre sammenlikne analysene. I analysearbeidet tok vi i bruk programmet Nvivo (Høgskulen på Vestlandet, 2022). Dette programmet bidro til å gjøre analysearbeidet bedre og sikrere.

Vi utarbeidet vår intervjuguide før vi hadde kommet godt i gang med oppgaven og studien vår og hadde en klar tanke på hva vi ville finne ut av og lest litt teori på området før vi gjorde

klar spørsmålene. Senere i prosjektet etter at intervjuene er gjennomført oppdaget vi at det var noe vi manglet svar på. Vi tok dermed kontakt med informantene igjen og fikk en klarhet på noen spørsmål vi hadde stilt allerede, og vi fikk spurt om flere nye ting for å sikre kvalitet i analysen.

Det kunne styrket validiteten, dersom begge forskerne observerte det samme. Vi fordelte informantene, og gjennomførte observasjon og intervju med tre informanter hver. Dette svekker oppgavens validitet, da vi kan ha gått glipp av viktige observasjoner. Det kan også være at en av oss ville lagt merke til andre eller flere ting enn den andre. Bakgrunnen for valget om å gjennomføre intervjuene med bare en av oss til stedet, er at vi var bevisst på maktforholdet under intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Samtidig kunne det ha styrket studiens validitet om vi begge var til stede på intervjuet. Dette kunne gitt oss muligheten til å stille enda bedre og flere oppfølgingsspørsmål. Et annet spørsmål vi må stille oss selv, er om vi stilte de riktige spørsmålene.

3.4.3 Etiske hensyn

I dette kapitlet vil vi gå gjennom de etiske retningslinjene for denne studien. I 2014 utarbeidet de nasjonale forskningsetiske komiteene, fjorten punkter, som skal være retningslinjer for all forskning (NESH, 2019). Retningslinjene er bygget på følgende prinsipper; respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet. Dette betyr at vi som forskere har flere etiske retningslinjer vi må forholde oss til. Ettersom all sosial forskning er basert på data fra mennesker om mennesker, involverer forskningen samtykke, tilgang, og tilhørende etiskproblemer. Det ble søkt om tillatelse for å gjennomføre forskningen fra Norske samfunnsvitenskapelige datatjenester (NSD) i Norge. På bakgrunn av søknaden ble prosjektet godkjent.

3.4.3.1 Informert samtykke

De nasjonale forskningsetiske komiteene, har som nevnt, utarbeidet fjorten punkter som sammen utgjør retningslinjene for all forskning. Det fjerde punktet heter frivillig informert samtykke. En hovedregel ved forskning på mennesker eller på opplysninger og materiale som kan knyttes til enkeltindivider er samtykke (NESH, 2019). Dette samtykket skal være frivillig, informert, uttrykkelig og dokumenterbart. Alle informantene som deltok i vår studie, fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema før de valgte å delta. Her presiserte vi at informantene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

3.4.3.2 Konfidensialitet

Det femte punktet som ble utarbeidet handler om konfidensialitet (NESH, 2019).

Informantene har krav på at deres personlige informasjon blir behandlet konfidensielt. Dette betyr at forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan komme til skade for enkeltpersonen det forskes på. Videre handler dette punktet også om at forskeren, uten hensyn til taushetsplikten, har plikt til å avvirke alvorlige straffbare handlinger. Forskeren må derfor ta stilling til når og hvordan informantene skal informeres om begrensningene i taushetsplikten (NESH, 2019). Våre informanters personvern ble behandlet i samsvar med personvernregelverket og opplysningene er konfidensielt. Lydopptakene ble slettet så fort transkriberingen var ferdig, og vi sørget også for å ikke ta med skole eller navn i transkriberinger.

4.0 Resultater

Vi vil i det kommende presentere datainnsamlingens resultat. Problemstillingen er som kjent “Hvordan tilpasser lærere opplæringen for elever med lese- og skrivevansker”. I dette kapitlet vil vi oppsummere de viktigste funnene fra datamaterialet. Funnene fra datainnsamlingen vil bli presentert innenfor fire kategorier: undervisning, rammefaktorer, kartlegging og samarbeid. Kategoriene er pedagogiske faktorer som er viktig i et pedagogisk arbeid. Informantene vil få tildelt fiktive navn, som vil være gjeldene for resten av oppgaven.

“Karianne” har vært lærer i skolen i litt over 20 år. Hun er utdannet adjunkt med videreutdanning i flere fag. Hun er kontaktlærer for første klasse og underviser i alle fag i klassen sin. Karianne er ansatt ved en dysleksivennlig skole.

“Maria” har arbeidet som lærer i 20 år og er nå ansatt på en dysleksivennlig skole. Hun er utdannet allmennlærer med master i spesialpedagogikk og underviser ved andre- og tredje trinn. Videre er hun også veileder for elever med lese- og skrivevansker. Maria har tatt flere kurs om dysleksi og lese- og skrivevansker, blant annet Logos sertifisering.

“Anniken” var ferdig utdannet adjunkt for fire år siden og har siden jobbet som kontaktlærer. Nå er hun kontaktlærer for femteklasse. Hun underviser klassen i de fleste fag.

“Tone” har arbeidet i skolen i snart femten år. Hun er adjunkt med opprykk og er i dag kontaktlærer i tredje klasse. Tone underviser i alle fag utenom musikk og kunst og håndverk.

“Julie” har førskolelærerutdanning i bunn og har videre tatt grunnleggende lese- og skrivende matematikkopplæring. Hun har også tatt noe veiledning og noen kurs i ettertid. Julie har jobbet som lærer i tretten år og er i dag kontaktlærer i andre klasse. Hun underviser i alle fag unntatt engelsk.

“Henrik” er den yngste av informantene og ble ferdig utdannet for snart to år siden. Han jobber som kontaktlærer i femte klasse og underviser i fagene matematikk, naturfag, kroppsøving og engelsk.

4.1 Undervisning

I dette delkapitlet vil vi vise til våre funn når det kommer til den tilretteleggingen lærerne gjør for elever med lese- og skrivevansker i forkant, underveis og etter undervisning.

4.1.1 Planlegging

Vi spurte informantene om hvordan de tenker når de skal planlegge undervisningen for klassen sin. Flere av informantene fortalte at de forsøker å lage et undervisningsopplegg som

treffer alle elevene i klassen. Karianne forklarte at hun tenker “topp” og “bunn” når hun planlegger undervisning. Hun understrekte at det er store forskjeller mellom elevene i en klasse, og at hun som lærer hele tiden må tenke at hun skal få med seg både de som lærer senest og de som lærer raskest. Dette korresponderer med Julie sine svar også. Hun har det «svakeste ledd» i tankene hele veien når hun planlegger. Tone svarte at hun planlegger for hele klassen hva som er et minstekrav og hva som er et maksimumskrav. Videre nevnte hun også at hun tidligere planlagte undervisningen for de “svake” elevene, men nå er det vel så mye for de som er “sterke”.

Henrik tenker først og fremst på hvilket tema han skal undervise i og hvilket mål han har for det temaet og den enkelte timen. Videre fortalte han:

Også gjør jeg tilpasninger på individnivå etter dette, men jeg har lært meg at selv om man tilpasser for hver enkelt elev, så tilpasser man på gruppenivå samtidig. Og det har fungert veldig bra, spesielt i den klassen jeg er i nå, så ser jeg at man er på forskjellige nivåer i forskjellige fag og derfor kan man gjøre ulike tilpasninger, men det er ikke alltid sånn at de tilpasningene må være så store for at de skal fungere, det kan være helt enkle ting som at en elev får skrive på chromebooken, istedenfor å skrive på ark. Eller at en elev får lest opp teksten fra en nettside, istedenfor å lese teksten selv.

En annen informant som trekker frem det å la elevene få muligheten til å jobbe på den måten de selv arbeider best på, er Maria. Hun er opptatt av at elevene skal få bruke ulike metoder og hjelpemidler for å arbeide slik at de får best mulig utbytte. Når Maria planlegger undervisningen, tenker hun på elevens alder, hvor de står og videre hva som er vanskelig. Hun understreker viktigheten av å ha variasjon i opplegget, tenke lekpreget og gi elevene nok tid til egenaktivitet og til å øve på ferdigheter. Anniken fokuserer på å lage et undervisningsopplegg som skal fenge elevene og få de engasjert og interessert. Hun understreker at det å passe på at undervisningen ikke blir for vanskelig for noen og for lett for andre, er utrolig vanskelig. Hun prøver og feiler hver dag og lærer masse av det. Avslutningsvis trakk Anniken frem den gode hjelpen hun får av gode kollegaer når det kommer til planlegging av undervisningsopplegg.

4.1.2 Gjennomføring

Informantene fikk videre spørsmål om hvordan de tilrettelegger undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Samtlige informanter svarte her at de alltid har denne elevgruppen i bakhodet, både under planlegging og gjennomføring. Videre viste funnene at

graden og utførelsen av tilpasningene, varierer fra lærer til lærer. Karianne forsøker å hele tiden ha rom for at elevene med lese- og skrivevansker skal få litt mer tilrettelegging enn de andre.

Jeg prøver å være litt mer tett på disse elevene for å hjelpe dem med skriving, lesing og det de kan synes er frustrerende. Prøver å legge et løp for lese- og skriveopplæringen for disse elevene og følger de tett opp.

Samtidig fortalte hun at hun ikke gjør noe sånn veldig spesielt, og viser til observasjonen som er gjort, og forteller at det er hverdagen deres. Etter å ha fått tenkt seg litt om, forklarer hun at hun lager visuelle ting i klasserommet som kan være til hjelp og støtte for elevene i undervisningen. Ifølge Maria, er tilretteleggingen hun gjør avhengig av elevens alder og nivå. På 1.-3. trinn har hun fokus på å repetere bokstav-lyd forbindelser, stavelser, rim og andre mønstre i ord. Hun sier:

Eleven møter tekster laget av de bokstavene de kan, slik at de får trening i å trekke sammen lyder til ord og å lese sammenhengende tekst. De med lese- og skrivevansker får mer eksplisitt og intensiv opplæring i dette.

Maria fortalte at de lager små grupper og bruker ekstra lærerressurs til intensiv opplæring for elevene som trenger ekstra tilrettelegging. Her er Maria inne på organisatorisk differensiering. Videre forklarte hun at det fra ca. 4 trinn og oppover blir mer fokus på å utnytte lese- og skriveteknologien for de elevene som strever med å lese og skrive uten støtte. På det samme spørsmålet om hvordan hun tilrettelegger undervisningen for elever med lese- og skrivevansker, svarte Anniken at hun alltid forsøker å ha ekstra oppgaver eller ting som kan passe til deres nivå:

Spesielt nå i 5.klasse kan det være veldig faglig vanskelig for de i fag hvor de skal lese lange tekster. Da er det viktig at jeg har tenkt igjennom at jeg må ha et annet alternativ som går på det samme teamet, men som er typ lettere for de. For det er så veldig viktig at de også skal sitte igjen med mestring og ikke føle at de alltid ligger bak de andre, eller får gjort lite i timene for de bruker lang tid bare på å komme igjennom teksten da.

Tone fortalte at hun tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker i undervisningen på flere måter. Når elever blir raskt ferdig med det de holder på med, har hun alltid klar ekstra ting de kan gjøre. Videre tilpasser hun også ved at elevene kan få velge mellom å skrive i

boken og på Bookcreator. Hennes opplevelse er at elevene med lese- og skrivevansker ofte vil velge Bookcreator, ettersom de da kan støttes seg til blant annet bilder. Tone er også bevisst på gruppeinndelingen i klassen, og velger ofte å plassere elevene som strever med lesing og skriving, på gruppe med elever som er “sterke”, slik at de også kan støtte seg på dem. Julie kom med flere eksempler på hvordan hun tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker i undervisningen. Hun nevnte grapgogame og askiraski som to programmer på data hun ofte bruker. Videre fortalte hun:

eh ja og når jeg sitter med de, så er jeg veldig tydelig på bokstavlyder og koblingen på bokstav. Og for å få litt mer motivasjon, så kan det også være at jeg skriver ordenene som de sier at de vil ha med i en tekst.

Julie fortalte videre at hun har faste små grupper, som gjerne blir tatt ut av klasserommet i spisetiden. Dette for å gi elevene små drypp hver dag. Her er også Julie, i likhet med Maria, inne på dette med organisatorisk differensiering. For Henrik handler det å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker mye om å gi elevene konkrete beskjeder, få oppgaver om gangen, og klare målsetninger for timen. Her trekker han frem tre av punktene Aas (2021) bruker for å beskrive praksisen til en dysleksivennlig lærer. Henrik fortalte videre at han er veldig opptatt av at elevene skal få den støtten de trenger, og at det ikke skal være mye støy rundt selve lesingen og skrivingen. Han nevnte også “skolestudio” som er en nettbasert læringsressurs. Skolestudio har tekster med ulik vanskelighetsgrad, men elevene leser om det samme temaet. Henrik tar dermed i bruk pedagogisk differensiering. Videre er han også bevisst på inndelingen av grupper under samarbeidsoppgaver, og setter da elever med lese- og skrivevansker på gruppe med noen de er trygge på. Henrik nevnte Vygotsky og den proksimale utviklingssonen. Den sosiokulturelle læringsteorien ble nevnt da Henrik fortalte at han forsøker å tenke på hvem som kan hjelpe elevene med lese- og skrivevansker, og samtidig hvem de kan strekke seg litt etter. Samtidig varierer han mellom å plassere dem på gruppe med noen som er litt «sterkere», og noen som er «svakere» eller på samme nivå. Dette for at elevene også skal få oppleve å være den «sterkeste» eller flinkeste selv.

Informantene ble videre spurt om hva de opplever som den beste måte å organisere undervisningen på for elever med lese- og skrivevansker. Her svarte alle lærerne at de ikke opplever at det finnes én bestemt måte som er den beste måten å organisere undervisningen på for elever med lese- og skrivevansker. Samtlige forteller at det å ha variasjon i undervisningen og kombinere ulike undervisningsmetoder er gunstig, og ifølge Maria er det

viktig å la klassen venne seg til å arbeide på ulike måter. Hun understreker at elevene må lære at de kan sitte i samme rom, men jobbe på forskjellige måter. Til tross for at samtlige informanter forteller at en variasjon av undervisningsmetoder er det beste, trakk flere frem stasjoner som en god måte å organisere undervisningen på for elever med lese- og skrivevansker.

Når Henrik kun skal tenke på tilrettelegging for elevene med lese- og skrivevansker, forteller han at han opplever at det fungerer best med individuell undervisning. Samtidig presiserte han at det er et ressursproblem i skolen, og at stasjoner derfor fungerer best for at alle elevene skal få best mulig tilrettelegging. Dette begrunner han slik:

Der får jeg være tettest mulig på hver enkelt elev, i forhold til at man da kan ha både elevstyrte stasjoner og lærerstyrte stasjoner. Da kommer man mye tettere på elevene. I motsetning til hvis elevene skal jobbe individuelt og du skal gå rundt å hjelpe. Da får du kanskje et til to minutter med hver elev, sånn ca. Hvis du regner i snitt, mens med stasjonsarbeid så kan du sitte opptil 20 minutter med fire elever, hvis man er god til å organisere disse øktene.

Vi spurte også informantene om hvordan de tilrettelegger for elever de mistenker har dysleksi og om det er noe forskjell i tilretteleggingen for denne elevgruppen kontra elever med lese- og skrivevansker. Her svarte flere av informantene at de tilrettelagte som om eleven hadde fått diagnosen dysleksi. Det ble tilrettelagt mye mer rundt eleven, med hjelpemidler som datamaskiner og ulike støtteprogrammer. Det ble også gjerne gitt mindre eller andre lekser. Tone svarte derimot at hun tilrettelegger litt annerledes. Hun svarer:

Ja, jeg presser nok de litt mer. For eksempel kan jeg si at jeg til i morgen vil at alle skal øve på å lese. Og til de med dysleksi kan jeg da si, hvis det blir vanskelig, så øver du på overskriften og første setning, mens jeg kan si til en som ikke har dysleksi, men lese- og skrivevansker, kan ikke du øve på det det første avsnittet. Så øver du bare på det.

Det ble videre spurt om informantene så noen fordeler for resten av klassen ved å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Informantene var enige i at de her så flere fordeler for resten av klassen. Karianne fortalte at en av fordelene er at de får mye mer grundig opplæring:

Jeg er mye mer nøye med basisopplæringen. For vi vet jo at du må ha en grunnstein og den må være god, og fordi jeg tenker at her kan det være elever med lese- og skrivevansker så vil jeg at den basisopplæringen skal være så god som mulig.

En annen fordel som Maria trakk frem, er at elevene i mange tilfeller får velge arbeidsmetoder. De jobber på den måten som er best for den enkelte elev, og dette gjelder ikke bare elever med lese- og skrivevansker, men alle. Tone var litt usikker på om det gir fordeler for resten av klassen, men fortalte at hun ofte pleier å gi elevene valget mellom å jobbe sammen med henne eller å jobbe alene. På denne måten kan de elevene som trenger ekstra hjelp, støtte seg til henne, og de elevene som er «sterke» slipper å sitte å vente for gjennomgang på tavlen. Her er også hun inne på dette med å la elevene jobbe på den måten de arbeider best på. Hun trakk videre frem Vygotsky og den proksimale utviklingssonen. Her sa hun at oppgavene skal være slik at de klarer litt selv, men må ha litt hjelp. På videre spørsmål om hun tenker at sterke elever lærer noe av å hjelpe svakere elever med oppgavene, svarte hun at de sterke elevene lærer av å måtte forklare ting på ulike måter og bruke ulike metoder. Henrik nevnte tydelige beskjeder, struktur i klasserommet, dagsplaner og tydelige arbeidsplaner, som tilrettelegginger han gjør for elever med lese- og skrivevansker, men som også gagnar resten av klassen.

