



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	203
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	30248
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Visuelle utfordringer – usynlige årsaker til elevers vansker med lesing?

Visual challenges – invisible causes to students reading difficulties?

Ingrid Algerøy (203)

MGBSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15.05.2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven presenterer et underkommunisert problemområde i skolen; hvordan visuelle utfordringer kan påvirke og gi vansker knyttet til elevers lesing.

Problemstillingen for oppgaven er:

Hvilke erfaringer og hvilken kompetanse har norsklærere, spesial- og synspedagoger knyttet til elevers vansker med lesing, og nevner de også visuelle utfordringer?

Problemstillingen vil bli forsøkt besvart gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan vil norsklærere og spesialpedagoger på 1. – 7. trinn beskrive elevers vansker med lesing og mulige årsaker bak vanskene?
- Hvordan vil norsklærere og spesialpedagoger på 1. – 7. trinn vurdere og evaluere mulige tiltak, og hvordan vurderer de egen kompetanse på vansker med lesing?
- Hvilke tanker og erfaringer knyttet til visuelle utfordringer med lesing har en synspedagog som jobber med synskartlegging og synsstimulerende tiltak med elever over tid?

For å besvare disse spørsmålene har kvalitative intervjuer av fem pedagoger blitt brukt som metode. Fire av disse er utdannet grunnskolelærere, og jobber på samme skole. Den femte informanten har en pedagogisk utdanning, og har tatt videreutdanning som synspedagog. Hun jobber med synskartlegging og synsstimulerende tiltak med elever, som blant annet har visuelle utfordringer med lesing.

Dette prosjektet har vist at norsklærere og spesialpedagoger har erfaringer og kompetanse knyttet til elevers vansker med lesing, men når det kommer til visuelle utfordringer har de lite kompetanse. Disse funnene gjenspeiles i den forskningen som har blitt presentert. Oppgaven peker på utfordringer knyttet til manglende kompetanse på visuelle utfordringer med lesing. Synspedagogisk kompetanse, helst fra en synspedagog, trekkes frem som et viktig tiltak. Dette kan føre til at elever med visuelle utfordringer får et fullverdig opplæringstilbud i skolen.

Abstract

This master thesis presents an under-communicated problem area in schools; how visual challenges can cause difficulties with student's reading.

The thesis statement for the assignment is:

Which experiences and what competence does Norwegian teachers, special education teachers and vision teachers have on students reading difficulties, and do they also mention visual challenges?

The thesis statement will be answered through these following questions:

- How would Norwegian teachers and special education teachers in grade 1-7 describe students reading difficulties, and potential reasons for these difficulties?
- How would Norwegian teachers and special education teachers in grade 1-7 evaluate possible initiatives, and how do they evaluate their own competence on reading difficulties?
- Which thoughts and experiences related to visual challenges with reading does a vision teacher who works with vision screening and vision training over time with students have?

To answer these questions, qualitative interviews with five teachers have been used as method. Four of the informants are Norwegian teachers and special education teachers, and they work at the same primary school. The fifth informant has a pedagogical education and has taken further training as a vision teacher. She works with vision screening and vision training with students who, among other things, have visual challenges with reading.

This thesis has shown that Norwegian teachers and special education teachers have experience and competence related to student's difficulties with reading. When it comes to visual challenges, they lack experience. This is also found in the research that has been presented. The assignment shows challenges with lack of competence in visual challenges with reading. Competence on vision, preferably from a vision teacher, is shown to be a good initiative. If students with visual challenges meet teachers with the right competence, it can lead to them receiving the right education.

Forord

Først og fremst vil jeg takke veileder professor Gunvor Wilhelmsen for både hjelp, støtte og konstruktiv veiledning, helt siden vårsemesteret i 2022. Jeg vil også takke henne for alt det viktige arbeidet hun har lagt ned i dette forskningsfeltet. Hun brenner virkelig for det hun driver med, og det har vært veldig inspirerende og engasjerende å få lære av henne.

En stor takk må rettes til alle informantene som var villige til å stille opp til intervju, og som ønsket å dele av både egen tid og erfaringer. Dette er jeg veldig takknemlig for. Deres bidrag har vært både lærerike og viktige, og uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Jeg vil også takke familie og venner som har støttet og oppmuntret meg gjennom disse «evigvarende» prosjektene – både studiet i seg selv, men spesielt med masteroppgaven. Spesielt takk til pappa og Jørgen som har bidratt med korrekturlesing, og til mamma som først skjønte at jeg burde bli lærer.

Takk også til alle venner på studiet. Det har vært veldig fint å ha noen å støtte seg på, og som har hatt lignende spørsmål og utfordringer som meg selv. Sammen har vi hjulpet hverandre i opp- og nedturer gjennom masterskrivingen, men også gjennom alle fem årene vi har hatt sammen på HVL.

Mesteparten av motivasjonen og pågangsmotet til dette prosjektet må likevel sies å ha kommet innenfra. Utallige timer og mange sene kvelder har blitt tilbragt på mastersalen, og jeg har jobbet veldig hardt for å få til dette prosjektet så bra som mulig.

Det har likevel hjulpet at jeg har skrevet om et tema som virkelig har engasjert meg. Jeg håper dette engasjementet også kan smitte over på deg som leser dette. Jeg håper også at dersom du møter på en elev som sliter med lesing, husker å spørre:

Kan det være noe med synet?

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål	2
1.3	Problemstilling	2
1.4	Aktualitet og kunnskapsbehov	3
1.5	Disposisjon av oppgaven	5
2	Teori	7
2.1	Historisk blikk på lese- og synsvansker	7
2.2	Tilpasset opplæring, spesialundervisning og tidlig innsats	8
2.3	Lesing og vansker med lesing	9
2.4	Syn og vansker med synet	12
2.5	Synspedagogiske tiltak	15
2.6	Utfordringer i skolen	17
2.7	Utfordringer knyttet til synspedagogisk kompetanse	19
2.8	Oppsummering av teorikapittelet	22
3	Metode	23
3.1	Kvalitativ metode	23
3.2	Datainnsamling	26
3.3	Bearbeiding av datamateriale	33
3.4	Analyseprosessen	35
3.5	Forskningskvalitet	38
3.6	Forskningsetikk	39
3.7	Oppsummering av metodekapittelet	42
4	Resultat	44

4.1	Beskrivelser av elevers vansker med lesing	44
4.2	Mulige tiltak og evaluering av tiltakene	52
4.3	Hvordan står det til i skolen?	55
4.4	Synspedagogisk kompetanse i skolen	58
4.5	Oppsummering av resultatkapittelet	65
5	Diskusjon	66
5.1	Beskrivelser av elevers vansker med lesing	66
5.2	Mulige tiltak og evaluering av tiltakene	70
5.3	Hvordan står det til i skolen?	73
5.4	Oppsummering av diskusjonskapittelet	78
6	Avslutning	79
6.1	Hovedfunn og avsluttende refleksjoner	79
6.2	Kritisk blikk på egen forskning	80
6.3	Veien videre	81
	Litteraturliste	83
	Vedlegg	90

1 Innledning

Dette kapittelet vil først ta for seg bakgrunn for valg av tema og formålet med oppgaven. Videre vil oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål bli gjort rede for. Prosjektets aktualitet og kunnskapsbehov vil tydeliggjøres gjennom å vise til to offentlige saker som omhandler elever som har slitt med lesing, uten å få tilstrekkelig, riktig og tidsnok hjelp med dette. Avslutningsvis vil kapittelet inneholde en beskrivelse av oppgavens videre disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for oppgaven ble valgt i løpet av våren 2022, da vi i faget MGBSP501 skulle begynne på arbeidet med projektskisse og litteraturgjennomgang som forarbeid til selve masteroppgaven. De som ikke hadde bestemt seg for tema på dette tidspunktet fikk tilbud om å delta på et kurs med professor Gunvor B. Wilhelmsen. Dette kurset handlet i hovedsak om syn og visuelle forstyrrelser som kan påvirke elevenes lesing, konsentrasjon og utholdenhet. Vi fikk øve oss på å teste hverandre, og lærte å vurdere skarpsyn på avstand og på nært. Vi lærte også om samsynsvansker, og om hvordan utfordringer med øyemotorikk kan påvirke blant annet nærarbeid som lesing. Videre fikk vi være med på å teste synet til en elev med visuelle utfordringer, og fikk øve oss på å kartlegge disse vanskene. Til slutt diskuterte vi ulike tiltak som kunne stimulere denne elevens syn, både på skolen og hjemme.