4.1.3 Utfordringer ved å tilrettelegge undervisning for elever med lese- og skrivevansker
Alle informantene fikk spørsmål om hva de syntes er det mest utfordrende ved å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker. To ord som ble gjentatt i alle intervjuene var “tid” og “ressurser”. Samtlige informanter nevnte tid og ressurser som to av de største utfordringene ved å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker. Lærerne opplever at det å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker er utfordrende da tiden de har til rådighet er liten og utforutsette hendelser i skolehverdagen stjeler tid som skulle vært brukt på andre ting. Videre gjør også få ressurser i klasserommet det vanskelig å kunne gi så god tilrettelegging som de selv ønsker. Følelsen av å ikke strekke, er også noe som blir gjentatt i flere av intervjuene.

Karianne forklarte:

De kommer fra en barnehage hvor det er 4 voksne på 20 barn og jeg er 1 voksen på 20 barn. Så det er liksom dilemmaet for visst du skal forklare den gjengen der og du skal forklare den gjengen der, jeg kan ikke være to steder samtidig. Så det er det største

problemet mitt. For jeg har lyst å tilrettelegge enda mer enn det jeg gjør, men jeg strekker ikke til.

Maria kom med et annet eksempel på hvordan tiden lærere har til rådighet, er en utfordring, når hun fortalte:

Om eleven har fått dysleksi og ulike hjelpemidler så er det gitt noen råd du må bruke det og det og det. Også tror jeg at mange steder tror man at eleven bare kommer i gang med det av seg selv, og at en kontaktlærer bare kan si ja åpne det programmet du har fått, eller se her så skal jeg vise deg. At man har tid til det i full klasse, men realistisk sett så tror jeg ikke at det skjer.

Elevene trenger ifølge henne, mye tid til veiledning der de kan lære hvordan de kan jobbe på gode måter, men her igjen er tiden en utfordring. Det blir ofte forventet at læreren for klassen skal ta seg av dette, men det er ikke alltid like lett å få tid til. Den eneste informanten nevnte en annen utfordring i tillegg til tid og ressurser er Henrik. Han fortalte at en annen utfordring med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker, er det å ha nok kunnskap og kompetanse til å kunne vite hvor skoen trykker. Henrik forklarte videre:

jeg føler jeg vet hva elevene skal gjøre for å utvikle seg, men ikke hva jeg skal gjøre for at de skal utvikle seg best mulig.

4.1.4 Hvilken betydning har tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker?

Informantene ble videre spurt om hva de tror det betyr for elever med lese- og skrivevansker å få god tilrettelegging. Det var her tydelig fra alle lærerne at dette er noe som er utrolig viktig og flere av dem presiserte at dette betyr alt for elevene. De forklarte videre at god tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker har stor betydning for deres læring, trivsel på skolen og videre elevenes følelse av å bli sett. Anniken understrekte viktigheten av å tilrettelegge undervisning for elever med lese- og skrivevansker når hun understrekte:

Lesing og skriving går jo inn i alle fag i skolen, og har en så viktig rolle i samfunnet ellers.

Maria svarte:

Å få hverdagen på skolen tilrettelagt etter dine forutsetninger og behov er så viktig for å i det hele tatt ha det bra mener eg. En elev som sliter og ikke blir sett av lærer og ikke får tilrettelagt sin skolehverdag etter sine vansker og behov kan få store konsekvenser.

I tillegg til å underbygge viktigheten tilrettelegging har for elever med lese- og skrivevansker, fortalte Tone også om et undervisningsopplegg hun hadde gjennomført i klassen en stund tilbake. Elevene fikk her i oppgave å skrive på en lapp hva de kunne ønske at læreren viste. Et av svarene hun fikk her var:

Jeg kunne ønske at lærere vet at jeg ikke kan skrive så mye

Dette er noe også Henrik har opplevd å høre fra elevene sine. På det samme spørsmålet forklarte han at han tror det først og fremst handler om at elevene skal føle seg sett og at læreren vet om hvilke utfordringer de har. Videre fortalte Henrik:

Vi har nettopp hatt elevsamtaler og da har noen elever uttrykt at de håper at lærerne vet at de strever med å lese enkelte tekster.

Henrik tenker derfor at noe av det første som kan jobbes med, er at elevene blir trygge på at lærere vet at de strever og at de er der for å støtte og hjelpe når det blir vanskelig. Julie mener også at det betyr mye for elevene og forteller at det kan gnage på samvittigheten til tider. Hun presiserte at det er derfor hun liker å være på småtrinnet, for hun vet hvor viktig det er og hvor mye det betyr, å få de på og å få de til å mestre. Julie la også til at det er alltid er noe elevene er gode på, uansett om det er å regne eller å bygge plusspluss så må de få tilbakemelding på det.

De kommer jo på skolen, de vil på skolen, Og da gjør vi noe riktig hvertfall, på en eller annen måte sant.

Informantene våre er dermed enig i at det å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker kan ha stor betydning for elevene. Vi spurte videre hvilke konsekvenser informantene tror det kan ha, dersom man ikke tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker. Her var alle lærerne enig i at manglende tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, vil kunne få store konsekvenser. Skolevegring, dårlig selvbilde, angst, lav motivasjon og svekket mestringsfølelse, ble trukket frem av informantene. Maria presiserte at det faglige og sosiale henger tett sammen:

Det jeg tenker er den største konsekvensen er skolevegring og det at man ikke vil gå på skolen fordi man ikke føler på mestring der, man synes det er for vanskelig og skummelt. Man sliter sosialt fordi man gjerne sliter faglig.

Hun poengterte videre viktigheten av å komme i forkant og forebygge, slik at en ikke lar det komme til dette punktet. Henrik tror manglende tilrettelegging for elever som trenger det kan føre til mye forskjellig:

for eksempel at elevene vegrer seg for å lese lengre tekster, elevene begynner kanskje å gjette ting istedenfor å gjøre oppgavene skikkelig. Spesielt sånn gjettelesing ser vi går mye igjen hos disse elevene. Ja, også at det kan føre til større konsekvenser som skolevegring, angst osv.

Julie svarte dette om konsekvensene:

Nei, da får de jo vondt i magen, de syntes det er kjedelig, alt er kjedelig, lekser på skolen er kjedelig, eh og den har jo jeg hørt. Men vi vet at vi må litt ned i læringsgropen og det må vi alle. Men anerkjenning og når man får til noe, den high fiven er viktig for å bøte på at. Altså de skal jo gå noen år på skolen.

4.1.5 Klassemiljø

Det neste spørsmålet informantene skulle svare på, handlet om hva de tenker om viktigheten av et godt klassemiljø når de skal tilrettelegge for elevene sine. Det kom tydelig frem at et godt klassemiljø var en viktig faktor for å kunne tilrettelegge for alle elever. Maria svarte på dette spørsmålet:

ehh kjempeviktig, Ja, nei et godt klassemiljø er jo grunnlaget for god læring, og særlig det å tørre å avsløre seg selv og vise svakheter i klassen. Og tørre å si jeg får ikke helt til det med lesingen, eller det går litt seint med meg, eller jeg leser ofte feil. Visst du har et godt klassemiljø så er det et helt greit klima for å si slike ting og vi aksepterer at alle er som de er”.

Karianne presiserte hvor viktig det er å skape et trygt klassemiljø, hvor alle blir sett, føler seg trygg og ikke er redd for å gjøre feil. Hun understrekte videre viktigheten av å skape et inkluderende klassemiljø:

For vi vet og at det er forskningsbasert at barn som ikke har det godt sosialt, ikke tar til seg læring. For de sitter gjerne og tenker på «hvem skal jeg være med neste friminutt».

Derfor fortalte Karianne, at hun jobber mye med at alle skal ha noen å være med. De to tingene går hånd i hånd, ifølge henne. En annen som fremhevet viktigheten av et klassemiljø hvor elevene er gode venner, kjenner hverandre godt og aksepterer og respekterer hverandre,

slik at ingen trenger å være redd for å verken stå alene eller si noe feil, er Anniken. Hun fortalte:

For at elevene i det hele tatt skal kunne ta til seg det faglige er det viktig at de har det bra og et godt klassemiljø kan bidra til at de har det godt og trygt på skolen. Så ja klassemiljøet er superviktig for det faglige og sosiale. Det blir lettere for meg som lærere å tilrettelegge for elevene når det er en viss respekt og åpenhet om at vi er forskjellige og lærer gjerne på forskjellige måter.

Informantene fikk videre spørsmål om hva de gjør for å inkludere elever med lese- og skrivevansker eller hva de gjør for at de skal føle seg inkludert. Her var alle informantene enig i at det viktigste var å snakke om at alle er forskjellig, og skape en åpenhet for å være annerledes. Samtlige trakk også frem det å prate med elevene om de ulike vanskene de selv og medelever kan oppleve å ha. Maria fortalte at det hun gjør for å inkludere elever med lese- og skrivevansker eller det hun gjør for at de skal føle seg inkludert, er å snakke om at det er helt naturlig at man jobber forskjellig og at man får til forskjellige ting. Hun viste til et eksempel på hvordan hun forsøker å formidle dette til elevene:

At hjernen vår er litt forskjellig, at hjernen vår kan virke på forskjellige måter. Noen kan se en bokstav tre ganger så husker de hvordan den ser ut og hvilken lyd den har, mens andre må se den femhundre ganger, tenk deg det! Så mange ganger må de øve!

Dette er Julie også opptatt av å formidle til elevene sine, og hun har derfor mye fokus på å lære elevene at man kan være flink på ulike ting. Tone kom med et viktig og fint sitat:

Ingen er flink i alt, men alle er flinke i noe.

To av informantene fortalte også om hvordan de tidligere har håndtert og gjennomført en prat med klassen om at alle elever er forskjellig. Anniken fortalte om en tidligere elev som ønsket å fortelle klassen om vanskene hun hadde:

Hun ene med dysleksi ville veldig gjerne at jeg skulle fortelle det til klassen så det tok vi opp i en klassenstime nå i vår. Da så vi en video om hva dysleksi var og vi pratet litt om det. Det var egentlig veldig fint, og jeg følte elevene var veldig gode i hele prosessen egentlig. Forståelsesfulle og stilte gode spørsmål rett og slett.

Henrik svarte noe annerledes enn de andre informantene på dette spørsmålet. Han fortalte at han er opptatt av å lære elevene at noen elever får jobbe på andre måter enn de selv får lov til, for at de skal få ut sitt fulle potensiale. Samtidig forklarte han at hva han gjør for å inkludere elever med lese- og skrivevansker, varierer fra elev til elev.

Her handler det egentlig bare om å kjenne eleven. En sosialt sterk elev med lese- og skrivevansker trenger ikke nødvendigvis noe hjelp for å bli inkludert, det går av seg selv. Så det handler egentlig bare om å se hver enkelt elev.

4.1.6 Lekser

Videre fikk lærerne i informantutvalget spørsmål om elevene deres med lese- og skrivevansker får samme lekser som de andre i klassen. I Karianne sin klasse får alle elevene for øyeblikket samme lekser. Hver fredag leser hun med elevene for å hele tiden følge med på hvor de er i leseutviklingen. Dette gjør at hun kan fange opp elever som trenger ekstra tilrettelegging. Karianne forklarte at hun med tidligere elever, har tilpasset leksene for elevene med dysleksi. Videre presiserte hun at hun vurderer elevene fortløpende, men ettersom elevene hennes går i 1. klasse nå, så har det ikke blitt gjort en nivådeling. Anniken fortalte at noen av hennes elever får litt færre oppgaver eller kortere lekser. Dette er tilpasninger hun gjør for å sikre at elevene kommer seg gjennom leksene på en normal tid og samtidig føler på mestring. Tone har lagt det opp slik at elevenes foresatte kan justere på leksen, dersom de merker at det blir for vanskelig for barnet. Julie svarte:

Ja, alle har helt like lekser, bortsett fra leseleksen, der har vi noen nivådelinger. Det er det samme temaet, men noen har mer tekst og andre har mindre, men informasjonen er noenlunde lik. Det er jo dette med mestring og, og det har jeg sett og det har fungert veldig bra tidligere.

Julie har også avtalt med noen av de foresatte, at de også leser teksten for elevene slik at de får med seg alt innholdet. Maria er ikke kontaktlærer for elevene hun underviser og lager dermed ikke til noe lekser for dem. Henrik fortalte at han ikke har ansvaret for leseleksen, men at han tilpasser leksene til elevene i hans fag. Her er det først og fremst mengden som tilpasses.

4.2 Rammefaktorer

4.2.1 Tid

Vi spurte også informantene i utvalget om hvor mye tid de bruker på å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker. Flere av informantene svarte her at det var vanskelig å sette tall

på hvor mye tid de faktisk bruker, men at dette alltid er noe de tenker over. Som Karianne fortalte:

Det ligger på en måte i pakken min i forberedelser så det vet jeg regelrett ikke. Det ligger litt i ryggmargen. Det er alltid noe jeg tenker over.

Maria er veileder for elever med lese- og skrivevansker, og bruker derfor all sin tid på å undervise enkeltelever og små grupper. Hennes arbeidsoppgaver handler derfor i stor grad om tilrettelegging til de elevene som trenger det. Anniken viste heller ikke helt eksakt hvor mye tid hun bruker på tilretteleggingen. Hun sa det kunne variere litt fra uke til uke, men at det blir brukt ganske mye tid på det. Hun la også til:

Det ligger jo et stort ansvar som lærer og når jeg da har elever med lese- og skrivevansker og dysleksi er det klart det er noe jeg må sette meg ordentlig inn i og tilpasse hver enkelt time. Så ja mye absolutt.

Heller ikke Julie visste hvor mye tid hun bruker på dette og det ble derfor vanskelig for henne å svare på dette spørsmålet. Henrik fortalte:

Det er egentlig veldig vanskelig, for det jeg bruker minst på når jeg skal legge opp en undervisning er hvilket tema og mål undervisningen skal ha, også bruker jeg mer tid på de tilretteleggingene jeg skal gjøre individuelt eller gruppevis i klassen, men dette varierer veldig.

Informantene fikk også spørsmål om hvordan arbeidet med tilrettelegging blir prioritert i forhold til andre arbeidsoppgaver, og her kom det frem at flere av informantene, blant annet Karianne, må ta i bruk helgen for å få gjort alt de skal:

Jeg setter meg ned hver søndag. Da har jeg vært ferdig med en uke. Jeg trenger fredagen på å nullstille meg og gjerne litt helg lørdag også setter jeg meg ned på søndag i 3-4 timer til hele dagen og forbereder hele uken.

Bakgrunnen for dette, er at hun opplever at arbeidsuken blir brukt til fellestid og samarbeid i team, og at hun derfor gjør sine egne forberedelser i helgen. Karianne presiserte videre at hun forsøker å alltid tenke på hvordan hun kan tilrettelegge slik at elevene får mest mulig ut av undervisningen. Også Anniken bruker helgen på å planlegge og tilrettelegge for elever, og jobber gjerne ekstra lenge mandag for å få forberedt uken godt. Hun opplever at mye av arbeidsdagen går til forberedelser, organisering, samtaler med foresatte, fellestid og arbeid i

team, og hennes planlegging derfor blir veldig fordelt utfra når hun har tid. På det samme spørsmålet svarte Julie:

Altså, det ligger bak i hodet hele tiden, men det tror jeg har mye med erfaring igjen. Jeg vil jo tro at jeg jobbet mange, mange, mange flere timer for 10 år siden. Altså, sånn ganske med en gang. Men nå har jo jeg begynt på nytt igjen noen ganger, sånn at jeg tar med meg det som fungerer, pluss at vi prøver nye ting.

Henrik er som nevnt nyutdannet og ny i skolen svarte:

Nå som jeg er nyutdannet, og ny i skolen, føler jeg at jeg får alt for liten tid til å tilrettelegge og til å legge opp timer. Jeg føler faktisk at det kommer i siste omgang, i forhold til alt annet man skal gjøre. Alt jeg skal huske på, alle rapporter som skal inn, det er fravær som skal føres, det er ukeplaner som skal lages, det er beskjeder som skal hjem, det er møter med skolen. Jeg føler, og det hører jeg og si at det er nå i starten man skal komme inn i rutiner osv. på skolen, men jeg føler jeg har alt for liten tid til å planlegge og tilpasse undervisningen min til elevene. Så jeg føler at det ofte kommer i siste omgang, noe det absolutt ikke burde gjøre

4.2.2 Hjelpemidler

Vi spurte videre informantene om hvilke hjelpemidler elevene deres har tilgang til. Her svarte samtlige informanter at de har tilgang til datamaskiner og/eller nettbrett, men antall varierte. Karianne og Maria som begge er lærere på en dysleksivennlig skole, fortalte at alle elevene på deres trinn hadde tilgang til hvert sitt nettbrett. I Tone sin klasse hadde også alle elevene tilgang til hver sin Chromebook. Klassen til Anniken og Henrik fikk først Chromebook til alle elevene da de startet i femte klasse. Julie som er lærer i andre klasse, har kun tilgang til ett nettbrett og fem Chromebooks. Hun presiserte at drømmen hadde vært et klassesett med Chromebooks, da det åpner opp for mange muligheter, men ettersom hun bare har tilgang på noen få samtidig, blir det mest brukt under stasjoner.

Det var også flere informanter som på dette spørsmålet fortalte om ulike verktøy og programmer de hadde tilgang til. Maria fortalte her:

De har tilgang til lydbøker fra NLB og statped skolelydbok.

Videre kom det også frem at elevene har tilgang til IntoWords og CD-ORD, som er digital lese- og skrivestøtte, samt at elevene som har fått en dysleksidiagnose kunne søke til Nav om tilgang til Lingdys. Tone og Julie trakk begge frem Graphogame som en mulighet de digitale

hjelpemidlene gir. Dette er spill hvor elevene får trene på språklyder. Julie forklarte at hun bruker programmet da det kan være fengende for elevene, og videre bidra til å koble de på og automatisere språklydene. Tone påpekte videre at hun bruker Rilemo for hele klassen, og Askiraski mer spesifikt mot de elevene som har lese- og skrivevansker. Når informantene fikk spørsmål om hvilke muligheter de selv mener at de digitale verktøy gir, både for dem selv og for elevene, svarte flere at de digitale verktøy gjør det lettere å tilrettelegge for elevene. Mer spesifikt, for elever som syntes det er vanskelig å lese og skrive. Som Henrik og Anniken fortalte:

De gir meg mulighet til å følge opp elevene tettere, ettersom de fleste av disse hjelpemidlene gjør at man får tilbakemeldinger om hvordan elevene har gjort det, hva de klarer, og hva de ikke klarer (Henrik).