Syn og synsvansker ble et av flere aktuelle tema for masteroppgaven min. Ulike muligheter ble diskutert med familie, venner, medstudenter og kollegaer på skolen jeg jobber på, før valget falt på akkurat dette. Elevers syn og visuelle utfordringer er et svært aktuelt og relevant tema for både lærerstudenter og lærere, og det er et problemområde som har blitt viet lite oppmerksomhet både i utdanning og i praksis. I lærerutdanningen har det kun vært et tema for de studentene som har tatt spesialpedagogikk. Da var det satt av 3 undervisningstimer til dette (Wilhelmsen, personlig kommunikasjon, 4. november 2020). I praksisfeltet opplever jeg også at det er lite kjennskap til eller kunnskap om elevers funksjonelle syn, og om hvor stor betydning synsvansker kan ha for den enkelte elev. Valget falt til slutt på dette temaet fordi det følte som et meningsfullt prosjekt, som også kunne gi meg viktige verktøy som fremtidig lærer og spesialpedagog. Allerede i startfasen av masterprosjektet var min veileder Gunvor B. Wilhelmsen til god hjelp, både til å finne interessant og relevant forskningslitteratur, og til å

diskutere mulige problemstillinger og metoder. En av grunnene til at temaet interesserte meg, var fordi Gunvor selv var så engasjert i problematikken, og flink til å formidle. Hennes engasjement smittet over på meg, og det følte nesten som at jeg hadde kommet inn i en hemmelig klubb med «oss som vet hvor viktig det er».

1.2 Formål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvilke erfaringer og hvilken kompetanse lærere har knyttet til elever med synsvansker, og da spesielt knyttet til mindre synsforstyrrelser som kan påvirke lesing. Dette er problemer som kanskje ikke er så lett å oppdage, eller som kan forveksles med lesevansker av andre årsaker (Wilhelmsen, et al., 2015; Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 163). Derfor vil kunnskap om denne problematikken være viktig både for den enkelte lærer, for skolene og for støtteapparat som PPT og Statped. Ut ifra egne erfaringer, oppleves det som et underkommunisert problemområde i praksisfeltet knyttet til kompetanse om elevenes syn, og hvordan mindre synsforstyrrelser kan påvirke elevers lesing.

Elevers syn og eventuelle synsvansker er i liten grad til stede i lærerutdanningen og i praksisfeltet, men det er et relativt stort internasjonalt forskningsfelt. Dette forskningsfeltet ønsker jeg å bidra til å utvide, både med praksisrelevant og profesjonsfaglig forskning, som kan være med på å skape en mer helhetlig forståelse for hvilke erfaringer og kompetanse lærere har om elevers vansker med lesing og visuelle utfordringer, og om hvilken kompetanse de burde hatt.

En vitenskapelig begrunnelse for tema, problemstilling og den konkrete vinklingen på oppgaven min er at mesteparten av forskningen på dette forskningsfeltet er kvantitativ. Med et kvalitativt forskningsprosjekt vil prosjektet derfor kunne bidra med en annen vinkling og andre typer funn, og dermed kunne bidra med ny kunnskap og forståelse. Rent samfunnsmessig kan valg av tema begrunnes med at mer kunnskap om hvordan det «står til» i praksisfeltet vil kunne sette lys på eventuelle mangler.

1.3 Problemstilling

Med dette masterprosjektet ønsker jeg å utforske praksisfeltet, blant annet ved å undersøke

pedagogers tanker og erfaringer knyttet til lesing og vansker med lesing. Sammenhengen mellom synsvansker og lesevansker ble valgt fordi disse vanskene kan gi sammenlignbare utfordringer for eleven når det kommer til lesing (Wilhelmsen et al., 2015; Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 163).

Studien baserer seg på kvalitative forskningsintervjuer av fem informanter. Informantgruppen består av tre kvinner og en mann som jobber på samme skole. Tre av dem jobber som lærere, og en av dem er vikarierende rektor, men har tidligere jobbet som både lærer og avdelingsleder. Den siste informanten har en pedagogisk utdanning og er i tillegg utdannet synspedagog. Hun har hatt en mindre stillingsprosent som synspedagog, i tillegg til at hun har en pedagogisk stilling utenfor skolen.

Følgende problemstilling har blitt formulert for oppgaven:

Hvilke erfaringer og hvilken kompetanse har norsklærere, spesial- og synspedagoger knyttet til elevers vansker med lesing, og nevner de også visuelle utfordringer?

Det har også blitt formulert tre forskningsspørsmål som vil være med på å besvare problemstillingen:

- Hvordan vil norsklærere og spesialpedagoger på 1. – 7. trinn beskrive elevers vansker med lesing og mulige årsaker bak vanskene?
- Hvordan vil norsklærere og spesialpedagoger på 1. – 7. trinn vurdere og evaluere mulige tiltak, og hvordan vurderer de egen kompetanse på vansker med lesing?
- Hvilke tanker og erfaringer knyttet til visuelle utfordringer med lesing har en synspedagog som jobber med synskartlegging og synsstimulerende tiltak med elever over tid?

1.4 Aktualitet og kunnskapsbehov

I 2016 ble det publisert en sak i Stavanger Aftenblad om en elev som var født med synsproblemer. Han slet med skjeling, og manglet både dybdesyn og samsyn. Dette gjorde at han ikke greide å bruke begge øynene samtidig. Han hadde også utfordringer med det faglige. Dette førte til at han mistet troen på seg selv og at han skulle greie å bli noe, fordi han ikke mestret noe. Til slutt gruet han seg til å gå på skolen. Etter utredning hos PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste), ble det konkludert med at han ikke hadde lese- og skrivevansker, og at

han derfor ikke hadde krav på spesialundervisning. Skolen prøvde så godt de kunne å tilrettelegge, men uten ekstra ressurser og kompetanse var det ikke lett. To år etter avslaget fra PPT ønsket foreldrene en ny vurdering. De ønsket også å koble inn Statped (Statlig spesialpedagogisk tjeneste). Da denne saken ble publisert hadde de ventet på nytt svar fra PPT i ni måneder. Foreldrene uttrykte bekymring rundt konsekvensene dette ville få for barnets fremtid når det tok så lang tid å få hjelp, og sønnen bare ble hengende mer og mer etter i undervisningen (Olsen, 2016).

Nå i 2023 ble det publisert en sak i NRK om gutten Storm fra Halden. Utover i første- og andreklasse ble lesing vanskelig. Etter at han gjorde det dårlig på en kartlegging i andreklasse, fikk han beskjed om å øve mer hjemme. Etersom årene gikk, ble lesingen enda vanskeligere. På nasjonale prøver i femteklasse havnet han på nivå 1 (Fange, 2023). Dette er det mestringnivået som krever færrest antall skalapoeng på prøven (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15). Storm slet blant annet med å forstå innholdet i det han hadde lest, og leste veldig sakte. Også i denne familien var foreldrene bekymret for fremtiden til barnet, ettersom lesing er en så viktig ferdighet for å kunne fungere i samfunnet. Storm fortsatte å slite med lesingen, og etter femteklasse ble PPT kontaktet. Det tok 16 måneder før PPT svarte. Foreldrene måtte selv ordne digitale hjelpemidler gjennom NAV. Storm begynte med spesialundervisning i slutten av syvendeklasse. Her var undervisningen mangelfull både i innhold og i antall timer. Storm selv fortalte at han lærte mest da en lærer underviste ham i små grupper utenfor klasserommet, men han var nesten alltid i klasserommet, eller alene på et grupperom. Etter at foreldrene klagde til Statsforvalteren og fikk medhold, fikk han tettere oppfølging i form av intensiv leseopplæring (Fange, 2023).