Det er jo diverse lese og skrivestøtte programmer jeg kan be de bruke når de skal skrive. Eller så er det jo brettboka som sagt da som leser opp det som står i ulike lærebøker for deg. Dette er jo spesielt viktig for de elevene som sliter med å lese (Anniken).

Informantene fikk også spørsmål om de så noen utfordringer ved de digitale hjelpemidlene. Her problematiserte Karianne at oppdateringer på nettbrettene kunne oppstå, og at dette ikke var lett å forutse. Maria så ikke på digitale hjelpemidler som en utfordring, men bare en god støtte for eleven. Hun påpekte også at noen lærere kan tenke det er utfordrende fordi det blir brukt så mye hjelpemidler at eleven ikke lærer å skrive på den vanlige måten, men her er det viktig med variasjon av begge deler. Henrik svarte at en utfordring er at det er ikke alltid man som lærer klarer å overvåke hva elevene gjør i oppgavene for å komme til svarene. I forhold til oppgaver som man har laget selv og oppgaver som man kjenner godt til, der kan man kanskje tenke seg til hva elevene har gjort å finne frem til svaret. Han fortalte videre at han her tenker spesielt på multiple Choice oppgaver, der det kan være vanskelig å vite om eleven har gjettet seg frem til svaret, eller om eleven faktisk har forstått og klart oppgaven.

Det som kan være en utfordring knyttet til hjelpemidler er ifølge Maria, nye programmer og nye oppdateringer som dukker opp om som man må sette seg inn i. Hun presiserte at det er liten tid til å få opplæring i ny programmer og oppdateringer. Det eneste Anniken så på som en utfordring var at det kan friste elevene til å gå inn på andre ting enn det de egentlig skal. Tone sa at også at det er litt sånn med hjelpemidler at hun er litt redd for at alt skal være så veldig gøy:

Det skal hele tiden sprette opp ett eller annet, eller, men for noen så er det lettere å gå frem på tavlen og trykke på ting eller flytte på ting, enn å skrive i boken.

Flere av informantene fortalte at de savner en oversikt over hvilke programmer som finnes og hvordan de best mulig kan ta dem i bruk. Som noen av informantene forklarte:

Altså det er jo ingen som kommer og forteller meg at nå er det kommet et nytt verktøy eller nå har kommunen kjøpt en lisens på denne her programvaren som er bra for de som har lese og skrivevansker (Tone)

Man kan jo få noen tips på utviklingstid, der man for eksempel har om lese- og skrivevansker, så får man tips om å sjekke ut noen nettsider hvor det ligger mye bra. Så er det jo sånn at man da sitter på utviklingstid og tenker at disse nettsidene må jeg sjekke ut, men så går man hjem fra jobb, og det dukker opp nye ting man må tenke på, så har man plutselig glemt de sidene man skulle sjekke ut (Henrik)

Men jeg tenker at visst man jobber mye digitalt fra altså egentlig så gjør vi jo det fra 1. klasse, men jo lengre opp på mellom trinnet, visst man jobber digital så gir du mer like muligheter til at de som har dysleksi og lese- og skrivevansker kan få digital skrivestøtte, digital opplesning sant så de får samme tilgang som andre (Maria)

4.2.3 Klasserom

Alle lærerne i informantutvalget fikk spørsmål om utformingen av det fysiske klasserommet deres. Vi spurte om hva de henger opp i klasserommet og om dette er noe de tenker over. Her svarte samtlige at de har hengt opp alfabetet i klasserommet, ettersom det kan være til støtte for spesielt de elevene som har lese- og skrivevansker. Karianne som arbeider på en dysleksivennlig skole, fortalte videre at hun tidligere har hatt flere bilder på bokstavkortet, men erfaring har vist henne at dette kan bli for mye for elever med dyslektiske vansker. I dag har hun derfor bare ett bilde til hver bokstav. Her viser Karianne at hun er bevisst egen tilrettelegging og justerer dersom det er nødvendig. Videre forklarte hun at hun også henger opp en kalender, som synliggjør hvor de er i året og som bidrar til å holde kontroll. Samtidig er hun bevisst på balansegangen mellom å henge opp for mye og for lite, og at elever med lese- og skrivevanske ofte kan bli forvirret om det er for mye.

Anniken fortalte at hun henger opp det hun tenker er viktig for elevene å ha tilgang til:

Jeg henger opp litt av det elevene lager gjennom året, gjerne fra kunst og håndverk eller plakater fra ulike fag, men før året begynner så henger jeg alltid opp alfabetet både på norsk og engelsk slik at det henger der. Det har jeg hatt alle årene. Jeg henger også opp gangetabellen og plan for dagen, og kalender.

Tone plasserer det som er dagsaktuelt foran i klasserommet, og det som elevene har lært tidligere, men fortsatt trenger støtte til, bak i klasserommet. Hun er også tydelig på at de ulike fagene henger for seg selv. I Henrik sitt klasserom ønsker de å ha minst mulig på veggene, og at det som henger på veggene skal ha betydning og være noe de kan ta nytte av i undervisningen. Samtidig er han også opptatt av å ha klare dagsplaner, regler og hjelpemidler som tidtakere på tavlen. På spørsmål om organiseringen av klasserommet er noe de diskuterer på skolen, svarte Karianne:

Vi har diskutert det, men det er ingen restriksjoner på det. Vi har egentlig veldig ulik praksis og veldig forskjellige klasserom.

Anniken påpekte at de ikke har diskutert dette på skolen, men at enkelte ting, som alfabetet, er en uskreven regel å henge opp. Henrik fortalte:

Dette er noe vi diskuterer i teamet vårt. Vi er opptatt av at vi vil ha alt synlig på veggene. Dette er og litt av grunnen til at ikke har satt elevene i grupper på fire enda, fordi da er det noen som må sitte med ryggen til tavlen.

På videre spørsmål om hvordan han tenker når han skal plassere elevene i klasserommet, svarte Henrik:

Først og fremst tenker vi på hvordan vi skal jobbe den neste tiden. Vi bytter plasser og organisering av pultene hver tredje uke ca. Etter hvordan vi har tenkt å jobbe den neste perioden. Om vi skal jobbe mye med grupper, så setter vi de sammen fire og fire, skal de jobbe mye med læringspartner så sitter de to og to. Større grupper, da sitter de gjerne i hesteko. Ja, så tenker vi jo på individene og hvem som bør sitte lengst fremme i klasserommet”.

Han forklarte at de elevene han tenker bør sitte lengst fremme i klasserommet, ofte er elever som ikke skal ha mange forstyrrelser rundt seg. På spørsmål om hvor han plasserer elever med lese- og skrivevansker, svarte han at de til nå har blitt plassert midt i klasserommet mot tavlen. Han understrekte videre at han er bevisst på hvem de sitter i nærheten av. De andre

informantene ble også spurt om plasseringen av elevene i klasserommet, og om dette var noe de tenkte over. Her svarte Karianne:

emm det er det litt uro i klassen min, og de prøver jeg å holde litt tett og fremme med meg. Også prøver jeg å holde de som jeg kanskje ser begynner å synes at ting er litt vanskelig sammen, ehh de og prøver jeg å holde tett. Men så vil jeg og slippe de litt bak i klasserommet for nå er det ikke et problem. Men etter hvert så vil jeg nok ta de mer og mer frem til meg.

På det samme spørsmålet svarte Maria at hun tidligere brukte “smørbrødlister” for hvordan plassere elevene med dysleksi, og da stod det gjerne lengre fremme, men at dette ikke er noe hun tror på i dag. Videre forklarte hun:

det tenker jeg at jeg ville ha avklart med elevene. Noen elever med lese- og skrivevansker vil nok ha behov for å sitte fremme. Kanskje man heller skulle plassert de med en stikkontakt for å lade pc en.

Her nevner Maria, som den eneste av informantene, at hun gjerne inkluderer elevene i denne prosessen. Tone fortalte at hun har mange elever hun må ta hensyn til når hun planlegger hvor de skal sitte i klasserommet, men plasserer vanligvis elever med lese- og skrivevansker på endene slik at det er lett å komme til dem. Videre forklarte hun at de også ofte er på samme rad eller i samme sone slik at det ikke er lang avstand mellom dem. Tone er videre bevisst hvem elevene plasseres ved siden av. Julie fortalte at hun til nå har plassert de «svakeste» elevene fremme, slik at hun lettere kan ha en tett oppfølging, og lett kan komme til for å hjelpe.

4.3 Kartlegging

4.3.1 Kartlegging av elevens arbeid

Det ble også spurt om hvordan informantene kartlegger elevene og hvilke tiltak som settes inn dersom det oppdages at en elev har eller muligens har lese- og skrivevansker. Karianne fortalte:

Vi har kun de kartleggingsprøvene til våren. Så det er på en måte det vi styrer etter. Men jeg har såpass tett oppfølging på elevene så jeg vet jo stort sett hvor de står.

Hun forklarte videre at hun leser gjennom leksen med hver elev, hver fredag. På denne måten får hun kartlagt elevene og ser hvordan de ligger an. Videre fortalte Karianne at de på hennes skole fanger opp elevene kjapt om det er noe. Samtidig som hun ikke kan skrike ut

ulv for tidlig heller. Av og til bør man vente å se om det plutselig løsner etter ekstra oppfølging og innsats, understrekte hun. Ifølge Maria, som arbeider på den samme skolen som Karianne, blir det brukt kartleggingsprøver fra Utdanningsdirektoratet 1-3.trinn. De ser alltid på resultatene til elevene, og legger opp til intensivopplæring, til de elevene som har behov for ekstra tilpasninger og oppfølging. Maria fortalte videre at elevene gjennomfører andre tester eller prøver når de er eldre. Her nevnte hun de forskjellige kartleggingsprøvene, ordkjedeprøven og Karlsten:

Om man finner noen som viser på flere prøver at de har svake resultater så meldes de til ressursteamet her på skolen så blir de utredet av logos her på skolen.

Anniken fortalte at de på hennes skole, bruker de vanlige kartleggingsprøvene:

Når jeg fikk min mistanke om at elever hadde dysleksi og lese- og skrivevansker sa jeg ifra til spesialpedagog og logoped på skolen. Da ble det satt i gang ekstra tiltak og logoped startet med kartlegging av dem ute av klassen. Disse elevene hadde da også gitt svake resultater på de kartleggingsprøvene elevene tok.

Hun snakket videre om at det var viktig å få med seg et team i ryggen og at hun ikke hadde kompetanse til å ta tak i det alene. På Tone sin skole skal alle elevene ta bokstavprøven innen to uker. Utifra resultatet vil hun nivådele elevene. Hun vil også ta denne bokstavprøven igjen ved en senere anledning. Hun påpekte videre at hun tidlig setter inn støtet dersom hun ser at en elev henger etter.

Jeg sender gjennom korker, melkekorker, der de må øve på bokstavlydene og tar på en måte kontakt tidlig med hjemmet.

Julie gjennomfører også kartleggingsprøver på våren med sine elever. Hun fortalte også at de nå på andre trinnet har et lesekurs som skolen har laget. Dette opplegget varer i åtte uker, og er noe skolen ble anbefalt for noen år tilbake. På dette lesekurset leser elevene stavelser, to og tre-lyds ord, nonord og ordentlige ord. De leser på tid for å automatisere. Samtidig jobber de også spesifikt med enkelte bokstaver. Hun understrekte videre at hun aktivt jobber med språklyder for å hele tiden følge med på hvordan elevene ligger ann. Hun jobber med Aski Raski for å se “Kan de det?”, “Er de automatisert?” og dersom hun ser at en elev henger etter, poengterer hun:

Da setter jeg inn støtet. Da kan jeg bruke Graphogame for eksempel. At det kan være små drypp.

Hun bruker mye tid på å observere som en del av kartleggingen av elevene. Karsten- leseprøven, fortalte hun, at sier en del, men det er de daglige observasjonene og summen av det som hun tenker har vært viktigst. Henrik som er lærer i 5.klasse, svarte at de nasjonale prøvene som ble tatt like etter sommerferien er en god kartlegging. Dersom kartleggingsprøven viser at en elev er i faresonen kobler de på de foresatte for å få godkjenning til å melde eleven opp til utredning. På spørsmål om hvilke tiltak som settes inn i tiden etter at de nasjonale prøvene er gjort og før de eventuelt melder opp en elev, svarte han:

Vi har gjort det slik at enkeltelever kan få lyttehjelp i undervisningen, spesielt der som det er lange tekster som skal leses, og hvor de skal finne innholdet i teksten. Vi har også egne grupper som arbeider med ortografisk lesing og teknisk lesing med aski raski oppgaver og den slags.

4.3.2 Evaluering av eget arbeid

Informantene fikk også spørsmål om hvordan de vurderer om tilretteleggingen deres har en effekt på elevens utbytte. Her kom det frem at alle informantene jevnlig vurderer om tilretteleggingen deres har en effekt på elevens utbytte, men hvordan de gjør dette, varierer fra lærer til lærer. Ifølge Karianne evaluerer en god lærer undervisningen sin stadig vekk. Dette er derfor noe hun er opptatt av. Hun fortalte at hun forsøker å ha jevnlig og tett kontakt med elevene for å kunne se hvordan det går og hvordan elevene ligger ann. Hun tilføyde likevel at dette er noe hun kan bli bedre til. Maria forklarte at hun måler om tilretteleggingen hennes har en effekt på elevens utbytte slik:

Effekten av opplegges måles gjerne med kartlegginger: bokstavtester, lesetester, diktater eller mer dynamisk kartlegging og observasjon.

På denne måten kan hun se om de kom nærmere målet og om det var en utvikling. Anniken fortalte at hun følger med på eleven under undervisning og under gjennomføringen av ulike oppgaver. De har også kartleggingsprøver hun kan bruke for å få en innsikt i om tilretteleggingen har en effekt og eleven får utbytte av undervisningen. Hun har også tett kontakt med spesialpedagog på skolen. De kan sammen se etter utvikling hos eleven og justerer om det ikke er god nok utvikling. Julie er også opptatt av å evaluere eget arbeid. Når hun opplever at elever med lese- og skrivevansker gjør fremgang, forsøker hun å stille seg selv spørsmålet:

Er det fordi vi har gjort det vi har gjort eller hva har vi gjort som kanskje har fungert?

På videre spørsmål om hvordan hun vurderer om tilretteleggingen hennes har en effekt på elevens utbytte, svarte Julie:

Ja, hvordan gjør jeg det? Altså innimellom så må jeg jo stoppe opp og holdtepåsi, gå gjennom bokstavlydene. Jeg ser jo sånn som nå, når jeg akkurat har hatt kartlegging på disse her som er det svakeste leddet, så har jeg tatt opp kartleggingen fra i fjor vår, som var på første trinnet. Da hadde jo ikke jeg de, men i høst da tok vi en gang til. Da hadde vi hatt askiraski lesekurs hjemme, på skolen, og elevene hadde jobbet med bokstavkort. Da har vi jo egentlig jobbet hele klassen samtidig, for jeg måtte jo få oversikt over hele klassen. Og da hadde de hatt utvikling.

Da hun deretter fikk spørsmål om hun tenker at det er de tilretteleggingen som hun nevnte her, som askiraksi, graphogame, språklyder, som gjør at elevene har fått utbytte, svarte hun:

Ja, også det at du setter av tid. Du setter de i et system sånn at de får de dryppene.

Henrik sitt svar, viste at han har en litt annen metode for å vurdere om tilretteleggingen hans har en effekt på elevens utbytte. Han ser på hvor godt elevene klarer å jobbe i timen, deres selvstendighet, og videre om de når målet. Henrik forklarte videre at dersom elevene klarer å nå målet for timen, så tenker han at den tilretteleggingen som er gjort fungerer. Han kom videre med et eksempel på hvordan han kan vurdere dette i praksis:

Som jeg sa i sted så bruker jeg jo "skolestudio" når jeg tilrettelegger for elever som synes det er vanskelig å lese. Da kan de jo få lettere tekster med samme tema, eller få teksten opplest. Jeg tenker jo at hvis elevene klarer oppgavene, og viser at de også har fått kunnskap om det de har lest, ved at de for eksempel deltar i muntlige diskusjoner, så tenker jeg at dette har en effekt på deres utbytte.

Det ble deretter spurt om informantene gjør noen endringer etter hvert som de vurderer elevenes utbytte. Karianne svarte at om hun ser at eleven ikke får utbytte av opplegget hennes, så gjør hun de justeringene som trengs. Dette er ikke noe problem for henne, og hun fortalte at hun er vant til å måtte hive seg rundt å endre på ting. Maria justerer opplegget etter motivasjon:

Elevene får ofte være med å påvirke selv slikt at treningen skal oppleves gøy og meningsfull.

Anniken forklarte at hun også, hele tiden, prøver å justere og passe på at eleven gjør noe nyttig og meningsfullt for eget utbytte. Det er dermed nødvendig å justere tilretteleggingen dersom man ikke ser faglig utvikling. Julie understrekte:

Jeg må jo strekke de videre. Det er jo noe med å kreve, ja fra å skrive enkle ord til å skrive setninger for eksempel.

I likhet med de andre informantene, svarte Henrik, at han også gjør endringer etter hvert som han vurderer elevenes utbytte.

Tidligere lå jeg ofte listen for høyt og måtte justere oppgavene og tilrettelegge ut ifra det. Nå ligger jeg ofte listen veldig lavt, og justerer tilretteleggingen ut ifra hvor mye jeg ser elevene mestrer og hvor trygg de er i oppgave.

4.4 Samarbeid

En annen kategori som fikk plass i intervjuet, er samarbeid. Vi spurte informantene våre om hvordan de ulike samarbeidene deres var, både med ledelsen på skolen, teamet på skolen, foresatte og elevene. Her var vi ute etter både det formelle- og det uformelle samarbeidet. Karianne opplever at det er et godt samarbeid på den dysleksivennnlige skolen hun arbeider på, samtidig som hun igjen fortalte:

Men det er det med tiden igjen. Ofte er det mangel på tid for å få til det samarbeidet.

Dette er også noe Anniken forklarte at hun føler på. Hun forsøker å bruke teamtidene og fellestidene på skolen til et godt samarbeid med de andre som jobber på skolen, men svarte videre:

Der kommer jo igjen dette med tiden, at man skulle hatt mer tid sammen, men jeg synes vi er flinke til å diskutere, hjelpe og snakke om dette når vi er samlet, spesielt når spesialpedagogene er til stede”.

Tone svarte at hun har et godt samarbeid, men at det veldig individuelt for det kommer ann på hvem du kommer sammen med. Hun sa også:

Vi lærere har forskjellige syn på undervisningen, men det er jo spennende å diskutere med noen som ikke har samme syn som deg, det er jo også en fordel med å diskutere med folk på kontoret”.

Videre fortalte Tone at hun føler seg heldig som har en spesialpedagog på sitt kontor, dette er det ikke alle som har. Hun forklarte deretter at spesialpedagogen ikke er tilknyttet henne, men det er lett for henne å få til et uformelt samarbeid med spesialpedagogen da de sitter på samme kontor. Hun mener det er en fordel å ha et godt samarbeid med noen som gjerne ser ting på en helt annen måte enn seg selv, og som gjerne kommer utenifra. Tone fortalte også om samarbeid på Facebook. Hun påpekte at det finnes flere Facebook grupper hvor lærere kan hjelpe hverandre, samarbeide, diskutere og dele tips. Henrik svarte at de samarbeider godt på skolen hans. De snakker en del om tilrettelegging i fellestiden, men han forteller at han kunne ønske det var et eget spesialpedagogisk team på skolen da han ikke har nok kunnskap rundt dette feltet. Julie kommer ikke med noen konkrete eksempler på hvordan de samarbeider og fortalte:

Vi er sikkert ikke gode nok til å gå direkte inn på hva gjør vi nå? men vi er nok, det ligger litt i ryggraden at vi tenker hvordan vil de mestre dette, kommer de til å klare dette, når vi diskutere og planlegger hva vi skal gjøre.

Vi spurte deretter lærerne i informantutvalget om deres elever med lese- og skrivevansker får ha noen innvirkning på egen tilrettelegging. Karianne svarte at dette er noe hun kan bli bedre på. Hun fortalte så om da hun tidligere hadde en elev med dysleksi, og at hun da gikk på en smell når det gjaldt leseleksen. Det er noe hun kunne fanget opp kjappere om hun hadde hatt en dialog med eleven, hvor eleven fikk ha innvirkning på dette.

Jeg kan ha et forbedringspotensial når det kommer til å inkludere elevenes mening i tilrettelegging og undervisning.

Maria fortalte at hun justerer opplegget etter motivasjon, og at elevene ofte får være med å påvirke selv, slik at øvingen oppleves som gøy og meningsfull. Hun understrekte videre at det ikke nytter å tvinge elevene til noen ting. Henrik svarte at dette er noe han har fokus på, og det er også noe de snakker om på elevsamtaler. Der får elevene fortelle hvordan de selv mener de jobber mest, også er dette noe han tar hensyn til videre. Anniken svarte både ja og nei på om elevene hennes får ha innvirkning på hvilken tilrettelegging de får:

Jeg inkluderer de kanskje ikke så mye i starten, men etter hvert som elevene blir eldre så er det lettere å få innspill synes jeg.

Hun nevnte også et eksempel:

For eksempel har jeg en elev som synes det er mye lettere å skrive på chromebooken sin enn på papir, da gir jeg denne eleven ofte lov til å være på den, selv om de andre skriver i boken sin. Men der igjen går det jo på at vi har et åpent og godt klassemiljø der elevene forstår at ja, det må hun få lov til siden hun trenger den støtten.

Når informantene fikk spørsmål om hvordan deres samarbeid med de foresatte til elever med lese- og skrivevansker, fortalte samtlige at dette var noe de var veldig opptatt av. Alle lærerne fortalte at de forsøker å ha en god kommunikasjon med de foresatte samt ha en lav terskel for å ta kontakt, begge veier. En av dem fortalte også at de forsøker å ha mer kontakt med de foresatte, enn de to samtalene i skoleåret. Karianne presiserte at mailen hennes alltid er åpen og at de foresatte alltid kan nå henne om det skulle være noe spesielt. Maria forklarte at hun har et godt samarbeid med de foresatte, men at det alltid kan forbedres. Hun la til:

Men det og handler jo om tid ja.

Anniken fortalte at ettersom hun er kontaktlærer, har hun derfor god og tett dialog med foresatte. Kommunikasjonen foregår som oftest på mail, men dersom hun ser behovet for å ringe, så er terskelen lav. En annen ting hun understrekte er at hun har en arbeidstid, og at det derfor ikke er sånn at hun føler hun må svare sent på kvelden. Hun forklarte videre at henne opplevelse tidligere har vært at foresatte til elever som har lese- og skrivevansker eller dysleksi, har forståelse for at eleven får en egen lekseplan og er veldig takknemlig for dette. Tone fremhevet viktigheten av god kommunikasjon med foresatte, og fortalte at det er en styrke for henne når foresatte ser det samme hun de gjør på skolen. Her syntes hun også at det er viktig at barnet får se at det er en enighet mellom skolen og hjemmet. En informant som ved flere anledninger fortalte om god kommunikasjon med hjemmet og et godt samarbeid med foresatte, er Julie. Hun tipser jevnlig de foresatte til elevene med lese- og skrivevansker, om ulike programmer og hjelpemidler de kan ta i bruk hjemme, og kobler de også på når det gjelder lekser.

5.0 Diskusjon

Ovenfor har vi presentert de viktigste funnene fra vår datainnsamling. Problemstillingen vår er som kjent “Hvordan tilpasser lærere opplæringen for elever med lese- og skrivevansker?”. I det kommende kapittelet vil vi drøfte problemstillingen opp mot relevant teori og forskning. Vi har valgt å dele diskusjonskapittelet inn i to bolker: tilrettelegging på lærernivå og tilrettelegging på skolenivå. Bakgrunnen for dette er at vi ønsker å skille mellom den tilretteleggingen lærerne gjør i klasserommet, og den tilretteleggingen som skjer på skolenivå. Organiseringen og rammefaktorene på skolenivå har betydning for hva som skjer på lærernivå, og vi ønsker dermed å presisere at alt ansvaret ikke kan legges på lærer.

5.1 Tilrettelegging på lærernivå

I opplæringsloven §1-3 understrekes det at alle elever har rett til en opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring et prinsipp som omfatter både den ordinære opplæringen og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2022). Skolen har dermed en viktig oppgave i å tilrettelegge opplæringen slik at alle elever får best mulig utbytte og dette stiller også store krav til lærerne. De skal tilrettelegge og tilpasse undervisningen for enkeltelever, samtidig som de skal ivareta fellesskapet i klassen. Skolens formål realiseres i det daglige møte mellom lærer og elev, og mange lærere kan oppleve det som utfordrende å daglige gjøre avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik som Lyster (2019) sier, finnes det ikke noe fasitsvar på hvordan lærere skal organisere undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Det viktigste er at både den faglige og den sosiale læringen til eleven blir ivaretatt (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Alle elever er ulike og hvilke tiltak og tilrettelegginger som fungerer best, vil variere fra elev til elev. Dette er også et kjernespørsmål i opplæringen, og et spørsmål som lærerne må besvare på nytt hver dag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.1.1 Lærernes planlegging av undervisning

I resultatdelen kommer det frem at flere av informantene har fokus på å lage et undervisningsopplegg som treffer både det “svakeste” og det “sterkeste” leddet i klassen. Hva lærerne mener med betegnelse kommer ikke tydelig frem i intervjuet. Her vil vi likevel problematisere lærernes beskrivelser av elevene som “sterke” og “svake”. Damsgaard (2014) retter i sin studie, søkelyset mot læreres omtale av elever og videre hva som ligger til grunn for læreres språkbruk. Hun understreker viktigheten av at lærere er bevisst deres språkbruk og omtaler av elevene. Her kan vi også diskutere hva informantene egentlig mener når de betegner elever som “svake” og “sterke”. Tenker de på elevenes samlede faglige kompetanse

eller tenker de på spesifikke ferdigheter hos eleven? Hva de ulike informantene egentlig mener her, er vanskelig for oss å gi noe svar på, da det ikke kommer tydelig frem i intervjuet. Samtidig ønsker vi å understreke at det ikke nødvendigvis er slik at en elev med dysleksi, eller lese- og skrivevansker er en “svak” elev. Kanskje er dette heller elever som bare har behov for litt ekstra tilrettelegging for å kunne være på det samme faglige nivået som resten av klassen. Vår erfaring fra praksis er at lærere i skolen ofte har lett for å bruke et slikt språk, og dermed mister litt nyanser i det. I en pedagogisk tilnærming er lærere nødt til å differensiere elevene for en tilpasset opplæring, og det kan dermed være utfordrende å tilpasse på individnivå dersom elevene blir satt i “grupper” eller “båser”.

Henrik fortalte i sitt intervju at han først tenker på hvilket tema han skulle undervise i og hvilket mål han har for den enkelte timen, når han skal planlegge undervisning. Deretter gjør han tilpasninger på individ- og gruppenivå. Han er videre tydelig på at tilpasningene ikke behøver å være så store for at de skal fungere. Her er han inne på det samme som Lyster (2019) og Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) fremhever. Hvilke tilpasninger elever med lese- og skrivevansker har behov for, varierer fra elev til elev. Der noen elever har behov for store tilpasninger og er avhengig av forebyggende arbeid eller spesialundervisning, vil andre elever bare ha behov for små tilpasninger, som for eksempel lese- og/eller skrivestøtte. For å kunne vite hvilke tilpasninger den enkelte elev trenger, er det viktig er at lærer gjør en helhetlig vurdering av eleven og finner ut hvilke ferdigheter eleven mestrer, og hva som må øves mer på (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

Når Maria skal planlegge undervisningen for klassen, er elevenes alder, ferdigheter og utfordringer i fokus. Hun ser på det som viktig å ha variasjon i undervisningsopplegget, tenke lekpreget og videre gi elevene nok tid til å arbeide på egenhånd og øve på ulike ferdigheter. Anniken ønsker å lage et undervisningsopplegg som skal få elevene engasjert og interessert. Både Anniken og Maria fortalte indirekte, at de ønsket å lage et undervisningsopplegg som skulle motivere elevene. Ifølge Lyster (2019) påpeker en rekke studier at elever med lesevansker kan ha store utfordringer når det kommer til motivasjon. Hun understreker derfor at lærere har en utrolig viktig oppgave i å sørge for at elevene opplever mestring gjennom et godt tilpasset undervisningsopplegg og spesialpedagogisk tilrettelegging. Lyster (2019) konstaterer videre at lærerne må møte elevene på deres nivå, slik at de kan føle at de lykkes og få motivasjon til videre arbeid.

5.1.2 Lærernes gjennomføring av undervisning

Flere av informantene fortalte at de lar elevene arbeide på ulike måter innenfor klasserommets vegger. Elevene jobber med samme lærestoff med ulik vanskelighetsgrad og i ulikt tempo. Lærerne tar her på ulike måter i bruk pedagogisk tilrettelegging for å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Tone lar ofte elevene få velge mellom å arbeide digitalt eller i fysiske lærebøker. Her kan elevene for eksempel velge mellom å skrive i boken eller på programmet "Bookcreator". Sistnevnte er en app hvor elevene kan lage egne bøker. De får her muligheten til å blant annet kombinere tekst, bilder, lyd og video. Tone gir dermed elevene muligheten til å velge selv hvordan de vil jobbe, og hennes erfaring er at elever med lese- og skrivevansker ofte velger å arbeide digitalt. Anniken og Henrik gir elever med lese- og skrivevansker lettere fagtekster med det samme teamet som resten av klassen. Dette for å sørge for at elevene sitter igjen med mestring og kunnskap om det aktuelle teamet. Anniken og Henrik bruker dermed pedagogisk differensiering (Haug, 2020).

Maria fortalte at elever som har lese- og skrivevansker, eller som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, får intensiv opplæring i dette som et tidlig tiltak. Organisatorisk tilrettelegging tas i bruk, og elevene deles inn i små grupper, hvor de får intensiv opplæring av ekstra lærerressurser. Elevene blir altså delt inn i grupper på bakgrunn av deres faglige nivå. En annen informant som tar i bruk organisatorisk tilrettelegging er Julie, som forsøker å gi elever med lese- og skrivevansker små drypp hver dag. Hun har også faste smågrupper som gjerne blir tatt ut i deler av spisetiden for å få ekstra tilrettelegging. Slik som det kommer frem i opplæringsloven (1998) §8-2, kan elevene deles inn i smågrupper i deler av opplæringen, men denne inndelingen skal til vanlig ikke være etter deres faglige nivå. Det er derfor helt avgjørende at Maria og Julie jevnlig vurderer om det er nødvendig at elevene deles inn i smågrupper. Videre er det viktig at de vurderer om dette gir elevene et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Her er det ikke bare snakk om faglig utbytte, men også om det sosiale utbytte og om dannelsesperspektivet ivaretas. Kunnskapsdepartementet (2017) understreker at skolen både har et utdanningsoppdrag og et dannelsesoppdrag. Opplæringen i skolen skal danne hele mennesket, samtidig som hver og en får mulighet til å utvikle sine evner.

En annen faktor som vil ha betydning her, er om elevene får den intensive opplæringen i klasserommet, eller om dette foregår på et annet rom. Dette er også noe Lyster (2019) diskuterer. Ifølge henne, er den avgjørende faktoren for hvor undervisningen bør foregå, i

hvilken grad skolen klarer å møte elevenes behov i klasserommet. Julie tar som nevnt elevene ut av klasserommet for å gi dem små drypp. Her er spørsmålet om dette også kunne blitt gjort i klasserommet. Samtidig forteller hun at dette foregår i spisetiden, og elevene går derfor ikke glipp av annen faglig læring. I dette tilfellet virker det derfor som det er det sosial utbytte, elevene eventuelt mister ved å bli tatt ut av klasserommet. Her kan det også diskuteres hvorfor det ofte er slik at det er elevene med vansker som blir tatt ut av klasserommet. Haug (2017) understreker at det i skolen har vært en lang tradisjon for å ekskludere elever som ikke tilhører normalen. Det kan tenkes at dette er den letteste løsningen for ansatte i skolen, da vårt inntrykk er at det er færre elever som strever og har behov for ekstra hjelp. Det finnes ikke noe fasitsvar på hva som er den beste undervisningsorganiseringen, men Lyster (2019) understreker at det er like viktig at den sosiale læringen til elevene blir ivaretatt, som den faglige.

For Henrik handler det å tilrettelegge undervisningen for elever med lese- og skrivevansker også om å gi elevene konkrete beskjeder, gi dem få oppgaver om gangen, og ha klare målsetninger for timen. I Intervjuet trakk Henrik frem tre av de syv kjennetegnene fra delkapittel 2.11.1, som Dysleksi Norge har utviklet for å beskrive praksisen til en dysleksivennlig lærer (Aas, 2021). Kjennetegnene er tilrettelegginger som ikke bare hjelper elever med dysleksi eller lese- og skrivevansker, men som også er gunstig for alle elever. Tilpasningene gir videre størst gevinst, dersom alle lærere konsekvent bruker dem. Det er interessant at Henrik som ikke arbeider på en dysleksivennlig skole, er den eneste informanten som forteller at han er nøye på det med å være konkret og ha en struktur på timen som kan være til fordel for elevene med lese- og skrivevansker. Hvorfor lærerne på den dysleksivennlige skolen ikke nevner noen av punktene, kan vi ikke vite helt sikkert. Det kan være at dette er tilpasninger som er så innarbeidet i deres praksis, at de dermed ikke tenker over at dette er noe de gjør for å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker. En annen forklaring, vil så klart være at lærerne ikke tilpasser undervisningen på denne måten. Om det er tilfellet, vil man kunne stille spørsmålstegn ved skolen og lærernes arbeid som en dysleksivennlig skole.

Når det gjelder hvilke undervisningsmetoder lærerne i utvalget opplever at fungerer best for elever med lese- og skrivevansker, var det tydelig at lærerne så på det som viktig å variere undervisningsmetoder og la elevene lære å arbeide på ulike måter. En undervisningsmetode som derimot skilte seg ut i intervjuene er stasjonsarbeid. Flere informanter nevnte stasjonsarbeid som en god måte å organisere undervisningen på for elever med lese- og

skrivevansker. Begrunnelsen er at informantene her opplever at de kan være tett på alle elevene i løpet av en undervisningstime. Forskerne Palm og Stokke (2013), som har studert klasseromsundervisning med stasjonsarbeid, konkluderer med at den lærerstyrte stasjonen med veiledet lesing ser ut til å fungere veldig bra. Videre viser deres resultater at de elevstyrte stasjonene ser ut til å være lite effektiv, spesielt for de svakeste leserne. Dette er interessant da det er her elevene bruker mesteparten av tiden sin under stasjonsarbeid. Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) presiserer at elever med lese- og skrivevansker ofte vil ha behov for tett og direkte støtte fra lærer, for å kunne utvikle sine lese- og skriveferdigheter. Dette er noe flere av lærerne i informantutvalget opplever at elevene får gjennom stasjonsarbeid. Palm og Stokke (2013) derimot, mener at de svakeste elevene i lesing har behov for mer lærerstøtte enn de får ved bruk av denne undervisningsmetoden.

Vi må også nevne at elevens stemme ikke kommer frem når informantene svarer på spørsmålet, og årsakene til dette kan være flere. En mulig forklaring kan være at informantene ikke fant det relevant da de skulle svare på spørsmålet. Her må vi være kritiske til vår utforming av spørsmål, ettersom vi spesifikt spurte informantene om deres opplevelser. En annen mulig forklaring kan være at informantene ikke vet hvordan elever med lese- og skrivevansker best liker å arbeide, da det ikke er sikkert de har åpnet opp for at elevene kan dele sine meninger og tanker om temaet. Alle elever er ulike, og det vil være store variasjoner i hvordan elevene best liker å arbeide.