Det som skiller disse sakene fra hverandre er at hos den første eleven var det avdekket synsvansker. Storm har fått diagnosen dysleksi. I saken om Storm blir det presentert en video, som forklarer hvordan en elev kan bli påvirket av dysleksi. I videoen står det at «Dysleksi kan oppleves forskjellig. For noen bytter bokstavene plass. For andre er det hele ord. Storm opplever at hele setninger «forsvinner» hvis han ser bort og tilbake på arket igjen» (Fange, 2023). Bytter man ut ordet «dysleksi» med «synsvansker» i denne teksten vil det kunne beskrive hvordan lesing kan være for en elev med visuelle vansker. Det at *bokstaver bytter plass* er en visuell vanske, som påvirker de kognitive prosessene, og dermed gjør lesing vanskelig.

Felles for disse sakene er at de handler om elever med store utfordringer i skolen, hvor

elevene opplever visuelle vansker, men ikke får god nok oppfølging. Det tar også mange år før de eventuelt får hjelp. Dette går ut over elevenes motivasjon og mestring, både på skolen og i livet. Disse sakene handler også om familier som på mange måter fungerer som et støtteapparat både innen helse og undervisning. De må påse at barnet får den hjelpen de trenger, før det går så lang tid at elevene aldri vil kunne ta igjen det tapte.

I den første saken legges det frem tall på at spesialundervisning i Sandnes gis til mer enn dobbelt så mange på ungdomsskolen som på småtrinnet, og at de jobber med å snu denne trenden (Olsen, 2016). I den andre saken står det at det er et problem at det ofte settes inn tiltak for sent, og at det gis mest spesialundervisning mot slutten av barneskolen og ikke de første årene. Halden kommunen sliter også med at de ikke har penger til å kunne sette av ressurser til spesialundervisning, til tross for at dette er lovpålagt (Fange, 2023).

I den andre saken legges det frem resultater fra PISA-undersøkelsen i 2018. I denne rapporten stod det at «For mange er det største problemet rett og slett mangel på trening og erfaring i å lese mer enn noen få linjer» (Jensen et al., 2019). Ut ifra begge sakene virker det som at guttene har prøvd å øve masse på lesingen, uten hell.

Det jeg prøver å få frem med denne sammenligningen er det samme som Wilhelmsen skrev i en rapport til Helsedirektoratet i 2012: «Ingen kan hevde at alle med dysleksi, lesevansker eller atferdsvansker har synsforstyrrelser, men en kan ikke utelukke at enkelte har visuelle utfordringer som fører til lese- og skrivevansker, lærevansker eller atferdsvansker» (Wilhelmsen, 2012, s. 80). Dersom en elev har en synsvanske som fører til utfordringer med lesing, vil det være viktig å oppdage dette før lesingen blir et problem i seg selv. For disse to elevene tok det mange år før de i det hele tatt ble meldt til PPT.

Jeg prøver ikke å påstå at Storm ikke har dysleksi. Det jeg ønsker å få frem er at utfordringene til en elev med dysleksi og utfordringene til en elev med synsvansker kan ha lignende utslag på elevens lesing. Da vil det være opp til de som spør eleven om hva som gjør lesingen vanskelig, å ha kompetanse til å vite at det også kan være noe med synet. Denne kompetansen oppleves som mangelfull i praksisfeltet.

1.5 Disposisjon av oppgaven

Oppgaven deles inn i 6 kapitler: innledning, teori, metode, resultat, diskusjon og avslutning.

Alle kapitlene inneholder en kort innledning, samt en oppsummering av de viktigste poengene på slutten av hvert kapittel. På denne måten blir oppgaven forhåpentligvis oversiktlig og strukturert for leseren. Oppgaven inneholder også en forside, sammendrag og Abstract, forord og innholdsfortegnelse. Etter avslutningen følger en litteraturliste, samt fire vedlegg:

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Vedlegg 4: Intervjuguide synspedagog

Dette kapitlet har beskrevet bakgrunnen for valg av tema, og har presentert oppgavens formål og problemstilling, forskningsspørsmål, aktualitet og kunnskapsbehov.

Teorikapitlet legger frem tidligere forskning, og omhandler både lesing og lesevansker, visuelle faktorer med lesing, syn og synsvansker. Det blir også presentert forskning knyttet til synspedagogisk kartlegging og synspedagogiske tiltak. Kapitlet avsluttes med å presentere ulike utfordringer i skolen og utfordringer knyttet til synspedagogisk kompetanse.

Metodekapitlet tar for seg veien fra idé til ferdig analysert datamateriale. Dette omfatter en beskrivelse av metodevalg, gjennomføring av datainnsamling i form av kvalitative forskningsintervjuer, og arbeidet med å transkribere lydfilene fra intervjuene for videre analyse. Forskningsetiske refleksjoner og beskrivelser av arbeidet med personvern blir også presentert.

I kapittel fire legges det frem resultater i form av funn fra analysearbeidet av datamaterialet. Disse funnene deles inn i fire hovedkategorier: «Beskrivelser av elevers vansker med lesing», «Mulige tiltak og evaluering av tiltakene», «Hvordan står det til i skolen?» og «Synspedagogisk kompetanse i skolen».

Avslutningen er siste og sjettede kapittel. Her oppsummeres oppgavens funn, og det presenteres noen avsluttende refleksjoner. Det rettes også et kritisk blikk på egen forskning og eventuelle begrensninger i arbeidet. Til slutt ser oppgaven på veien videre for forskning innenfor dette temaet.

2 Teori

I dette kapitlet presenteres et teoretisk grunnlag for resten av oppgaven. Det vil plassere temaet inn i en kontekst, gjennom å trekke inn pedagogiske og spesialpedagogiske begreper som tilpasset opplæring, spesialundervisning og tidlig innsats. Kapitlet legger også frem tidligere forståelser av lese- og synsvansker, definisjoner og forklaringer på disse vanskene, teori knyttet til sammenhengen mellom syn og lesing, samt utfordringer i skolen knyttet til blant annet synspedagogisk kompetanse.

2.1 Historisk blikk på lese- og synsvansker

Det var leger som først oppdaget at noen hadde spesifikke lesevansker. Øyelegen Hinshelwood beskrev dette problemet som «word blindness», altså «ordblindhet», basert på en forståelse om at det var en visuell vanske (Guardiola, 2001, s. 7). I 1896 publiserte Morgan en artikkel om en elev som slet med skrivning og lesing. Han beskrev dette som en visuell vanske som påvirket det visuelle minnet, og knyttet det til medfødt ordblindhet (Morgan, 1896). I 1917 forklarte Hinshelwood medfødt ordblindhet som en vanske med å lagre visuell informasjon som bokstaver og ord i hjernen. Han mente også at det var arvelig, og at det var mest hos gutter, men at det var mulig å forbedre (Guardiola, 2001, s. 7). I 1924 la Rogers frem at en synsvanske kan avdekkes gjennom at elevene har en unormal hodestilling, har hodepine eller uklart syn, at elever kopierer fra skriveboken til sidemannen istedenfor fra tavlen, at elevene er lyssensitive eller at de leser sakte (Rogers, 1924, sitert i Wilhelmsen & Felder, 2020).