Det kan videre diskuteres om lærerne opplever at stasjonsarbeid er den beste undervisningsmetoden for elever med lese- og skrivevansker, eller om de opplever at stasjoner er den undervisningsmetoden som er best å gjennomføre for dem selv. Bakgrunnen for denne tanken er at informantenes begrunnelse for bruk av stasjonsarbeid, er at de da får mer tid med hver enkelt elev. Det kom frem i intervjuene at flere av informantene opplevde at de hadde for liten tid til å være tett på elevene. Derfor er det mulig at informantens positive tanker om stasjoner, også handler om at de da føler at de får være tett på alle elever i løpet av en undervisningstime. Ifølge Palm og Stokke (2013) arbeider elevene lite når de er på elevstyrte stasjoner og flere bruker lang tid på å komme i gang med arbeidsoppgavene. De understreker videre at selv om elevene sitter stille på stasjonene, så betyr ikke det at de faktisk jobber og øver på det de skal. Det kan vært sårbart for elever å sitte fast på elevstyrte stasjoner og ikke få til oppgavene. Lærere bør derfor tilpasse oppgavene til elevens evner og forutsetninger, også på de elevstyrte stasjonene. Det må også nevnes at elevene under stasjonsarbeid jobber på tid og for noen elever kan dette være stressende. Dette betyr ikke at

lærere ikke skal gjennomføre stasjonsarbeid, og våre informanternes positive tanker om denne måten å arbeide på er reelle. Det er her de føler at de får tid til å jobbe en-til-en med alle elever, men dette sier kanskje mer om de mulighetene og rammefaktorene læreren i skolen faktisk har. Informantene våre forteller at det er vanskelig å rekke å følge tett opp hver elev når man har 15-20 elever alene. Mulighetene er derimot større når elevene er delt opp i mindre grupper ved stasjonsarbeid. Kanskje er det skolesystemet som ikke legger opp til god nok tid og nok ressurser til å møte hver enkelt elev. Skal det være slik at dersom lærerne ikke legger opp undervisningen på bestemte måter vil det være vanskelig å møte hvert individ på deres nivå? Oppsummert kan vi si at stasjonsarbeid krever god planlegging og gjennomtenkte oppgaver på hver stasjon for å sikre at alle elever faktisk får utbytte av hele undervisningstimen.

Flere av informantene forteller i intervjuet at de er bevisst på gruppeinndelingen når de arbeider med stasjoner eller samarbeidsoppgaver. De forsøker å utnytte de mulighetene de har i klasserommet. Informantene fortalte at de pleier å variere mellom å la elever med lese- og skrivevansker være samlet på en gruppe, eller fordele dem slik at de alle er på gruppe med noen som er «sterkere» enn dem selv når det gjelder lesing og skriving. Henrik liker å dele elevene i grupper i undervisningen, og tenker spesielt på to ting når han deler inn elevene. Det første er hvem elevene er trygge på, og det andre er hvem elevene kan strekke seg litt etter. Her nevner han Vygotsky og den proksimale utviklingssonen. Ifølge Vygotsky sin læringsteori, skjer læring i samhandling og kommunikasjon med andre mennesker (Gabrielsen & Ofstad, 2021). Henrik tilføyer videre at elevene med lese- og skrivevansker ikke alltid bør være på gruppe med noen som er faglig «sterkere», for av og til må de føle på å være den «sterkeste» selv. Henrik sitt poeng er viktig for å ivareta elevenes motivasjon. Det kan også være bra å variere slik at elever som er mestrer mye i et fag, også skal få være på gruppe med elever de kan strekke seg etter. Som nevnt, er det i den proksimale utviklingssonen elevene lærer og utvikler seg, dersom de er i samspill med andre som har mer kompetanse enn seg selv. Opplæringsloven §8-2, sier at elevene skal deles i grupper som er faglig og sosialt forsvarlig. Det kan dermed tenkes at variasjon i gruppeinndelingen i klassene er viktig. Lærerne har her en god mulighet til å motvirke stigmatisering, lære elevene om mangfold, og videre om å samarbeide i ulike grupper. Det vil ikke være faglig forsvarlig å alltid plassere elever på en bestemt gruppe, fordi man ønsker at de skal fungere som støtte for andre elever. Samtidig er det også mye god læring i hjelpe andre, og utfordre seg på å forklare ting på ulike måter.

I intervjuet fremhevet flere av informantene viktigheten av å planlegge hva som er et minstekrav og hva som er et maksimumskrav for timen. Det kan virke som lærerne har mest fokus på elevenes nivå under planlegging av undervisning, og pedagogisk differensiering blir i liten grad nevnt som et ledd i planleggingen. Individuelle tilpasninger nevnes derimot i større grad når informantene forteller om gjennomføring av undervisning. Samtidig er vårt inntrykk etter å ha observert lærernes undervisning, at tilpasningene oftere skjer på gruppenivå, enn individnivå. Imidlertid fører den korte observasjonstiden til at det blir vanskelig å fastslå at det er slik lærerne alltid tilpasser opplæringen for elever med lese- og skrivevansker.

5.1.3 Lærernes arbeid med lese- og skriveutviklingen

Lærere har en utrolig viktig jobb i å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter (Stangeland & Færevaa, 2021). Det finnes ikke noe fasitsvar på hva som er den mest gunstige tilnærmingen i begynneropplæringen og de aller fleste elever vil lære å lese og skrive, uavhengig av hvilke metoder læreren bruker. Til tross for dette er det flere elever som er helt avhengig av et godt innhold i begynneropplæringen for å lære å lese og skrive (Tunmer & Nicholson, 2011). Elevene det gjelder vil gjerne ha behov for mer eksplisitt undervisning i fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap (Lundetræ & Walgermo, 2021). Maria fortalte at hun på småtrinnet alltid har stort fokus på å repetere bokstav-lyd forbindelser, stavelser, rim og andre mønstre i ord. Her er hun inne på dette med bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet. Hun forteller videre:

Elevene møter tekster laget av de bokstavene de kan, slik at de får trening i å trekke sammen lyder til ord og å lese sammenhengende tekst. De med lese- og skrivevansker får mer eksplisitt og intensiv opplæring i dette.

Det å kunne skrive handler om å klare å analysere lydstrømmen i et ord, koble enkeltlyd til riktig skrifttegn, og videre få dette skrifttegnet ned på papir eller tastatur. Barn som har lite eller ingen bokstavkunnskap, vil ifølge Lyster et al. (2019) ha vansker med å skrive. Når Julie sitter en-til-en med elevene, eller har de i liten gruppe, har hun fokuset på bokstavlyder. Julie er også bevisst elevenes motivasjon, og hjelper gjerne elevene som trenger det med å skrive, dersom de skal arbeide med lengre tekster. Da kan elevene selv få bestemme hvilke ord som skal med, mens lærer skriver ordene for dem. Ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) viser erfaring at mange barn med lese- og skrivevansker utvikler sine leseferdigheter når de får lest mer og blir eldre. Skriveferdighetene kan være vanskeligere å utvikle, og mange elever med lese- og skrivevansker kan derfor oppleve skolehverdagen som utfordrende. Det

er derfor utrolig viktig at lærere støtter elever som strever med lesing og skriving, slik Julie forteller at hun, da forskning viser at barn som støttes av lærer utvikler bedre skriveevne (Bingham et al., 2008).

For at elevene skal kunne mestre det å lese og skrive, er det avgjørende at de har kunnskap om grafemene og fonemene i skriftspråket. Lervåg et al. (2018) viser i sin undersøkelse at ordavkodning er den viktigste ferdigheten elevene må lære i begynneropplæringen. Elever som ikke mestrer dette, vil kunne ha store vansker med å forstå innholdet i en tekst. Først når elevene mestrer dette, overtar språkforståelsen som den viktigste faktoren i leseutviklingen. Informantene i denne studien arbeider på 1.-5. trinn, og hvilken faktor som er den viktigste i leseutviklingen vil dermed være avhengig av hvor langt elevene er kommet når det gjelder ordavkodning.

Vansker med ordavkodningsferdighetene er en av de vanligste årsakene til at noen barn utvikler lese- og skrivevansker. Fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap, og benevningshastighet er tre kognitive ferdigheter som er avgjørende for ordavkodningen (Lyster et al., 2019). Noen av informantene nevner at de har fokus på å utvikle elevenes fonologiske bevissthet og bokstavkunnskap. Benevningshastighet blir ikke nevnt i noen av intervjuene. En annen faktor som har stor påvirkning på elevenes lese- og skriveutvikling, er elevens ordforråd. Lundetrø og Walgermo (2021) understreker at elevens ordforråd er en avgjørende faktor for å kunne lære å lese. Dette korresponderer også med Lyster (2019). Hun mener at arbeid med elevens ordforråd kan virke forebyggende for elever som har en risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Det er interessant at ingen av informantene nevner ordforråd som noe de har fokus på i undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Årsakene til dette kan være flere. En mulig forklaring kan være at dette faktisk ikke er noe lærerne i utvalget har fokus på, og at dette er grunnen til at de ikke nevner det. Det kan også være at våre spørsmål ikke gjorde det naturlig for informantene å fortelle noe om dette. En tredje faktor som må nevnes, er at informantene hadde en tendens til å svare veldig generelt, og dermed ikke alltid forklarte på detaljnivå hva de arbeidet med i undervisningen. At samtlige informanter er generelle i svarene sine, også når de omtaler elevene, kan tolkes som at praksisen i skolen gjerne har et mer generelt språk. Her igjen kan tid og ressurser trekkes frem. Det kommer klart og tydelig frem i begrepene tilpasset opplæring og tidlig innsats, hva som er viktig og hva skolen og lærere skal gjøre for å sikre at alle elever får en opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger. Det er imidlertid ikke sikkert at dette er like lett å

gjennomføre i praksis. Det kan derfor tenkes at dette kan være en årsak til lærernes generelle språk i skolen.

5.1.4 Lærernes bruk av hjelpemidler i undervisning

Alle informantene, både de på dysleksivennlige skoler, og de på andre skoler, fortalte at de bruker ulike digitale hjelpemidler når de tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker. Verktøyene brukes for å kompensere for elevenes vansker, for å øve på ulike ferdigheter og videre for å motivere. Til tross for at alle informantene fortalte at de bruker digitale verktøy, finner vi store forskjeller i tilgangen de ulike lærerne har på datamaskiner, Ipader og Chromebooks. Karianne og Maria, som begge jobber på småtrinnet på dysleksivennlige skoler, fortalte at alle elevene i deres klasser har tilgang på Chromebook eller Ipad. Et av kjennetegnene på dysleksivennlig skoler, at de skal være gode til å ta i bruk de mulighetene digitale verktøy gir. Dette er også skoler som tilpasser undervisningen til elever ved å ta i bruk ulike hjelpemidler som kan støtte elever i opplærings situasjonen (Waalder, u.å)

Henrik og Anniken som arbeider på “vanlige” skoler, fikk først Chromebook til alle elevene da de startet i femte klasse. Julie som er kontaktlærer i en andre klasse, har bare tilgang på fem Chromebooks og én ipad i klasserommet. Tone er kontaktlærer i en tredje klasse, og arbeider i en annen kommune enn de andre informantene. I hennes klasse har alle elevene tilgang på én Chromebook hver. Det kommer dermed frem tydelige forskjeller i tilgangen lærere har på digitale verktøy på de ulike skolene. Her kan det diskuteres hva som utgjør den store forskjellen. Er det avgjørende om skolen er dysleksivennlig eller ikke? Svarene vi har fått i denne studien viser at det kan være en avgjørende faktor at de er dysleksivennlige skoler. Samtidig må det understrekes at våre to informanter fra dysleksivennlige skoler, kommer fra den samme skolen, og tilgangen på digitale verktøy kan derfor også være tilfeldig. Det må også nevnes at Tone, som ikke arbeider på en dysleksivennlig skole, men i en annen kommune enn resten av informantene, også har god tilgang på digitale verktøy. Det er vanskelig å konkludere med noe generelt sett på bakgrunn av at vi har et begrenset utvalg, men det kan virke som at begge faktorene påvirker.

Ifølge Statlig spesialpedagogikk tjeneste (2021) er det gunstig å bruke digitale hjelpemidler i tilretteleggingen for elever med lese- og skrivevansker, da de kan kompensere for vanskene med lesing og skriving. Lyster (2019) understreker at det i dag er utviklet mange programmer hvor elever kan trene på ulike ferdigheter innenfor lesing og skriving. Samtlige informanter fortalte i intervjuet om ulike digitale verktøy og programmer de hadde tilgang til.

“Graphogame” og “aksiraski” er to programmer som trekkes frem som gode for elever med

lese- og skrivevansker av flere av informantene. Et annet program som ble nevnt i intervjuet, er Lingys. Dette er et skrive støtteprogram Maria anbefaler at alle elever med dysleksi bruker. Lingdys er utviklet spesielt for elever med lese- og skrivevansker. Ulempen med dette programmet, er at det må kjøpes, og dette begrenser dermed læreres muligheter for å ta det i bruk. Noen elever kan få programvaren tildelt av Nav sin hjelpemiddelsentral, dersom vanskene er store nok (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

Henrik nevnte også “skolestudio” som en nettbasert læringsressurs han ofte tar i bruk for å tilrettelegge for elever i undervisningen. Her finnes det mange tekster med ulik vanskelighetsgrad, men hvor elevene leser om det samme. Elevene kan også få opplest tekster på denne siden. Denne ressursen tar han i bruk for å sikre at elevene får med seg den samme kunnskapen og informasjonen som resten av klassen. Ifølge Lyster (2019) kan digitale bøker gi flere fordeler. Hun poengterte at det å blant annet kunne variere mellom å bla i bøker og å få tekster opplest i digitale bøker, kan oppleves som motiverende for elever med lese- og skrivevansker.

I en metaanalyse gjort av Delgado et al. (2018), viser resultatene at det er store fordeler ved å lese på papir kontra å lese på skjerm. Dette er interessant ettersom digitale verktøy får en større og større plass i skolen. Digitale bøker åpner ofte for flere muligheter enn fysiske skolebøker. Elevene kan få teksten opplest, de kan få støtte gjennom bilder, og videre kan dette sikre at elevene får med seg den informasjonen de trenger. Samtidig er det viktig med variasjon, noe Maria også påpekte i sitt intervju. Hun er redd for at det blir brukt så mye digitale verktøy at elevene ikke lærer å skrive på den vanlige måten, og at en variasjon av begge deler er viktig. Dette belyser viktigheten av at lærere faktisk har en plan med bruken av digitale verktøy, og at de er bevisst hvor mye tid elevene bruker på å lese på skjerm fremfor på ark. Det finnes positive sider med begge deler, men det er viktig at lærere er bevisst i deres tilrettelegging.

Det finnes i dag ikke et fasitsvar på hvor viktig IKT sin rolle innenfor lese- og skriveutviklingen er (Lyster, 2019). Til tross for dette, mener mange at det å inkludere digitale hjelpemidler i undervisningen gir elevene mer tid til å øve, og at det kan fungere som et alternativ til læreren når tiden ikke strekker til. I en travel hverdag kan enkelte digitale hjelpemidler fungere som en erstatning for læreren. Elevene kan da øve på forskjellige ferdigheter, samtidig som de kan støtte seg på ulike verktøy og programmer. Det positive med mange av de digitale nettsidene elevene kan arbeide på, er at de som regel enkelt kan

tilpasses den enkelte elev, samtidig som elevene raskt får tilbakemelding på om de har gjort rett eller galt (Lyster, 2019). Det kan diskuteres om dette er motiverende for elever eller ikke. For elever som mestrer oppgavene, kan tilbakemeldingene virke motiverende, men det er ikke nødvendigvis slik at elever som opplever å feile gang etter gang, ser på tilbakemeldingene på samme måte. Henrik forteller at han opplever at det ikke alltid er like lett å overvåke hvordan elevene kommer frem til svarene når de arbeider med digitale oppgaver, i forhold til oppgaver han lager selv. Han tenker her spesielt på multiple Choice oppgaver. Han synes det er vanskelig å vite om elevene gjetter seg frem til svaret eller om de faktisk har klart oppgaven.

Flere av informantene nevner også at det er viktig å sette seg inn i de digitale hjelpemidlene på i forkant av undervisning. Jevnlige oppdateringer og nye versjoner på ulike programmer, kan gjøre det tidskrevende og utfordrende for lærere å henge med på den teknologiske utviklingen. En annen ulempe med digitale hjelpemidler er at oppdateringer kan skje når som helst, og dette kan føre til at verktøyene ikke kan brukes i den aktuelle timen. Dette er noe som er vanskelig å forutse. Det finnes mange ulike verktøy som kan brukes i undervisning, men lærerens kompetanse kan være avgjørende på om verktøyene brukes på gode måter.

5.1.5 Lærernes evaluering av egen undervisning

Det er viktig at lærere kontinuerlig evaluerer og vurderer hvilken effekt deres tilrettelegging har for utbytte til elever med lese- og skrivevansker. Det kan være avgjørende for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Analysen viser at de informantene som understreker viktigheten av å evaluere egen undervisning for å sikre at den blir så god som mulig, er erfarne lærere. Dette er lærere som har jobbet i skolen i mange år. Henrik, som er en fersk og nyutdannet lærer, fortalte at han daglig forsøker å evaluere undervisningen og tilretteleggingene han har gjort, men han opplever at det kan være vanskelig å få det til i praksis. Han sa imidlertid at dette skjer litt naturlig underveis i undervisningen og at han er heldig som har klassen sammen med en annen kontaktlærer som kan komme med feedback til opplegget hans.

Tittelen på denne oppgaven er et elevsitat hentet fra Tone sitt intervju. Sitatet «Jeg kunne ønske læreren viste at jeg ikke kan skrive så masse», kom frem når Tone fortalte om viktigheten tilpasset opplæring har, for elever med lese- og skrivevansker. Hun var ute etter å høre hva elevene kunne ønske at læreren visste. På denne måten evaluerer Tone undervisningen sin, og er opptatt av elevens stemme. Henrik valgte å stille noenlunde samme spørsmål til elevene på utviklingssamtalene. Dette er to gode eksempler på hvordan lærere

kan få frem elevenes opplevelser og meninger, dersom det ikke er nok tid til å sette seg ned med hver enkelt elev i løpet skoledagen. Det viser videre at det å være kreativ og løsningsorientert kan hjelpe deg i hverdagen som lærer.

Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer at medvirkning skal ha en viktig plass i skolen. Flere av informantene fortalte at de forsøker å la elevene få være med å påvirke hvordan deres tilrettelegging skal være. Maria nevner elevmedvirkning på egenhånd når hun svarer på flere av spørsmålene. De andre lærerne i informantutvalget forteller i liten grad om elevmedvirkning, når de ikke blir spurt om dette direkte. Maria arbeider som nevnt med veiledning for elever med lese- og skrivevansker, og jobber derfor tett med enkeltelever og små grupper. Dette var også noe vi observerte. Kan dette være årsaken til at Maria i større grad enn de andre informantene, inkluderende elevene i valg omkring deres opplæring? De andre lærerne i informantutvalget arbeider som kontaktlærere, og har derfor undervisning for hele klasser, noe som kan påvirke deres tid til å åpne for elevmedvirkning.

Kunnskapsdepartementet (2017) understreker at alle elever skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de sammen med lærer, lager hver dag. Dette betyr at lærere skal inkludere elever og gi dem en mulighet til å påvirke hvordan deres egen undervisning skal være og videre hvilke tilpasninger de selv har behov for. Kan det være at lærere som er kontaktlærere, eller har undervisning med hele klasser, ikke opplever å ha nok tid og mulighet til å gjennomføre dette i praksis? Det vil ikke være mulig for oss og svare på det, da vi ikke spurte informantene om dette i intervjuet. Vi ønsket likevel å nevne dette som en mulig forklaring.

5.1.6 Lærernes klasserom

I opplæringsloven (1998) §9-A2 understrekes det at alle elever har rett til et trygt og godt læringsmiljø som fremmer både helse, trivsel og læring. Inkludering er et sentralt og overordnet prinsipp i skolen, som handler om at alle elever skal kunne ta del i fellesskapet og føle en tilhørighet. Videre er inkludering helt sentralt for å kunne gi alle elever en god opplæring (Nordahl & Overland, 2015). Et av kjennetegnene ved dysleksivennlige skoler er at de har et inkluderende og aksepterende læringsmiljø (Waalder, u.å). Informantene fra den dysleksivennlige skolen bekreftet at de så på et godt klassemiljø som en viktig faktor for å kunne tilrettelegge for alle elever. Det samme mente de fire andre lærerne i informantutvalget vårt. Det virker dermed ikke som det er noen store forskjeller mellom informantene når det gjelder klassemiljøet. Samtlige informanter virker å være enig i at et godt klassemiljø, der elevene har forståelse for at alle er forskjellige og lærer på forskjellige måter, er viktig.

Videre fremhever lærerne i studien viktigheten av å skape et godt klassemiljø der alle elever føler seg inkludert, sett og hvor ingen er redde for å gjøre feil. Lærerne ser på klassemiljøet som viktig både sosialt og faglig.

Det kommer også frem i resultatdelen at alle informantene er bevisst hva de henger opp på veggene i klasserommet, og hvor de plasserer elevene. Samtlige informanter henger opp alfabetet i klasserommet, slik at elevene, og da spesielt de med lese- og skrivevansker, har noe å støtte seg på. Det er ingen tydelige forskjeller på hva lærerne på dysleksivennlige skoler henger opp, kontra hva de andre informantene forteller at de gjør. Noe som imidlertid kommer frem fra flere av lærerne, er at det handler om å prøve, teste ut og videre endre dersom det ikke gir nytte for elevene. Som Karianne understrekte finnes det en balansegang mellom å henge opp for mye og for lite. En rød tråd hos informantene, er at alle henger opp det som er dagsaktuelt fremme i klasserommet, slik at det er lett tilgjengelig for elevene. Observasjonene vi gjorde, bekreftet det informantene fortalte i intervjuene.

Som nevnt i delkapittel 2.10.1, presiserer Waaler (u.å) for Dysleksi Norge, at elever med spesifikke lærevansker helst bør bli plassert langt fremme i klasserommet. Dette begrunnes med at lærer da kan få bedre oversikt over elevene, følge opp beskjeder som er gitt, og sikre at elevene bruker gode arbeidsmetoder. Denne plasseringen kan, ifølge Waaler, også gjøre det lettere for lærer å sørge for at elevene bruker digitale verktøy på gode måter. Det er store variasjoner i hvordan de ulike informantene plasserer elever med lese- og skrivevansker i klasserommet. Maria er ikke nødvendigvis enig i at elever med ulike lærevansker skal plasseres fremme i klasserommet. Hun mener at dette er noe elevene bør få være med å bestemme, og her er inne på elevmedvirkning. Videre forklarte Maria at man heller burde tenke praktisk, og gjerne plassere dem i nærheten av en stikkontakt for å lade pcen. I Henrik sin klasse er de mindre opptatt av å alltid skulle plassere elever med lese- og skrivevansker fremme i klasserommet, men mer opptatt av hvordan de skal arbeide den neste tiden. Elevene bytter plasser omtrent hver tredje uke, og de varierer mellom å sitte to og to eller i grupper. Samtidig understrekte han at elever som ikke skal ha mange forstyrrelser rundt seg burde bli plassert fremme i klasserommet. Han presiserte at han til nå har plassert elever med lese- og skrivevansker midt i klasserommet. Da har han heller hatt fokus på hvem de sitter rundt.

Tone og Anniken plasserer elever med lese- og skrivevansker slik at det er lett for dem å komme til for å hjelpe. For Julie er det derfor best å ha dem i nærheten, fremme i klasserommet, mens Tone heller plasserer dem i samme "sone" og gjerne på endene. Dette

viser at det er store forskjeller i hvordan lærere løser organiseringen av klasserommet. Alle informantene virker bevisst på at forskning gjerne sier at elever med lese- og skrivevansker skal plasseres fremme i klasserommet, men at dette ikke er noe som er veldig viktig for dem. Et argument for at det gjerne ikke er en fasit på hvor elever med lese- og skrivevansker bør sitte, er at dette er en svært heterogen gruppe. Det som fungerer bra for en elev, fungerer ikke nødvendigvis bra for en annen. Det er likevel interessant at elevens stemme i veldig liten grad nevnes når lærerne forteller om plasseringen av elever med lese- og skrivevansker i klasserommet. Om dette er grunnet våre spørsmål eller om dette er noe lærerne ikke samtaler med elevene om, er vanskelig å svare på. Maria er den eneste informanten, som også her, forteller at elevene får ha en innvirkning på hvor de skal sitte i klasserommet. Hun arbeider ikke som kontaktlærer i dag, og har derfor ikke ansvaret for organiseringen av klasserommet, men forteller om tidligere erfaringer.

5.2 Tilrettelegging på skole/systemnivå

5.2.1 Samarbeid i skolen om elever med lese- og skrivevansker

Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærer, ledelse, og andre ansatte skal reflektere over felles verdier, og vurdere og videreutvikle sin praksis. Videre forutsetter det profesjonelle samarbeidet god ledelse, som prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner. Samtlige informanter i studien fortalte om et godt samarbeid med lærerteam, ledelse og andre ansatte på skolen, men tiden ble her nevnt som en utfordring. Alle har et ønske om mer samarbeid ettersom det er viktig å kunne dele erfaringer og tips samt diskutere og reflektere med hverandre. Informantene er her inne på kompetanseheving. For å kunne heve egen kompetanse og bli mer bevisst over hvordan man tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker, er det viktig å ha flere kollegaer en kan diskutere og reflektere med. I skolen er det lagt opp til noe formelt samarbeid som teamtid og fellestid. Likevel er mye av det samarbeidet som skjer i skolen uformelt. Det uformelle samarbeidet er ikke timeplanfestet, og foregår med ulike ansatte på skolen. Flere av informantene forteller om liten tid til samarbeid og det kan virke som at flere av dem kunne tenke seg mer tid til både det formelle og det uformelle samarbeidet.

Elevene har gjerne flere lærere å forholde seg til i løpet av en skoledag. Det er derfor viktig at alle lærere har kunnskap om elevenes evner og forutsetninger, og tilpasser opplæringen for den enkelte elev. Et godt samarbeid mellom lærere vil være viktig for å få dette til. Dersom lærere opplever å ha for liten tid til samarbeid, vil det kunne få negative konsekvenser for elevenes opplæring og utbytte i de ulike fagene. Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer at

skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap hvor samarbeid er en viktig faktor. Funnene våre viser at informantene opplever samarbeidet i skolen som bra, men hva de legger i et “bra” samarbeid, kommer ikke tydelig frem. Handler dette om at lærerne opplever at de får til et samarbeid i skolen som både hever kvaliteten og bidrar til utvikling for elevene og profesjonsfellesskapet? Eller handler det mer om at lærerne har gode relasjoner og kommer godt overens med kolleger? Det kan tolkes at alle informantene i utvalget trives på arbeidsplassen og har gode relasjoner med kolleger. Samtidig som flere av lærerne ønsker mer tid til samarbeid. Det er imidlertid viktig å understreke at informantene ikke fikk spørsmål om hvor mye tid de bruker på samarbeid med team, ledelse, og andre ansatte i skolen. Det kan dermed være store forskjeller i tiden de ulike lærerne har til både formelt og uformelt samarbeid, men dette kan vi ikke vite med sikkerhet.

5.2.2 Samarbeid med hjemmet

Det er ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) en klar sammenheng mellom et godt samarbeid mellom skole og hjem, og elevens faglige og sosiale læring. Dette korresponderer med Nordahl (2015), som viser til forskning som sier at et nært samarbeid mellom lærere og foresatte vil kunne heve kvaliteten på det faglige læringsutbytte til den enkelte elev. Det viser hvor viktig det er at lærere klarer å skape og opprettholde et godt samarbeid med foresatte. Det å ha et samarbeid med elevens foresatte er noe alle informantene setter høyt. Samtlige lærere forteller at de ønsker at det skal være lav terskel for dem å kontakte foresatte, men også for foresatte å kontakte skolen.

Det viktigste samarbeidet mellom skole og hjem, foregår i det direkte møtet mellom lærer og foresatte (Nordahl, 2015). Karianne fortalte at hun forsøker å ha en tett dialog med de foresatte til elevene hennes. Hun presiserte også at mailen hennes alltid skulle være åpen, og at hun gjerne hadde flere samtaler med dem, enn utviklingssamtalene som gjennomføres to ganger i skoleåret. Det kommer ikke tydelig frem om de resterende informantene også gjennomfører flere samtaler i året enn utviklingssamtalene, men de fortalte at de alltid er tilgjengelig på telefon eller mail for de foresatte.

Et kriterium som den dysleksivennlige skolen må følge, er å gi foresatte god informasjon om hva som er skolens plan for oppfølging av eleven. Det er også viktig at foresatte får muligheten til å komme med innspill om hvordan de tenker at tilretteleggingen bør være (Aas, 2021). Karianne som er ansatt på en dysleksivennlig skole, presiserte at foresatte alltid kan nå henne om det skulle være noe spesielt. Maria som også jobber samme sted forklarte at hun har et godt samarbeid, men påpekte likevel at det var rom for forbedring. Det kom frem

fra de andre informantene at de også så viktigheten av et godt samarbeid med de foresatte og det kan tenkes at alle er opptatt av dette. Det virker dermed ikke å være store forskjeller mellom den dysleksivennlige skolen, og andre skolene, når det gjelder skole-hjem samarbeid.

Det kommer frem i Nordahl (2015) sitt forskningsprosjekt, at det kan være utfordrende å samarbeide med de foresatte til elever som sliter faglig. Ingen av informantene nevner dette som utfordrende, men det kan virke som lærerne har mer kontakt med hjemmet til elevene som har lese- og skrivevansker, enn andre elever. Lærernes gode og jevnlige kommunikasjon med foresatte, kan være årsaken til at dette ikke nevnes som mer utfordrende enn andre samarbeid. Ifølge Nordahl (2015) bør samarbeidet med hjemmet, være proaktivt heller enn reaktivt. Det å skape et godt samarbeid til alle foresatte, kan virke forebyggende og videre være en styrke dersom elever opplever vansker eller tiltak bør settes inn. En utfordring som nevnes av flere informanter, når det gjelder samarbeid med de foresatte, er tiden de har til rådighet. Flere av informantene forteller at de forsøker å ha god og jevnlig kontakt med foresatte, men at de også må sette noen grenser for seg selv.

5.2.3 Kartlegging på skole- og lærernivå

Et viktig kjennetegn ved dysleksivennlige skoler, er som nevnt i delkapittel 2.10.2, at de har gode systemer for å kartlegge elever og videre raskt setter inn tiltak hos de elevene som opplever vansker. På dysleksivennlige skoler er det utarbeidet gode planer for hvordan elevene skal kartlegges. Dette betyr at det er tydelig hvilke kartleggingsprøver skolene har tilgang til, hvem som skal gjennomføre dem og videre hvem som har ansvaret for å sette inn tiltak hos elever som scorer lavt. Videre skal også lærere på dysleksivennlige skoler ha god kompetanse på området. De bør ha kunnskap om hvilke prøver de skal ta i bruk for å kartlegge ulike områder, og videre være bevisst på ulike faktorer som må tas hensyn til i kartleggings situasjonen.

Færevaa og Gabrielsen (2021) understreker at kartlegging av elevenes lese- og skriveferdigheter er et viktig redskap for å kunne fange opp de barna som strever, slik at det raskt kan settes inn pedagogiske tiltak. Gjennom kartlegging får læreren et bilde av hvilke ferdigheter eleven har samt hva eleven må øve mer på. Det å kartlegge elevene er en forutsetning for å kunne gi god tilpasset opplæring. Kartleggingsprøvene gir læreren viktig informasjon om elevens ståsted, slik at undervisningen kan tilpasses elevens utviklingsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2021). Karianne og Maria, som arbeider på dysleksivennlige skoler, fortalte at de bruker Utdanningsdirektoratet sine kartleggingsprøver fra 1-3.klasse, og at de raskt fanger opp elever som strever.

Videre fortalte Maria:

Der ser vi alltid på resultatet også legger vi opp til intensivopplæring utifra hvilke elever er det som har svakere resultater på kartleggingen.

Her kommer det frem at skolen deres arbeider for at kartleggingen skal være grunnlaget for om tiltak skal settes inn eller ikke. Det kan derfor tolkes som den dysleksivennlige skolen har gode systemer for at elever som har svake resultater, raskt oppdages. Videre at elevene tidlig får intensivopplæring, slik at faglig utvikling kan skje. Karianne forteller at hun gjennomfører kartleggingsprøvene om våren, og at det er dem de styrer etter. Videre understreker hun at den tette oppfølgingen av elevene, sørger for at hun stort sett vet hvor de står. Hver fredag, leser hun lekser med elevene, og på denne måten får hun kartlagt elevenes leseferdighet ofte. Karianne påpeker også at det er viktig å ikke rope "ulv" for tidlig, ettersom vanskene hos elevene kan løsne etter ekstra oppfølging og innsats.

Det er ikke bare lærerne på den dysleksivennlige skolen som forteller at de bruker utdanningsdirektoratet sine kartleggingsprøver. Samtlige av de andre informantene forteller det samme. Alle informantene forteller også at de raskt kobler på hjemmet og setter inn tiltak hos elever med vansker. Dette viser at det ikke nødvendigvis er så store forskjeller i hvordan elever kartlegges på dysleksivennlige skoler kontra andre skoler. Dysleksivennlige skoler skal som sagt ha gode planer for hvem som er ansvarlig for de ulike forholdene knyttet til kartleggingsprøven og dette er noe alle skoler burde ha en oversikt over. Alle informantene i studien fortalte at kartleggingen som blir gjort er et grunnlag for videre tiltak for elevene som trenger det. Henrik forteller at de i hans klasse har gjort det slik:

Enkeltelever kan få lyttehjelp i undervisningen, spesielt der som det er lange tekster som skal leses, og hvor de skal finne innholdet i teksten. Vi har også egne grupper som arbeider med ortografisk lesing og teknisk lesing med askiraski oppgaver og den slags.

Tone nevnte bokstavprøven, når hun fortalte om sin kartlegging av elevene. Denne gjennomfører hun med elevene allerede innen to uker, også tar hun denne igjen ved en senere anledning. Hun forteller at hun raskt setter inn støtet dersom noen elever henger bak:

Jeg sender hjem korker, melkekorker der de må øve på bokstavlydene og tar på en måte kontakt tidlig med hjemmet.

Julie gjennomfører kartleggingsprøver på våren med sine elever. Hun observerer også elevene daglig som en del av kartleggingen. Hun fortalte også at Karlsten-leseprøven sier henne en del om hvordan det går faglig med eleven. Når Julie ser at en elev henger etter forteller hun:

Da setter jeg inn støtet. Da kan jeg bruke Graphogame for eksempel. At det kan være små drypp.

Alle informantene forteller at kartleggingsprøvene gir dem viktig informasjon om hvordan elevene ligger ann i forhold til det som er forventet. Her kan vi også stille spørsmålstegn ved om elevens resultater på kartleggingsprøvene burde komme som er overraskelse for lærerne? Flere av dem forteller at de daglige observere og følger med på elevens utvikling. Kan det dermed være mulig å oppdage vansker hos elevene før kartleggingsprøvene gjennomføres? Alle elever skal på bestemte trinn i skolen gjennomføre kartleggingsprøver. Samtidig bør det nevnes at slike "testsituasjoner" kan være sårbare for elevene, og da spesielt for de elevene som strever. Det kommer frem i analysedelen at samtlige informanter kunne ønske de fikk mer kurs og hadde mer kompetanse om lese- og skrivevansker. Vi kan derfor også stille spørsmål ved om informantene opplever at de har nok kunnskap om hva eleven trenger når kartleggingsprøvene viser svake resultater. Anniken er den eneste av informantene som nevnte det som viktig å få med seg et team i ryggen når det oppdages en mistanke om at en elev har lese- og skrivevansker eller dysleksi. Hun har tidlig opplevde å ikke ha nok kunnskap i en slik situasjon og påpekte at det var en trygghet å ha et team med blant annet spesialpedagog i ryggen.