Den første som systematisk lærte barn å se, var den amerikanske professoren og synspedagogen Barraga. På 1960-tallet arbeidet hun med svaksynte barn som lærte å gjenkjenne figurer ved å bygge på innsikt om geometriske former. På denne måten lærte de å utnytte synet bedre (Wilhelmsen, 2021, s. 175). I 1970, da de første synspedagogene i Norge ble utdannet, var det viktig med opplæring, tilrettelegging og inkludering for blant annet synshemmede barn. Før 1970 gikk barn med alvorlige synsvansker på spesialskoler, men etter endringer i grunnskoleloven i 1975 skulle de heller integreres i skolene i lokalmiljøet (NOU 1995: 18, sitert i Wilhelmsen, 2021, s. 176). Synspedagoger i Norge har altså først og fremst vært opplært i tilrettelegging for svaksynte og blinde, etter de medisinske kriteriene i ICD-10

(Wilhelmsen, 2012).

De synspedagogiske metodene som blir presentert videre i denne oppgaven er inspirert av både synspedagogen Barraga (1964) og atferdsopptometristen som Lane (2005). Disse metodene går ut på å styrke øyemotorikk og visuell oppmerksomhet ved å stimulere de synsfunksjonene som forstyrrer og hemmer blant annet lesing (Wilhelmsen & Larssen, 2019, s. 432).

2.2 Tilpasset opplæring, spesialundervisning og tidlig innsats

I overordnet del av læreplanverket, under prinsipper for skolens praksis, står det om undervisning og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17–18). Der står det at «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Tilpasset opplæring er ment for å sikre god tilrettelegging for den enkelte elev, innenfor rammene av den ordinære opplæringen, og handler blant annet om variasjon og tilpasning av ulike arbeidsformer og pedagogiske metoder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). I Opplæringsloven blir det definert at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

I de tilfellene der eleven ikke får et tilstrekkelig utbytte av tilpasset opplæring, har de rett på spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Der kommer det frem at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

«Tidlig innsats» har blitt viktig innenfor norsk utdanningspolitikk de senere årene, som en måte å forebygge og å legge til rette for inkludering, utvikling og mangfold. Begrepet har blitt kritisert for å bli brukt mer retorisk enn opplysende (Alver, 2018). I Meld. St. 6 blir tidlig innsats beskrevet som at «(...) barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). I opplæringsloven § 1-4 om tidlig innsats på 1. til 4. trinn står det at:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa

progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning (Opplæringslova, 1998, § 1-4).

Orfield skriver at «Tidlig innsats kan være nødvendig for å unngå lærevansker, som ofte forårsakes av at barnet strever med å bruke synet ved næraktiviteter» (Orfield, 2007, sitert i Wilhelmsen, 2021, s. 175). Likevel har de to sakene som ble presentert i innledningen (Fange, 2023; Olsen, 2016) vist at tilpasset opplæring og tidlig innsats ikke alltid fungerer slik det skal i praksis, og at skolene og skolens støtteapparat ikke har den kompetansen som trengs for å kunne hjelpe elever som har visuelle utfordringer.

2.3 Lesing og vansker med lesing

Dette delkapittelet vil ta for seg hva det betyr å kunne lese, samt hva som kan være årsaker til lesevansker, der spesielt dysleksi blir beskrevet. Det fokuseres også på visuelle faktorer knyttet til lesing.

2.3.1 Hva betyr det å kunne lese?

Lesing er en viktig faktor for samfunnsdeltagelse, og er viktig innenfor ulike utdannelser og yrker. Det er viktig for den enkeltes muligheter til kommunikasjon – for å bli forstått og for å forstå andre. Det er også viktig å kunne lese oppskrifter, å kunne lese brev fra lege eller å lese på medisin-forpakninger. Derfor kan lese- og lærevansker sees på som et samfunnsproblem, fordi det kan gi så omfattende vansker for den enkelte. Dersom man ikke mestrer lesing vil dette kunne påvirke negativt, både livskvalitet, fremtidige yrkesmuligheter, egen selvtillit, selvbildet og relasjoner (Garzia et al., 2000).

Leseforståelse har blitt forsøkt forklart som en formel; *leseforståelse* = *avkoding* x *språkforståelse*, også kalt «the simple view of reading» (Gough & Tunmer, 1986, sitert i Andreassen, 2014, s. 224). Formelen er lagt opp som et gangestykke, fordi dersom én eller flere av faktorene er tilnærmet lik null, vil ikke eleven kunne oppnå leseforståelse (Andreassen, 2014, s. 224).

Avkoding handler om automatisering og flytende omkoding av en bokstavsekvens til en

lydsekvens (Lyster, Melby-Lervåg & Hofslundsengen, 2019, s. 338). Språkforståelse handler om å forstå ord og setninger i en tekst (Lyster, Melby-Lervåg & Hofslundsengen, 2019, s. 342). Forholdet mellom hva som er viktigst av avkoding og språkforståelse endrer seg over tid. Tidlig i leseutviklingen vil ordavkoding være den viktigste faktoren, og en forutsetning for å mestre forståelsen. Når elevene blir eldre, blir selve forståelsen av innholdet viktigere (Hjetland et al., 2018).

Senere har motivasjon blitt lagt til som en faktor i regnestykket. Dette endrer formelen til *leseforståelse = avkoding x innholdsforståelse x motivasjon* (Andreassen, 2014, s. 224). Motivasjon må til for å lykkes med lesing. Andreassen forklarer motivasjon som en drivkraft som trengs for å opprettholde innsats i møte med nye eller vanskelige tekster, som krever innsats for å forstå (Andreassen, 2014, s. 225). Gambrell mener at dersom elevene ikke er motiverte for lesing, vil de ikke kunne nå sitt potensiale innenfor lesing (Gambrell, 2011, s. 172). Hun legger frem 7 punkter som er viktige for å styrke elevenes motivasjon for lesing. De bør lese tekster som er relevante for dem, de bør ha tilgang på mange ulike bøker og tekster, de må få tid og mulighet til å lese mye, de trenger medbestemmelse knyttet til valg av tekster og oppgaver, de trenger å kunne diskutere tekstene med andre, de trenger å oppleve mestring knyttet til vanskeligere tekster, og de trenger å oppleve at lesing er viktig (Gambrell, 2011, s. 174–176).

2.3.2 Dysleksi

Dysleksi har vært et begrep i endring, med ulike definisjoner, ut ifra hvem som har definert vansken (Garzia et al., 2000; Guardiola, 2001, s. 12). Dysleksi er kanskje best forstått som en kognitiv vanske, spesielt relatert til vansker med lesing og avkoding (Garzia, et al., 2000). Det finnes lite teori på hva som kan være årsaken til dysleksi (Lane, 2005, s. 9). Mange av tegnene på dysleksi er også vanlige tegn på synsforstyrrelser. Disse tegnene kan være lav lesehastighet, at ordene i en setning bytter plass, at man leser en annen bokstav enn den man skal lese, at man bruker mye energi på avkodingen eller at man ikke får med seg innholdet i teksten (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 163). Fordi det har foregått diskusjoner knyttet til kategorisering av og symptomer på dysleksi lenge (Garzia et al., 2000; Guardiola, 2001, s. 12), er det viktig å være klar over at definisjoner eller klassifiseringer som benyttes i dag også kan ha mangler.

2.3.3 Visuelle faktorer ved lesing

Lesing starter først og fremst som en visuell prosess (Wilhelmsen & Felder, 2020; Wilhelmsen & Knudsen, 2020), og visuell prosessering er en grunnleggende del av det å kunne lese (Garzia, 2006, s. 210). Alle input til hjernen knyttet til lesing er basert på visuelle input og en visuell analyse av denne inputen. Dersom de ulike synsfunksjonene ikke fungerer som de skal, vil heller ikke de fonetiske eller de semantiske prosessene ved lesingen fungere, fordi disse inputene vil bli feiltolket i hjernen (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 146).

Kanskje burde denne beskrivelsen justeres. Ved en visuell vanske vil ikke nødvendigvis inputene bli feiltolket i hjernen, de kan bli tolket riktig ut ifra de inputene som kommer. Ved en visuell vanske vil inputen være feil *før* de kommer inn til hjernen. Derfor ender de opp med å bli tolket feil, men ikke på grunn av noe kognitivt i hjernen.

Opptil 70% av aktivitetene i et klasserom er basert på visuell informasjon (Narayanasamy et al., 2016, s. 237). Eksempler på dette er lesing, staving, skriving, notering fra tavlen, at læreren viser noe eller audiovisuelle presentasjoner. Også lek krever god visus (skarpsyn) på avstand og på nært, og god øyemotorikk (Garzia, 2006, s. 210) Å kunne lese over tid, slik man ofte gjør i skolen, krever spesielt god øyemotorisk kontroll og utholdenhet (Garzia, 2006, s. 210; Wilhelmsen, 2012, s. 9). Noen vil kunne oppleve at bokstavene eller ordene «beveger på seg» etter å ha lest en stund (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 146). Det kreves også at man oppfatter bokstaver og ord klart og tydelig, at man klarer å skille de fra hverandre rent visuelt, at de oppfattes i riktig rekkefølge, og at man ikke ser bokstavene eller ordene dobbelt (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 146). Oppmerksomhet i synsfeltet er også nødvendig for å mestre lesing. Når man leser mot høyre kreves det visuell oppmerksomhet og presise sakkader mot høyre, og når man skifter linje må man hoppe mot venstre for å finne neste linje i teksten (Wilhelmsen & Larssen, 2019, s. 431).

Ettersom elevene blir eldre, blir de som oftest bedre til å lese og skal lese lengre tekster. Da blir også bokstaver og linjeavstand mindre, og tekstomfanget øker. Dette vil kreve enda mer presis øyemotorikk (Wilhelmsen & Felder, 2020, s. 7; Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 147), og kan føre til at elevene ser dobbelt eller uklart på grunn av samsynsvansker (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 149).

2.4 Syn og vansker med synet

Dette delkapittelet vil beskrive hvordan synet fungerer og utvikler seg, klassifisering og omfang av vansker med synet, og ulike tegn på en synsvanske.

2.4.1 Hvordan fungerer synet?

Daw legger frem tre hovedkategorier av synssansens delfunksjoner som må jobbe sammen for at synet skal fungere best mulig, og kaller dette for *den visuelle syklusen*. Disse elementene er *oppmerksomhet i synsfeltet*, *presis øyemotorikk* og *god visus* (Daw, 2006, sitert i Wilhelmsen, 2021, s. 159). Elementene i denne syklusen blir bedre og bedre samkjørt jo eldre barnet blir, og man får bedre oversikt over omgivelsene og et stødigere blikk (Wilhelmsen, 2021, s. 163).

Synsfeltet er det området som øyet registrerer lys fra når man holder hodet i ro og blikket rett frem. Dersom man har god visuell oppmerksomhet og oppdager noe i synsfeltet, vil blikket med hjelp av presis øyemotorikk rettes direkte mot dette objektet (Wilhelmsen, 2021, s. 158). Da havner bildet av objektet i fovea, det feltet i netthinnen som har spesielt mange nerveceller (Wilhelmsen, 2003, sitert i Wilhelmsen 2021, s. 158). Bare det som registreres her kan gi et skarpt og detaljert bilde av objektet. Det er kapasiteten i dette feltet som betegnes som visus eller skarpsyn (Wilhelmsen, 2021, s. 159).

Store deler av synets kapasitet bygger på god øyemotorikk (Wilhelmsen, 2021, s. 176). For at bildet av det objektet man ser på skal havne i fovea når man leser, må musklene i øyet holde blikket fokusert over tid. Øynene må akkomodere, altså øyets linse må reguleres, for å oppnå best mulig visus på den aktuelle avstanden man ser på. Dette er enda mer krevende når man skal lese på nært, sammenlignet med det å skulle lese på en tavle. Det er også viktig at øynene er rettet mot det samme punktet, altså at øynene konvergerer, for et fungerende samsyn. Blikket må også kunne stå i ro, fiksere, og kunne gjøre følgebevegelser når noe er i bevegelse. For å kunne lese må også blikket kunne gjøre små, presise forflytninger, altså sakkader (Wilhelmsen, 2012, s. 8). Alle disse ulike funksjonene er viktige deler av det som kalles det funksjonelle synet.

2.4.2 Hvordan utvikler synet seg?

Det er forsket mye på hvordan synet utvikles gjennom stimulering og aktivering hos små barn (Daw, 2006; McGraw, 2011, sitert i Wilhelmsen, 2016), men hvordan synet utvikles videre, og hvordan det kan styrkes og stimuleres, er det forsket mindre på (Wilhelmsen, 2016).

Elevenes syn er ikke ferdig utviklet når de skal begynne å lære å lese, men det utvikler seg frem til 12-års alderen (Wilhelmsen, 2012). Derfor har både foreldre og pedagoger en viktig oppgave med å stimulere til god synsutvikling, slik at elevenes visuelle syklus kan bli mer presis (Wilhelmsen, 2021, s. 158) i et stadig mer visuelt krevende samfunn (Wilhelmsen & Felder, 2021; Wilhelmsen & Knudsen, 2020). Dette kan innebære aktiviteter som fremmer øyebevegelser, rask visuell reaksjonsevne, og evnen til å skille former og farger fra hverandre (Wilhelmsen, 2021, s. 171). Det har også skjedd en samfunnsmessig utvikling mot at flere blir nærsynte, spesielt blant barn og unge. Dette knyttes opp mot langvarig nærarbeid (Ku, et al., 2018).

2.4.3 Klassifisering

World Health Organization [WHO] sitt klassifiseringssystem for sykdommer, ICD-11, definerer blant annet hva som kategoriseres som svaksynthet og blindhet ut ifra målt visus, dårligere enn 0,5. De deler måling av visus inn i to hovedgrupper; nedsatt syn på avstand (3-6 m) og nedsatt syn på nært (40 cm). Dette krever at elever også blir testet på 40 cm, for å kunne avdekke nedsatt syn på en leseavstand. De definerer altså at man er «visual impaired» dersom man har visus dårligere enn 0,5, enten på avstand eller på nært (WHO, 2022).

En synsvanske kan også defineres som reduksjoner, forstyrrelser eller tap i én eller flere av synets kvaliteter (Wilhelmsen, 2021, s. 168). En kan altså oppleve forstyrrelser med synet selv om man ikke klassifiseres som svaksynt. Dette kan komme av at andre av synets funksjoner ikke fungerer som de skal. Slike forstyrrelser kan føre til hodepine, dobbeltsyn eller konsentrasjonsvansker, noe som igjen kan påvirke lesing spesielt. Disse utfordringene kan komme av kombinasjoner av mindre reduksjoner i visus, problemer med øyemuskulaturen eller utfordringer med visuell oppmerksomhet. ICD-11 (WHO, 2022) tydeliggjør slike utfordringer gjennom en egen liste, der ytterligere utfordringer, «impairments», med synet presenteres, i tillegg til utfordringer med visus. Her står det blant annet om dobbeltsyn, at ett av øynene undertrykkes, utfordringer med fargesyn, utfordringer med å tilpasse seg forskjellige lysstyrker og kontraster, synsfeltutfall og andre forstyrrelser av visuelle

funksjoner som kan skape utfordringer (Tanzania Institute of Education, 2022, s. 4–7). En elev kan altså ha «impairments», uten å være definert som «visual impaired». Disse tilleggsutfordringene med synet var ikke en del av klassifiseringen i ICD-10 (WHO, 2007, sitert i Wilhelmsen, 2012).