5.2.4 Utfordringer ved tilrettelegging

Alle informantene i studien nevnte tiden som en stor utfordring når de skal tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker. Det å finne tid til alle arbeidsoppgavene i en travel skolehverdag, oppleves som vanskelig for flere av informantene. En av dem, som opplever dette som veldig utfordrende, er nyutdannede Henrik.

Jeg får alt for liten tid til å tilrettelegge og til å legge opp timer. Jeg føler faktisk at det kommer i siste omgang, i forhold til alt annet man skal gjøre. Alt jeg skal huske på, alle rapporter som skal inn, det er fravær som skal føres, det er ukeplaner som skal lages, det er beskjeder som skal hjem, det er møter med skolen

Det er ikke bare den nyutdannede læreren, som opplever dette. Dette kommer også tydelig frem, når to av informantene, som har mange års erfaring, forteller at de må bruke helgen på å

planlegge undervisning og hvordan de skal tilrettelegge for elever. Karianne setter seg ned hver søndag, og bruker minimum tre til fire timer på å forberede uken. Hun har da fokus på hvordan hun kan tilrettelegge slik at alle elever får best mulig utbytte av undervisningen. En annen informant, som også bruker helgen på planlegging, er Anniken. I likhet med Karianne, opplever hun at mesteparten av arbeidstiden blir brukt på fellestid, samarbeid i team, møter samt uforutsette hendelser, og hennes egne forberedelser må derfor ofte gjøres i helgen. Hun understreker at hun også legger inn en lang arbeidsdag mandag, for å komme i rute.

Den gjeldende læreplanen er i dag utformet på en slik måte at den gir lærerne handlingsrom for tilpasninger (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kompetansemålene er fastsatt, og det er lærernes oppgave å finne ut hvordan undervisningen skal utformes og hvilke arbeidsmetoder som skal brukes for å sikre at elevene når kompetansemålene. Dette betyr at lærerne har et utrolig stort ansvar, og Hoem (2021) mener at dette kan gi lærere en følelse av å ikke strekke til, da de opplever at de må ha et opplegg til hver enkelt elev for å sikre læringsutbytte.

Tankene til Hoem (2021) bekreftes når Anniken fortalte i intervjuet:

Jeg er bare meg og jeg føler konstant på at jeg ikke strekker til og får hjulpet alle som trenger det i hver time.

Tiden er derfor noe alle informantene forteller at er en faktor som gjør det utfordrende å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i klasserommet. Det som er interessant her, er at ingen av informantene klare å sette et tall på hvor mye tid de bruker på å tilrettelegge for denne elevgruppen. Samtidig forteller samtlige lærere at de gjerne skulle hatt mer tid, og om en følelse av å ikke strekke til. Det er derfor vanskelig å vite om informantene bruker like mye tid på å tilrettelegge, eller om det er store forskjeller fra lærer til lærer, eller fra skole til skole. Vi kan også stille spørsmål ved hvordan lærerne bruker den tiden de har til rådighet. Her er vi også inne på effektiviteten til lærerne, og hvordan de prioriterer ulike arbeidsoppgaver. Kanskje har lærerne god nok tid til å tilrettelegge, men høye krav til sin egen tilrettelegging fører til at de aldri blir fornøyd? Tid er et relativt begrep, og det som føles som mye tid for en lærer, kan oppleves som liten tid for en annen.

Skolen som organisasjon og ledelsen, kan også ha innspill på tiden til hver lærer. Det kan dukke opp uforutsigbare hendelser, eksempelvis at en vikar behøver hjelp, en hendelse i friminutt på din vakt, eller et møte som ikke var planlagt til den dagen. En annen stor utfordring ved å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker, som nevnes av alle informantene, er ressurser. De forteller at få ressurser i klasserommet gjør det vanskelig å

kunne gi så god tilrettelegging til elever med lese- og skrivevansker, som de selv ønsker. Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) sier at dersom elever med lese- og skrivevansker skal kunne utvikle sine lese- og skriveferdigheter, vil de ofte trenge tett og direkte støtte fra lærer. Flere av informantene fremhever også at dette er viktig og at det er noe de prøver på, men realiteten er at dette er vanskelig å få til i skolehverdagen.

I Opplæringsloven (1998) §14A-1, står det at forholdet mellom tallet på lærere og elever i undervisning på 1.-4. årstrinn, maksimalt skal være på 15 elever per lærer. Fra 5.-10. klasse skal det være 20 elever per lærer. Lundetræ og Walgermo (2021) mente at dette kravet om økt lærertetthet på småtrinnet, ville gi lærerne bedre forutsetninger for å kunne gi elevene tilpasset opplæring. Den økte lærertettheten vil gi lærerne bedre tid til hver enkelt elev, og på denne måten også bli bedre kjent med dem. Videre understreker Lundetræ og Walgermo (2021) at den økte lærertettheten også vil gi lærerne bedre forutsetninger for å gi elever tidlig innsats. Alle informantene våre nevnte ressurser som en utfordringer når de skal tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker slik at de får utbytte av undervisningen. Dette var også noe Karianne påpekte under intervjuet.

De kommer fra en barnehage hvor det er 4 voksne på 20 barn og jeg er 1 voksen på 20 barn. Så det er liksom dilemmaet for visst du skal forklare den gjengen der og du skal forklare den gjengen der, jeg kan ikke være to steder samtidig. Så det er det største problemet mitt. For jeg har lyst å tilrettelegge enda mer enn det jeg gjør, men jeg strekker ikke til.

Her kommer det frem at Karianne sin klasse ikke har det riktige forholdet mellom tallet på lærere og elever, som de skal ha i førsteklasse. Dette er oppsiktsvekkende, da hun også arbeider på en dysleksivennlig skole, hvor fokuset bør handle om tett oppfølging til alle elever, inkludert dem som strever med lese- og skriveinnlæringen. Observasjonen viste at Tone også, har for mange elever per lærer, i forhold til det som står i opplæringsloven (1998). Dette kan jo da være årsaken til at lærerne opplever tid og ressurser som store utfordringer når de skal tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i klasserommet. Samtidig er dette noe som også de informantene med færre elever i klassen opplever. Spørsmålet er derfor, hvorfor det er slik? Handler det om at lærerne bør bruke tiden sin på en annen måte. Eller har lærerne for mange arbeidsoppgaver, slik at tilretteleggingen for elever havner i bakgrunnen. Det kan også tenkes at elevene som har én lærer på 20 elever, vil kunne få dårligere opplæring, enn elever som går i en klasse hvor det er 15 elever per lærer. Et større

antall elever, vil kunne gi lærer mindre tid til hver enkelt elev, noe som videre kan påvirke elevenes tilpassede opplæring.

Studien til Damsgaard og Eftedal (2014) viste at tilpasset opplæring ble oppfattet som et viktig og forpliktende prinsipp av lærere. Samtidig kom det frem at lærerne opplevde at det var krevende å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, da det er et vagt og lite konkret begrep. Det er opp til hver enkelt lærer å inkludere dette prinsippet i egen undervisning. Maria trekker frem tiden som den største utfordringen når det kommer til å tilrettelegge for elevene som trenger det, og ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Hun forteller at når flere i klassen har ulike lærevansker og de må jobbe på forskjellige måter for å få utbytte av undervisningen, er det vanskelig for lærer å få tid til å veilede elevene til å finne gode måter å jobbe på.

“At man har tid til det i full klasse, men realistisk sett tror jeg ikke at det skjer. Det blir forventet at lærer for klassen skal ta seg av dette, men det er ikke alltid like lett å få tid til”.

Lærere har som sagt, en utrolig viktig rolle i å utvikle elevers lese- og skriveferdigheter (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021). For å klare dette er det avgjørende at lærerne har god kunnskap om hvordan lese- og skriveutviklingen vanligvis foregår samt hva som skjer når ferdighetene til elevene ikke utvikler seg som forventet. Det er deres oppgave å finne ut hvor den enkelte elev befinner seg i lese- og skriveutvikling, samt finne ut “hvor skoen trykker” (Lyster, 2019). Flere av informantene våre nevner at de skulle gjerne vært på flere kurs om blant annet lese- og skrivevansker. Dette for å heve kompetansen sin på området, som videre kan gjøre det lettere å tilrettelegge for elever med de nevnte vanskene. Henrik er den eneste av informantene som direkte sa:

Jeg føler jeg vet hva eleven skal gjøre for å utvikle seg, men ikke hva jeg skal gjøre for at de skal utvikle seg best mulig

Han synes det er utfordrende å tilrettelegge, fordi han opplever å ikke ha nok kunnskap til å kunne vite hvor “skoen trykker”. I ifølge Antonsen et al. (2020) mangler nyutdannede lærere spesialpedagogisk kompetanse, noe som er en forutsetning for å kunne skape læringsmiljøer som både tilpasser og inkluderer elever med lese- og skrivevansker. Elever med lese- og skrivevansker kan ha vansker med å lese og skrive i alle fag, og alle lærere har derfor behov for god opplæring og kompetanse på dette området. Dette er avgjørende for at elever med lese- og skrivevansker skal få utbytte av undervisningen (Antonsen et al, 2020). På den dysleksivennlige skolen holdes det ulike kurs og foredrag om læringsvansker for alle ansatte,

noe som kan gi de ansatte en kompetanse på området. Likevel forteller Karianne, som arbeider på en dysleksivennlig skole at hun ikke har tatt kurs om dysleksi, eller lese- og skrivevansker. Samtidig forteller Maria, som arbeider på den samme skolen, at hun har tatt “masse” kurs om teamet. Dette kan være tilfeldig, men kan også bety at ikke nødvendigvis alle lærere får ta de samme kursene. Dysleksi Norge presiserer at lærere på dysleksivennlige skoler skal få god tilgang til regelmessig intern opplæring. For elever med dysleksi, er det nemlig ikke bare viktig at noen få lærere har kompetanse om vanskene, og hvordan de best mulig kan tilrettelegge for denne elevgruppen. Alle lærere som er en del av barnet skolehverdag, bør inneha kunnskap og kompetanse om hvilke metoder og tilnærminger som er best for den enkelte elev. Dette kan gjøre at også naturfagslæreren tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker på en god måte slik at de føler på mestring også i denne undervisningen. Manglende tilrettelegging kan ha store konsekvenser, og det er derfor viktig at skolene ikke glemmer at det ikke bare er i norskundervisningen det skal tilrettelegges for elever med lese- og skrivevansker.

5.2.5 Konsekvenser

Når barna begynner på skolen, har de ofte en forventning om å lære å lese og skrive. Mange har god utvikling og mestrer dette raskt, mens andre barn opplever ikke denne mestringen i like stor grad (Stangeland & Færevaa, 2021). De barna som ikke opplever mestring, og som jevnlig feiler, kan begynne å identifisere skolesituasjoner som ubehagelig. Videre kan elevene bli usikre, oppleve angst, og motivasjonen deres kan synke (Kim & Lorschbach, 2005). Elevene tilbringer mye av tiden sin på skolen, og opplevelsene de får her, er med på å forme deres selvtillit og selvbilde. Det å tilpasse opplæringen for elever med lese- og skrivevansker, er ikke bare viktig for den faglige utviklingen, men også for elevenes motivasjon og selvbilde. Tidlig innsats kan bidra til å forhindre at elevens utfordringer blir større og hemmer deres læring (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Flere av informantene fortalte at manglende tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, kan ha store konsekvenser for elevene. Informantene nevnte blant annet mistriksel og skolevegring, som mulige konsekvenser dersom elever med lese- og skrivevansker ikke får den tilretteleggingen de har behov for. Dette korresponderer med Klinkenberg (2017), som påpeker at lese- og skrivevansker kan medvirke til mistriksel på skolen, skolevegring og i verste tilfellet elever som ikke fullfører skolegangen. Julie legger også til ulike konsekvenser som vondt i magen og at elevene synes det er kjedelig. Hun påpeker derfor at det er viktig at elevene får anerkjennelse når de mestrer noe. Barna skal

tross alt gå på skole noen år og det er en viktig oppgave læreren har i å ikke “miste” de allerede på barneskolen. Det kommer dermed frem i teori og av informantene i studien at tilrettelegging har utrolig mye å si for elevene. Manglende tilrettelegging kan ha store konsekvenser og det er et enormt ansvar læreren står ovenfor. Det finnes ingen fasitsvar på hvordan oppgaven kan utføres på best mulig måte, men det kommer frem at tilpasning av opplæring må utføres, for å unngå store konsekvenser.

Tidlig innsats kan bidra til å forhindre at elevens utfordringer blir større og hemmer deres læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dersom eleven allerede fra første klasse opplever vansker knyttet til lesing og skriving, vil ikke dette bare påvirke elevens læring der og da. Dette kan føre til at elevene minster motivasjon, får dårligere selvbilde og selvtillit. Det å oppleve mestring har stor betydning for elevens selvbilde. Det står i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, at skolen skal bidra til at elevene utvikler et positivt selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2017). Motivasjon er en av faktorene som påvirker elevenes selvbilde. Svekket motivasjon, nevnes også av flere av informantene, som en konsekvens dersom elever med lese- og skrivevansker ikke får den tilrettelegging de trenger. Lyster (2019) er en av dem som påpeker at elever med vansker av ulik grad og form, kan ha store utfordringer med motivasjonen. Læreren har derfor et utrolig stort ansvar i å tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger, og på denne måten legge til rette for mestringsfølelse og bidra til å øke elevens motivasjon.

Hvilke faglige konsekvenser manglende tilrettelegging kan ha for elever med lese- og skrivevansker, ble i liten grad nevnt av informantene. Dette til tross for at forskning, blant annet gjort av Foorman et al. (1997), viser at effekten av tiltak knyttet til elever med dysleksi, betraktelig reduseres for hvert år som går. Effekten reduseres med så mye som 70 prosent, fra 1.-5. trinn. Dette betyr at det kan få store faglige konsekvenser for elever med dysleksi, dersom de ikke får den hjelpen de behøver tidlig i skoleløpet. Solheim (2021) skriver i en rapport for Dysleksi Norge at 51 prosent av elevene med dysleksi fanges opp i løpet av barneskolen. Dette betyr at nesten halvparten av elevene med dysleksi, ikke får en diagnose før på ungdoms- eller videregående skole. Den samme undersøkelsen viser også at 17 prosent av elevene oppdages og diagnostiseres mellom 1.-3. trinn, og 33 prosent får påvist dysleksi mellom 4. og 7. klasse. Tallene her viser at elever med dysleksi ofte ikke får en diagnose før sent i skoleløpet. Det betyr ikke at elevene ikke har vansker, og vi kan derfor med stor sannsynlighet tenke at disse elevene er noen av dem som går under betegnelsen “elever med lese- og skrivevansker”. Dette belyser viktigheten av at lærere kartlegger elevene, finner ut

hva de mestrer og hva de strever med, og videre tilpasser opplæringen slik at alle elever får utbytte av opplæringen. God tilpasset opplæring kan både forebygge og forhindre faglige-, sosiale-, og emosjonelle vansker hos elevene.

6.0 Oppsummering og veien videre

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan et utvalg lærere på 1.-5. trinn tilpasser opplæringen for elever med lese- og skrivevansker. I det kommende vil vi oppsummere de viktigste funnene i studien for å svare på den overordnede problemstillingen *“Hvordan tilpasser lærere opplæringen for elever med lese- og skrivevansker?”*.

Alle lærerne i informantutvalget ga tydelig uttrykk for at de var engasjert for å gi elevene en så god opplæring som mulig. Samtlige av lærerne fremsto som dedikerte og reflekterte over sitt arbeid som lærer i skolen. Noen av informantene fortalte også om et brennende engasjement for tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker.

Det finnes ingen fasitsvar på hvordan lærere skal organisere og tilpasse undervisning for elever med lese- og skrivevansker. Funnene i datainnsamlingen viser at lærere har en felles tanke om hvordan de best mulig kan organisere undervisningen for denne elevgruppen, men tilpasningene som gjøres varierer fra lærer til lærer. Stasjonsarbeid ble av samtlige lærere fremhevet som den beste undervisningsmetoden for elever med lese- og skrivevansker. Dette viste seg å være interessant da tidligere forskning om gjennomføring av stasjonsarbeid i undervisning, viste at denne undervisningsmetoden ikke nødvendigvis er optimal for svake lesere. Til tross for dette opplever samtlige lærere at dette er den undervisningsmetoden som gir dem best tid til hver enkelt elev.

Funnene i denne studien viser også at lærerne tilpasser opplæringen for elever med lese- og skrivevansker, på ulike måter. Der noen av lærerne er opptatt av pedagogisk differensiering, og legger opp til at elevene kan få arbeide på ulike måter med det samme teamet innenfor klasserommet, tar andre lærere oftere i bruk organisatorisk differensiering. Elevene blir gjerne tatt ut av klasserommet for å ekstra oppfølging både av lærer eller andre ressurser i skolen. Det kommer også frem i studien at lærerne ofte i større grad tilpasser på gruppenivå, heller enn individnivå. Utsagnene til lærerne strider i noen tilfeller med observasjonene vi gjorde, ettersom de forteller at de ønsker å tilpasse opplæringen på individnivå, med deres praksis og gjennomføring av undervisning viser at dette kan være vanskelig å få til.

Tilpasningene blir dermed ofte gjort på gruppenivå. Videre viser studien forskjeller i tilgangen lærerne i informantutvalget har på digitale verktøy. Det er store variasjoner i hvor mange Chromebooks og ipader de ulike klassene har tilgang på. Det kommer også frem at det er forskjeller i hvilke digitale programmer og verktøy de ulike lærerne bruker for å tilpasse opplæringen for elever med lese- og skrivevansker.

Samtlige lærere i informantutvalget understreker viktigheten av at elevene jevnlig kartlegges, slik at eventuelle vansker oppdages tidlig og tiltak raskt kan settes inn. Det kommer frem i intervjuene at flere av lærerne bruker resultatene på kartleggingsprøvene, som en viktig del av elevens kartlegging. Videre presiserer også noen av lærerne at de daglige observasjonene av elevene og deres utvikling, også er viktig. Lærerne nevner videre evalueringen av egen undervisning som avgjørende. Informantene vurderer, på ulike måter, om tilpasningene som gjøres har en effekt på elevens utbytte, og gjør raskt endringer dersom det er nødvendig. Elevens stemme blir i liten grad nevnt i denne sammenhengen.

Tid og ressurser fremheves i studien som to av de største utfordringene lærerne opplever å møte når de skal tilpasse opplæringen for elever med lese- og skrivevansker. Samtlige lærere i informantutvalget forteller om en travel skolehverdag hvor tiden de har til rådighet er liten. Videre gjør også få ressurser i klasserommet det vanskelig å kunne gi så god tilrettelegging som de selv ønsker. En av informantene forteller også manglende kompetanse rundt lese- og skrivevansker som en utfordring. Funnene i studien viser videre at flere av informantene gjerne skulle deltatt på flere kurs og foredrag om temaet.

Alle informantene i studien er klar over at manglende tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, kan ha store konsekvenser for elevene. Det er i størst grad de sosiale og emosjonelle vanskene lærerne i informantutvalget fremhever, blant annet mistrivsel og skolevegring. Det blir i liten grad nevnt hvilke faglige konsekvenser manglende tilrettelegging kan ha for elever med lese- og skrivevansker. Lærerne i studien virker å være klar over det store ansvaret de står ovenfor, og at en god tilpasset opplæring kan både forebygge og forhindre sosiale og emosjonelle vansker hos eleven, men virker ikke være like bevisst på de faglige konsekvensene manglende tilrettelegging kan ha.

Studien vår har få deltakere og en relativt kort tidsperiode, og det kan dermed være vanskelig å generalisere resultatene utover studiepopulasjonen. Til videre forskningsarbeid anbefales det å gjennomføre studier med et høyere antall deltakere, som også går over en lengre tidsperiode enn hva denne studien gjorde. Det kan også være gunstig å i større grad inkludere elevens stemme om temaet. Vi håper at denne studien fører til økt interesse innenfor tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker, da vi ønsker å inspirere til mer forskning på område.

7.0 Litteraturliste

- Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.
- Akyol, H., Temur, M. & Erol, M. (2021). Experiences of Primary School with Students with Reading and Writing Difficulties. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 279-298. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.18>
- Antonsen, Y., Jakhelln, R. & Bjørndal, K.E.W. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave - relevant for skolen? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 103-121. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/2209/4421>
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X. & Gerde, H. K. (2018). Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 601–611. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal Akademisk.
- Catts, H. W., Adlof, S. M. & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 278-293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006\)023](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006)023)
- Damsgaard, H. K. (2014). Språkets makt. *Spesialpedagogikk 2/2014*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/sprakets-makt/>
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, I. E. (2014). *men hvordan gjør vi det: tilpasset opplæring i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- De Jong, P.F. (2011). What discrete and serial rapid automatized naming can reveal about reading. *Scientific Studies Of Reading*, 15(4), 314-337. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.485624>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019, 10. februar). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Forskningsetikk. Hentet 13. Mai fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/?fbclid=IwAR2LO45ErUHKQ824wMlkh6AvzzK179WMgBjFHSrv6H5s1uDrQsqVxGyrTgY>
- Dyregrov, K. (2019, 9. september). *Selvtillit, selvfølelse og selvbilde. Hva er forskjellen? Mental helse* https://mentalhelse.no/aktuelt/psykobloggen/selvtillit-selvfolelse-og-selvbilde-hva-er-forskjellen?fbclid=IwAR15VL6gk1_oGBX1kYm5cM3AIV4t7PcBnS4FdbCHv5xw3vjj595A3vDv98.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg). Fagbokforlaget.
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/1789_31-fns_barnekonvensjon.pdf

- Foorman, B.R., Francis, D.J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A & Fletcher, J. (1997). The case for early reading intervention. I B. Blackman (Red.) *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (s.243-264). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Frost, J. (2016). Dysleksivennlige skoler. Fagsnakk. Cappelen Damm Akademisk. <http://fagsnakk.no/pedagogikk/2016/12/01/dysleksivennlige-skoler>
- Gabrielsen, N. N. & Ofstad, G. H. (2021). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 254-280). Gyldendal.
- Færevaa, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2021). Kartlegging av lese- og skriveferdighet: utfordringer og muligheter. In K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing - tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2.utg., s. 231-249). Gyldendal.
- Gough, P. B. & Tunmer, W.E. (1986). *Decoding, Reading and Reading Disability Remedial and Special Education* 7(1). <https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104>.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Hagtvedt, B. E. (2010). Early Writing. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.), *International enclyopaedia of education* (s. 367-374). Elsevier.
- Hagtvedt, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen: Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: innhold og funksjon* (s. 9-28). Samlaget.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I P. Haug & Olsen. M. H (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-37). Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel I skolen*. IS-2345. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf?fbclid=IwAR3Kn0fG-kiQm4t-tAn_hm5rMf9Mwa01Ivo_v_OgeoCtF6hedcbcWtN6Bo
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S-A. H., Hagtvet, B. E. & Melby-Lervåg, M. (2018). Pathways to Reading Comprehension: A Longitudinal Study From 4 to 9 Years of Age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000321>
- HMIE. (2008). *Education for learners with dyslexia*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544578.pdf?fbclid=IwAR1z3lxFB3Wm01tDz3oeBQRKClE5zYglWfoLQxbBXwJY3YtoB8MMBISKeVo>
- Hoem, T. F. (2021). Å bevege seg i tekster og sette tekster i bevegelsen. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing – Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 144-162). Gyldendal.

- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Willey- Blackwell.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: Developmental disorders. *Philosophical Transactions of The Royal Society B Biological Sciences*, 369(1634). <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Hulme, C. & Snowling, M.J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *National library of medicin*, 28(6), 731-735. <https://doi.org/10.1097/mop.0000000000000411>
- Høgskulen på Vestlandet. (2022, 5. januar). *Nvivo*. Hentet 13. Mai fra <https://www.hvl.no/student/it-hjelp/Programvareoversikt/Nvivo/?fbclid=IwAR3EUe-IsRLUloqWWsOFKF5nZytqoJUy5UOZZ7fuvlK709NHJCVK8TxOwCo>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Kristoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg). Abstrakt.
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. & Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306-1313. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2098>
- Kim, J.-A. & Lorschach, A. W. (2005). Writing self-efficacy in young children: Issues for the early grades environments. *Learning Enviroments Research*, 8(2), 157-175. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-7248-5>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg). Fagbokforlaget.
- Klinkenberg, J. E. (2017). Lesevansker - oppsummering av ny forskning. *Psykologitidsskriftet*. <https://psykologitidsskriftet.no/fagessay/2017/09/lesevansker?redirected=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Veiledning om organisering av elevene: Opplæringsloven §8-2 m.m.* https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdatert-april-2017.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lodygowska, E., Samochowiec, A. & Chec, M. (2017). Academic motivation in children with dyslexia. *The Journal of Education Research*, 110(5), 575-580. <https://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1157783>
- Lervåg, A., Bråten, I. & Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45(3), 764-781. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0014132>

- Lervåg, A., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development* 89(5), 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading - A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Lyster, S-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S.-A-H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H.C. (2019). Lese- og skrivevansker. I Befring, E., Næss, K-A.B., Tangen, R.S (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 338-364). Cappelen Damm Akademisk.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring: å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing – Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-63), Gyldendal.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S-A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322-352. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026744>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/\(HMIE, 2008\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/(HMIE, 2008))
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2014). Eget barn som en del av fellesskapet. I M. Bunting, & M. Bunting (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk .
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2013). Early years literacy program. *Norsklæreren*, 4, 54-67. <https://oda.oslomet.no/odaxmlui/bitstream/handle/10642/1934/1079963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg). Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet – Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Shaywitz, S. E., Morris, R. & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Psychology*, (59), 451-457. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633>
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole* 3, 10-15. https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/?fbclid=IwAR2jPc4ISF-JEXVHPSZriouxHeBN56f7kEOXvrHGmPb_ml0k5_5i_Iyo5hQ
- Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg). Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder – planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Jorsen*, 13(1), 7-14. <https://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1471-3802.2012.01263.x>
- Snowling, M. J. (2014). Dyslexia: A language learning impairment. *Journal of the British Academy*, (2), 43-58. <https://doi.org/10.5871/jba/002.043>
- Solheim, C. (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*. Dysleksi Norge, https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf.
- Stangeland, E. B. & Færevaa, M.K. (2021). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F.E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing – Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 204-224), Gyldendal.
- Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste. (2021, 26. April). *Lese og skrivevansker*. Hentet 8. Mai 2022 fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker2/>
- Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste. (2021, 26. April). Lingdys. Hentet 13. Mai 2022 fra https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/lingdys-/?fbclid=IwAR2JIIXN-vjjjOmNNOJe1CC5XELYBJ2PInpBea_uzNsE4To18CpEEb5Fz8E
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppøving i femårig lærerutdanning – skolefag, profesjonsutvikling og forskning*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Tunmer, W. E. & Nicholson, T. (2011). The development and Teaching of Word Recognition Skill. *Handbook of Reading Research*. 4(1). https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=1jVZBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA405&dq=Tunmer%20og%20Nicholson%202011&ots=Jtv2WWDBAi&sig=lgkbZ37R9G_E6irE0PUwoJmdAFY&redir_esc=y&fbclid=IwAR3gsPTs4IbNvpafSLXg14_DaM

[IBKKIYLpSWgfu9SziLkPSgsDQjuobq97o#v=onepage&q=Tunmer%20og%20Nicholson%202011&f=false](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/)

- Utdanningsdirektoratet. (2016, 27. juni). *Hva er et godt læringsmiljø?*
Utdanningsdirektoratet. Hentet 8. mai 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. Juni). *Samarbeid mellom hjem og skole.*
Utdanningsdirektoratet. Hentet 13. mai fra https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/?fbclid=IwAR15VL6gk1_oGBX1kYm5cM3AIIV4t7PcBnS4FdbCHv5xw3vjj595A3vDv98#a154048
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. oktober). *Veileder – tilrettelegging for barn med stort læringspotensial.* Utdanningsdirektoratet. Hentet 8. mai 2022 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 2. August). *Kva er kartleggingsprøver?*
Utdanningsdirektoratet. Hentet 13. Mai 2022 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 31. August). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?*
Utdanningsdirektoratet. Hentet 8. Mai 2022 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/?fbclid=IwAR3iosl58H_hsms2ONKaoFnmb3leFD5YnO_MVLkj1vIg86RG3VsmPHdVvkw
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. Mars). *Tilpasset opplæring.* Utdanningsdirektoratet. Hentet 8. Mai 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Valle, A. N. & Tverbakk, M.L.R. (2021). Dysleksivennlige skoler og tidlig innsats. I Aspors, j., Jakhelln, R.E., & Sjølie, E (Red.), *Å analysere og endre praksis – teorien om praksisarkitekturer*, (s.58-69). Universitetsforlaget.
- Wang, J. H.-Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>

[Meldeskjema](#) / [Lese- og skrivevansker](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

Referansenummer

722607

Prosjekttittel

Lese- og skrivevansker

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektperiode

21.09.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#)**Dato**

20.10.2021

Type

Standard

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 07.10.2021. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.10.2021. Behandlingen kan fortsette.

ENDRING

Data om utvalg 1 vil bli samlet inn igjennom observasjon og intervjuer.

NSD noterer at det ikke registreres personopplysninger om elever under observasjon. Ber deg spesielt være oppmerksom på at å notere ned opplysninger om elev med skrive og lesevansker vil være å regne som en behandling av personopplysninger om vedkommende dersom det kun er en elev i klassen med slike utfordringer. Dersom det blir aktuelt å registrere opplysninger om elev(ene) må det meldes inn som en endring.

Uavhengig av om det skal registreres opplysninger om elevene bør de og deres foresatte få forsknigsetisk informasjon om prosjektet og hvordan/hvorfor/hva du observerer.

NSD vil minne om at lærerne vil være underlagt taushetsplikt, og ikke kan kommentere enkeltelever eller dele annen taushetsbelagt informasjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Kajsja Amundsen Lykke til videre med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Lese- og skrivevansker”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan lærere tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Temaet for masterprosjektet er lese- og skrivevansker. Gjennom dette masterprosjektet vil vi se på hvordan ulike lærere tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker. Målet er å lære mer om hvordan lærere tilrettelegger undervisningen for elevene. Vi vil først observere undervisningen til 4-8 lærere for å se hvordan de tilrettelegger i praksis, før vi vil gjennomføre individuelle intervjuer med de samme lærerne. Opplysningene vi får ut fra forskningsprosjektet vil kun bli brukt til masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet, avd. Bergen

Veileder: Vibeke Solvik Foldnes

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å observere og intervjuer lærere til vårt prosjekt og har dermed spurt deg om å delta. Vi tror at du har relevant kompetanse og erfaring for å kunne bidra.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli brukt en kvalitativ metode i prosjektet. For deg vil dette innebære å bli observert i en til to klokketimer, og deretter stille som informant i et intervju. Intervjuet vil bli tatt opp for analyse til arbeidet og vil ha en lengde på mellom 20-45 minutter. Observasjonen vil kun bli dokumentert med skriftlige notater, og det vil ikke bli tatt i bruk video eller lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun forskere (oss studenter) og veileder som har tilgang til lydopptaket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.mai 2022. Ved prosjektslutt vil lydopptaket av intervjuet bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Høgskolen på vestlandet ved Vibeke Solvik Foldnes, tlf: 55 58 75 13.

Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, tlf: 55 58 76 82

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no)
eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Emilie Nordby

(Student)

Silje Kjøppen Blindheim

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Lese- og skrivevansker*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i [observasjon]

å delta i [intervju]

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Informasjon:

Hvilken utdannelse har du?

Hvilken klasse underviser du i?

Hvilke fag underviser du i?

I hvor mange år har du arbeidet som lærer etter endt utdanning?

Hvilken erfaring har du med lese- og skrivevansker?

Har du tatt kurs eller videreutdanning som har handlet om dysleksi eller lese- og skrivevansker? (Om ja, hvilke?)

Tilrettelegging av undervisning:

Hvordan tenker du når du skal planlegge undervisningen for klassen?

Tenker du differensiering i forhold til grupper eller enkeltelever i planleggingen for hele klassen, eller er dette noe du eventuelt tilpasser/tilrettelegger etterpå?

Hva opplever du som den beste måten å organisere undervisningen på for elever med lese- og skrivevansker i din klasse?

(individuell arbeid, samarbeid og stasjoner)

(Hvis klassen eller elever har ekstra ressurser, hvordan brukes de?).

Hvordan tilrettelegger du undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?

Er det noe forskjell i hvordan du tilrettelegger undervisningen for elever med lese- og skrivevansker kontra elever som har fått en dysleksi diagnose?

Hvordan tilrettelegger du undervisningen for elever du mistenker har dysleksi?

Hva mener du er det mest utfordrende ved å tilrettelegge undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?

Ser du noen fordeler for resten av klassen ved å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?

Hvordan føler du at du har fått kunnskap om lese- og skrivevansker?

Manglende tilrettelegging:

Hva tror du det betyr for elever med lese- og skrivevansker å få god tilrettelegging?

Hvilke konsekvenser tror du manglende tilrettelegging ha?

Hjelpemidler:

Hvilke hjelpemidler har elevene tilgang til?

Har alle tilgang eller bare enkeltelever?

Hvilke muligheter gir hjelpemidlene?

Er det noe utfordrende ved å bruke dem?

Organisering av klasserommet:

Hva henger du opp i klasserommet?

Er det spesielle hensyn dere tar i forhold til hva dere henger opp?

Er dette noe dere diskuterer på skolen?

Hvordan plasserer du elevene i klasserommet?

Klassemiljø:

Hva tenker du om viktigheten av et godt klassemiljø når du skal tilrettelegge for elever? Hva gjør du for å inkludere elever med lese- og skrivevansker, eller hva gjør du for at elevene skal føle seg inkludert?

Tid:

Hvor mye tid bruker du på å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker?

Hvordan blir dette arbeidet prioritert i forhold til andre arbeidsoppgaver?

Er det vanskelig å få nok tid til det?

Hvordan opplever du å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i en travel hverdag hvor du allerede har mange arbeidsoppgaver?

Samarbeid

Hva samarbeider dere om i lærerteam/på skolen/med spesialpedagog når det gjelder tilrettelegging? Samarbeider dere med foreldre om dette, i såfall hvordan? Får elevene være med å ha innvirkning på hvilken tilrettelegging de får?

Kartlegging

Hvordan kartlegger du elevene dine og hvilke tiltak setter du inn om du ser at en elev har eller muligens har lese- og skrivevansker?

Annet:

Har du noe du vil tilføye?

Vedlegg 4 Observasjonsskjema

Observasjonsskjema – Masteroppgave

Hva skal jeg se etter?	Lærer	Andre ting
<p>Tilrettelegging av undervisning</p> <p><i>Tilpasset i forkant eller underveis?</i></p> <p><i>Tilpasset for alle eller bare de som trenger det?</i></p> <p><i>Gruppenivå eller individnivå?</i></p> <p><i>Individuelt/samarbeid/stasjoner?</i></p> <p><i>Ekstra ressurser?</i></p> <p><i>Positivt for resten av klassen?</i></p>		
<p>Hjelpemidler</p> <p><i>Data?</i></p> <p><i>Programmer?</i></p>		

<p>Organisering av klasserommet</p> <p><i>Hva er på veggene?</i></p> <p><i>Hvordan er elevene plassert?</i></p>		
<p>Klassemiljø</p> <p><i>Godt klassemiljø?</i></p> <p><i>Inkludering?</i></p>		
<p>Tid</p> <p><i>Et det tid til å tilpasse undervisningen for alle elever?</i></p> <p><i>Rekker læreren å støtte alle elever?</i></p>		

<p>Samarbeid</p> <p><i>Med andre lærere?</i></p> <p><i>Med foreldre?</i></p>		
<p>Lekser</p> <p><i>Hvordan foregår gjennomgangen av lekser?</i></p> <p><i>Tilpassede lekser?</i></p>		
<p>Annet</p>		