WHO har også et annet klassifikasjonssystem, ICF, for funksjon, funksjonshemming og helse, som definerer områder og årsaker for funksjonshemminger (WHO, u.å.). Der blir de ulike synsfunksjonene listet opp; synsstyrke (visus), synsfelt, syn på et eller begge øyne, samsyn, synsbildets kvalitet og fargesans. De kobler videre disse funksjonene til mulige avvik; brytningsfeil, synsfeltutfall, fargeblindhet, dobbeltsyn, nattblindhet og mangelfull tilpasning til lysstyrke. Det listes også opp synsfremmende funksjoner, der blant annet øyemuskler og funksjoner som omfatter øyebevegelser nevnes (WHO, u.å., s. 8). Videre beskrives det ulike kategorier av aktiviteter og områder for deltagelse som kan påvirkes av forstyrret syn. Her nevnes blant annet 1) læring og kunnskapsanvendelse, herunder det å kunne lese, 3) kommunikasjon, herunder å forstå skriftlige ytringer og å kunne ytre seg skriftlig og 8) viktige livsområder, som utdanning. Dette er altså kategorier som kan være med på å beskrive funksjonshemminger, fordi de i ulik grad kan påvirke muligheter for å gjennomføre aktiviteter og deltagelse (WHO, u.å.). Denne klassifiseringen viser hvor omfattende og alvorlig det kan være for elever som har visuelle utfordringer.

2.4.4 Omfang

Det er mange forskere som har sett på omfanget av elever som har visuelle forstyrrelser. Dette kan være vanskelig å tallfeste, fordi grensen mellom normalt eller unormalt innenfor de visuelle funksjonene er uklar, fordi forskjellige delfunksjoner av synet kartlegges og fordi plagene kan variere fra barn til barn (Wilhelmsen, 2012, s. 83). Orfield hevder at rundt 25% av elevene i en klasse vil kunne ha mer eller mindre alvorlige synsvansker som kan påvirke skolearbeidet (Orfield, 2007, sitert i Wilhelmsen, 2012). The Center for Health Care in Schools (2004) konkluderer med at mellom 22% - 24% av barn mellom 6 og 17 år har synsforstyrrelser. En annen studie med 8-9-åringene har funnet at 30% hadde visuelle forstyrrelser. Disse elevene hadde også lavere resultater på nasjonale leseprøver, og slet med både grammatikk og staving (White et al., 2017, s. 157). Wilhelmsen finner høyere tall; rundt 35% av elevene i en undersøkelse hadde større eller mindre visuelle forstyrrelser som var hemmende i ulik grad (Wilhelmsen, 2012, s. 83).

2.4.5 Tegn på en synsvanske

Synsforstyrrelser hos barn kan oppdages fra tidlig alder. For lettere å kunne skille en synsrelatert lesevanske fra en lesevanske av annen årsak, kan man observere ulike tegn og signaler. Noen elever kan sitte tett på skjermer eller bøker, ha rare hodestillinger, gni seg ofte i øynene eller blunke mye (Garzia, 2006, s. 213; Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 161). Dersom elevene har mye hodepine, kjeder seg ved nærarbeid eller leser sakte, kan dette ofte forstås som en konsentrasjonsvanske, men det kan også være tegn på en synsrelatert lesevanske (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 149). Frustrasjon over visuelt belastende aktiviteter og mangel på mestring kan også føre til sinne eller aggresjon (Wilhelmsen, 2021, s. 174). Elevene kan også ha klumsete motorikk ved ballspill, eller slite med finmotorikk ved nærarbeid. Dette kan føre til liten tålmodighet eller interesse for ulike oppgaver og aktiviteter i skolen (Wilhelmsen, 2021, s. 164). Barn med dårlig visus vil heller ikke kunne peke på gjenstander på avstand. De vil da kunne forveksle navnet på en gjenstand med noe som ligner formmessig, fordi de ikke ser detaljene som skiller objekter fra hverandre (Wilhelmsen, 2021, s. 165).

Barnet selv vil ha vansker med å vite om, eller å kunne beskrive en eventuell synsvanske (Garzia, 2006, s. 213). Det er derfor viktig å observere og å se etter slike tegn, og å lytte til de beskrivelsene elevene gir om hva som er vanskelig eller hvordan de ser. Eksempler på hva elever kan slite med er vondt i øynene eller i hodet, at de ser uklart, at bokstavene beveger på seg, at de ikke klarer å lese fra tavlen, at de er slitne eller at de kjeder seg ved lesing (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 161).

2.5 Synspedagogiske tiltak

Wilhelmsen og Felder (2020) skriver at syns-screeninger utført av lærere som har fått opplæring i å teste elever, kan være svært effektive for å oppdage elever med synsforstyrrelser. I screeningene som beskrives i Wilhelmsen og Knudsen (2020, s. 151) sin artikkel, er det en rekke tester som blir gjennomført for å kunne avdekke eventuelle synsforstyrrelser. Dette inkluderer blant annet LEA-VA test® (LEA-Tests, LtD., 2018) på avstand (3m) og på nært (40cm), med begge øynene sammen og hver for seg. Denne testen er den vanligste visus-testen når synet sjekkes hos 4-åringer (Helsedirektoratet, 2023). Den

egner seg godt til bruk med barn, da det er symboler og ikke bokstaver som skal gjenkjennes i testen. Wilhelmsen og Knudsen (2020) testet også øyebevegelser som akkomodasjon, konvergens, samsyn, sakkader, følgebevegelser og øyedomnans på avstand og på nært. I tillegg ble det gjennomført en lesetest hvor eleven leste med begge øynene sammen og hvert øye for seg, for å blant annet kunne sammenligne elevenes lesehastighet før og etter de hadde fått synspedagogisk trening.

Dersom elevers primærvanske oppdages, kan man sette inn tiltak som øyemotoriske øvelser for å stimulere og aktivere de ulike synsfunksjonene. Dette vil være med på å styrke øyemotorikken og den visuelle oppmerksomheten, slik at blikket kan flyttes med mer presise bevegelser, og fokusere stadigere på ulike objekter på ulike avstander. Synspedagogisk trening kan gjennomføres både hos synspedagog, hjemme eller på skolen, og med «vanlig» utstyr som konkreter med bokstaver og tall, eller med en perlesnor (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 154), gjerne bare 10 minutter hver dag (Wilhelmsen & Knudsen 2020, s. 162).

Får barn med synsforstyrrelser et tidlig synspedagogisk tilbud, vil det redusere de visuelle lesevanskene deres, fordi de da har bedre forutsetninger for å mestre lesingen (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 162). De vil også kunne få bedre konsentrasjon og oppmerksomhet (Wilhelmsen, 2007, sitert i Wilhelmsen, 2021, s. 177). Dersom dette øves på over tid kan det ha en stor effekt på elevens syn, og dermed også på leseferdigheter som lesehastighet og evnen til å holde blikket fokusert over lengre tid (Wilhelmsen & Knudsen, 2020).

Wilhelmsen og Knudsen har skrevet om en elev som har hatt stor effekt av synspedagogisk trening av øyemuskulatur og samsyn, sammen med en synspedagog. Denne eleven, en 11 år gammel jente, var på grensen til svaksynt ut ifra ICD-11 (WHO, 2022) sin klassifisering av visus. Likevel var hverken eleven, foreldre eller lærere klar over dette. Hun opplevde å ha vondt i øynene, spesielt det venstre øyet, og ble fort sliten (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 156). Når hun skulle lese, opplevde hun at bokstavene flyttet på seg (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 158). Følgebevegelser mot venstre var vanskelig. Det å se på skjerm var også vanskelig, på grunn av at lyset var forstyrrende (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 156). Etter at hun hadde gått gjennom et 11 ukers treningsopplegg med synspedagog, hadde hun mange forbedringer av de forskjellige synsfunksjonene. Hun gikk fra å være på grensen til å være synshemmet, både på avstand og på nært, til å ha en sterk visus både på avstand og på nært. Dette har skjedd fordi de ulike synsfunksjonene som hemmet visus, blant annet konvergens, ble stimulert og forbedret (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 157). Også lesehastigheten

hennes økte (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 159).

Et annet eksempel på at synspedagogisk trening kan gi resultater er hentet fra Wilhelmsen (et al., 2015). De skriver om erfaringer fra to personer med visuelle utfordringer som ikke ble definert som synshemmet ut ifra ICD-10. Begge ble screenet, hadde 15 timer med synspedagogiske øvelser, og ble testet på nytt i etterkant. En av kandidatene, en 9 år gammel jente, hadde fått diagnosen dysleksi. Hun slet med konsentrasjon, hodepine og at bokstavene «fløt sammen». Skrivning var vanskelig, og skolen var kjedelig. Etter treningen viste hun ikke lenger tegn til dysleksi. Kandidaten hadde altså hatt synsforstyrrelser, som hadde gitt tilleggsutfordringer med blant annet lesing, konsentrasjon og hodepine, som forsvant etter at hun fikk hjelp med sin primærvanske (Wilhelmsen et al., 2015).

2.6 Utfordringer i skolen

Som vist i eksempelet med 9-åringen, kan altså en synsvanske komme til uttrykk gjennom blant annet atferd, konsentrasjon, vansker med lesing eller mangel på selvtillit (Wilhelmsen et al., 2015; Wilhelmsen & Felder, 2020), og kan føre til mulige feildiagnostiseringer som blant annet dysleksi (Wilhelmsen et al., 2015). De kan også bli bedt om å skjerpe seg, og å konsentrere seg bedre (Wilhelmsen & Larssen, 2019, s. 432). Dette vil kunne få store konsekvenser for de elevene det gjelder, og for deres skolehverdag og fremtid, dersom de ikke får hjelp med sin primærvanske.

Wilhelmsen og Felder (2021) skriver at få av lærerne i deres forskningsprosjekt var klar over hvordan synet kan påvirke lesing, læring, motivasjon, konsentrasjon og selvbilde. Selv om denne studien er av lærere i Tanzania, ville et lignende forskningsprosjekt i Norge trolig hatt lignende funn. Det er en utfordring at spesielt lærere har lite kompetanse på hva det kan innebære å ha visuelle utfordringer, og hvordan dette kan påvirke blant annet lesing.

Wilhelmsen og Felder (2020, s. 1) har skrevet at «(...) every child in the twenty-first century school should have teachers with knowledge in vision». Dette vil være nødvendig for at elever som har vansker med synet skal få tilstrekkelig utbytte av undervisningen, fordi økt kompetanse på synets betydning for læring vil bidra til at barn oppnår bedre forutsetninger for læring (Wilhelmsen & Felder, 2020).

Det er også viktig å være klar over at elever som bruker briller også kan ha andre visuelle

utfordringer, og at de ikke får tilstrekkelig hjelp med brillen. En brille vil kunne forstørre bokstavene som skal leses, og det vil bli lettere å akkomodere, men selve akkomodasjonen vil ikke bli forbedret. Derfor er det viktig også å observere elever som bruker briller (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 162).

En annen konkret utfordring i skolen er den digitale utviklingen, og hva den har å si for blant annet elevenes lesing. I den tidligere nevnte stortingsmeldingen står det at «Digitale verktøy kan være til stor hjelp for mange barn og unge med for eksempel synshemninger, hørselshemninger eller lese-, skrive- eller matematikkvansker» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 13). Det finnes likevel forskning som er kritisk til økt bruk av skjerm, på grunn av de visuelle utfordringene som kan oppstå ved slikt arbeid (Dayan, et al., 2005). Wilhelmsen mener det er behov for mer kunnskap om og innsikt i hva som kan være uheldig overstimulering (Wilhelmsen, 2012, s. 84). Orfield skriver at:

Dagens barn utsettes tidlig for nye former for visuelle stimuli fra tv, dataspill, elektroniske lesebrett og andre digitale skjermer. Noen ser på dette som fremskritt for barns kognitive utvikling, mens andre mener at den ofte statiske stimuleringen kan føre til nærsynthet og samsynsvansker (Orfield, 2007, sitert i Wilhelmsen, 2021, s. 172).

Rosenfield skriver at det er en økende bruk av datamaskiner og andre digitale enheter. Det er stadig flere barn som bruker dette, med en økende mengde skjermtid hver dag, både på skolen og hjemme. Dette kan gi en rekke symptomer og plager. American Optometric Association har kalt disse plagene for computer vision syndrome (CVS) (Rosenfield, 2011, s.502). Disse symptomene kan være anstrengte øyne, hodepine, tørre øyne, dobbeltsyn eller uklart syn. De kan komme enten når man jobber på avstand eller på nært, eller etter at man har jobbet lenge på en skjerm (Thomson, 1998, sitert i Rosenfield, 2011, s. 503).

Rosenfield viser til et forskningsprosjekt som sammenlignet utførelsen av en redigeringsoppgave på skjerm, sammenlignet med den samme oppgaven på papir. De fant ut at oppgaven ble utført raskere på papir enn på skjerm (Sheedy et al., 2003, sitert i Rosenfield, 2011, s. 503).

Et annet forskningsprosjekt sammenlignet også en oppgave med nærarbeid på skjerm og på ark. I begge forsøkene var teksten som skulle leses lik, både i størrelse og kontrast. Vinkelen oppgaven ble utført på og lyssettingen var lik. Resultatet var at det var store forskjeller,

spesielt knyttet til uklart syn, hos de som hadde lest på skjerm. Også andre symptomer var mer fremtredende hos denne gruppen (Chu et al., 2010, sitert i Rosenfield, 2011, s. 503).

Begge disse forskningsprosjektene viser at det ikke er selve nærarbeidet som gir plager med CVS, men de kommer av at man jobber på skjerm. 11-åringen som ble beskrevet tidligere leste også raskere på ark enn på skjerm på tre ulike screeninger, fordi hun opplevde ubehag knyttet til lesing på skjerm (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 164). Det er derfor viktig å være klar over at mye skjermbruk ikke bare har en positiv effekt for elevene, spesielt for de som allerede har en vanske med synet.

Det kan virke som at det er i ferd med å skje en bevisstgjøring knyttet til mye skjermbruk. Kunnskapsminister Tonje Brenna har, i sammenheng med Arbeiderpartiets landsmøte i år, foreslått en økt bevilgning på 115 millioner kroner til trykte læremidler i grunnskolen for å motvirke skjermbruk (Haugan, 2023).

2.7 utfordringer knyttet til synspedagogisk kompetanse

Etter at grunnskolelærerutdanningene ble omgjort til en femårig masterutdanning ble det lagt stor vekt på kunnskap. Denne kunnskapen skal gi elevene en god start på livet, sikre arbeidsliv og velferd, og ruste barna for fremtiden (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 6). For at barn skal få kunnskap, må lærerne ha kompetanse, også om elevenes utvikling og forutsetninger for læring. Fordi elevenes syn og eventuelle synsforstyrrelser kan ha en påvirkning på elevenes lesing, bør både norsklærere og spesialpedagoger ha kompetanse om elevenes syn.

For studentene som tok fagene MGBSP101 og MGBSP201 høsten 2020 ble det undervist om syn og lesing i 3 timer, da Wilhelmsen hadde en forelesning om dette (Wilhelmsen, personlig kommunikasjon, 4. november 2020). I emneplanene til disse fagene blir ikke syn nevnt, men det står at studenten skal ha kjennskap til sammenhengen mellom lese- og skrivevansker og eventuelle tilleggsvansker (Høgskulen på Vestlandet, 2020/2021a; Høgskulen på Vestlandet, 2020/2021b). I de ulike norskfagene har det vært lite undervisning knyttet til lese- og skrivevansker generelt. Det virker heller ikke som at det er samsvar mellom faglitteratur innenfor lesing og innenfor synspedagogikk. Visuelle utfordringer knyttet til lesing nevnes sjeldent i fagbøker om lesevansker (Befring, 2020; Klingenberg, 2017; Rygvold, 2017). For

de studentene som valgte spesialpedagogikk som masterfag, har de videre fagene handlet om design av masterprosjekt og eget masterprosjekt. De studentene som ikke har skrevet masteroppgave om syn og synsvansker, eller som ikke har hatt spesialpedagogikk som fag i det hele tatt, vil gå ut i skolen med lite, eller ingen, kompetanse knyttet til syn og synsrelaterte lesevansker. Dette vil kunne gå utover elevenes kunnskap og muligheter for læring.

Med lite kompetanse innenfor synspedagogikk i skolen, trengs det faglig kompetanse hos de ulike støttefunksjonene til skolen som PPT og Statped.

PPT er en kommunal tjeneste som skal hjelpe skolene med å legge til rette for elever med behov for særskilt tilrettelegging, slik at de blant annet skal få et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud. De skal også samarbeide med skolene om tidlig innsats og forebygging (Utdanningsdirektoratet, 2022). I Utdanningsdirektoratet sin beskrivelse av PP-tjenesten står det at «(...) opplæringsloven definerer ikke hvilke særskilte behov som kvalifiserer til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Som nevnt tidligere kvalifiserer alle elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet til rett på spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Dette gjelder altså alle med særskilte behov, ikke bare de PPT «velger ut».

Statped er en statlig støttetjeneste for kommunene, og kan bistå med ulike spesialpedagogiske tjenester (Statped, u.å.-a). De kan hjelpe med blant annet tilrettelegging, veiledning eller utredning knyttet til synsnedsettelse eller synstap (Statped, u.å.-b). De vil dermed ikke kunne bistå med synskartlegging eller synspedagogisk trening av mindre synsforstyrrelser.

I 2015 publiserte Statped en håndbok for PP-tjenesten, kalt «Barn og unge med nedsatt syn», som ble revidert og utgitt på nytt i 2021 (Statped, 2021). Begge disse utgavene legger frem klassifisering av synsvansker ut ifra ICD-10 og ikke ICD-11, selv om ICD-11-klassifiseringen ble publisert i 2018 (WHO, 2018). Denne håndboken fokuserer på nedsatt syn og blindhet, og lite på mindre synsforstyrrelser som kan påvirke lesing og læring (Statped, 2021). Den anbefaler også å henvise elever med lese- og/eller skrivevansker til synsundersøkelse hos optiker eller øyelege (Statped, 2021, s. 12), og ikke til synspedagog.

På grunn av at elevers utfordringer med synet kan gi ulike tilleggsvansker, burde enhver oppmelding til PPT også inkludere en synskartlegging av elevens funksjonelle syn. I Bergen kommune blir ikke syn nevnt i den pedagogiske rapporten skolene fyller ut i forkant av en

oppmelding (Bergen kommune, u.å.). I Øygarden kommune får skolene spørsmål om eleven har hatt vansker med syn eller hørsel, med en kommentar om at dette må være sjekket før tilvisning til PPT (Øygarden kommune, 2022). Det kommer ikke frem hvordan dette skal sjekkes, eller av hvem. Det fremgår heller ikke hvorvidt dette faktisk gjennomføres før en tilvisning.

Helsedirektoratets nasjonale retningslinjer anbefaler videre synsundersøkelser for barn mellom 0-5 år, dersom barnet blant annet har alvorlig øyesykdom, unormale øyebevegelser eller skjeling (Helsedirektoratet, 2023, s. 19). De anbefaler også at «Helsesykepleier bør så nært barnets 4-årsdag som mulig, undersøke barnets visus (skarpsyn) samt gjøre en synsvurdering gjennom observasjon av barnets øye og en samtale med foreldre og barn om syn» (Helsedirektoratet, 2023, s. 19). Denne visus-testen bør utføres ved bruk av LEA-tavle, og hvert øye bør undersøkes hver for seg (Helsedirektoratet, 2023, s. 26). Det er også viktig å avdekke eventuell amblyopi, altså svakt syn på ett eller begge øynene (Helsedirektoratet, 2023, s. 29).

Etter denne fireårskontrollen er det uklart hvem som har ansvaret for å fange opp eventuelle synsforstyrrelser hos barn, om det er foreldre, lærere, helsesykepleier, optiker, lege eller øyelege. Wilhelmsens arbeid avdekker at det er behov for minst én screening av elevenes syn etter at de har startet på skolen, av synsfaglig personell, gjerne i samarbeid mellom optiker og synspedagog, og at denne er bredere enn den på fireårskontrollen. Dersom en slik kontroll hadde blitt gjennomført på 2. eller 3. trinn, ville det også være mulig å sette inn tiltak for å hindre at elever blir hengende bak i skoleløpet (Wilhelmsen, 2012, s. 84).

Helsedirektoratet har kommet med en anbefaling om at «Syn bør inngå i helsesamtalen både på 1. trinn og på 8. trinn (...)», og at «En målrettet undersøkelse av visus (skarpsyn) bør gjøres på vide indikasjoner på alle klassetrinn» (Helsedirektoratet, 2021). Etter denne undersøkelsen skal helsesykepleier da enten ta kontakt med øyelege eller spesialisthelsetjenesten ved mistanke om synsnedsettelse på grunn av øyesykdom, eller til optiker, øyelege eller ortoptist ved øvrig tvil om elevens syn (Helsedirektoratet, 2021).

Som beskrevet tidligere i dette kapittelet, skjer det mye med elevenes syn fra de går i første klasse til de går i åttendeklasse (Wilhelmsen, 2012). Det er altså en utfordring at elevenes syn ikke testes ofte eller grundig nok etter fireårskontrollen. Derfor vil det være vanskelig å avdekke visuelle utfordringer hos barn som kan føre til synsrelaterte lesevansker.

Garzia skriver at visus, øyemotorikk, akkomodasjon og samsyn burde inngå i en standard synstest, fordi forstyrrelser i en eller flere av disse funksjonene vil kunne forstyrre visuelle input, og vil kunne gjøre lesing og læring vanskelig (Garzia, 2006, s. 210–211).

I 2019 publiserte FN en konvensjon om funksjonshemmedes rettigheter; Convention on the Rights of Persons with Disabilities [CRPD], som kritiserer Norge for å bryte disse rettighetene (CRPD, 2019, s. 10). De skriver blant annet om bekymringer knyttet til utdanning. Noen av punktene som trekkes frem handler om mangel på standarder knyttet til det å få individuelt tilpasset støtte, fra blant annet assistenter eller støttepersonell. De er også kritiske til at barn med nedsatt funksjonsevne ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen på grunn av bruken av ufaglærte assistenter, eller av lærere uten riktig opplæring. I rapporten kommer det frem anbefalinger for å kunne sikre et inkluderende opplæringstilbud for barn med nedsatt funksjonsevne. Her blir det anbefalt å vedta nasjonale standarder for å kunne tilby individuell oppfølging og tiltak innenfor rammene av det ordinære opplæringstilbudet. De ønsker også å sikre økonomiske ressurser og kvalifiserte lærere til elever med nedsatt funksjonsevne. Til slutt etterlyser de tiltak for å sikre at elever med nedsatt funksjonsevne får «(...) training in the skills necessary to enhance their learning capability, in an environment adapted to suit their specific requirements within an inclusive education system» (CRPD, 2019, s. 10). Dette betyr at de etterlyser at elever med nedsatt funksjonsevne skal få opplæring i de ferdighetene som trengs for å styrke deres læreevne, i et inkluderende opplæringssystem.

2.8 Oppsummering av teorikapitlet

Dette kapitlet har lagt et teoretisk grunnlag for videre analyse og diskusjon i denne oppgaven. Kapitlet har gjort rede for ulike begreper fra pedagogikk og spesialpedagogikk. Det har også forklart lese- og synsvansker i et historisk perspektiv, som blant annet har vist at definisjoner på dysleksi stadig er i endring (Garzia et al., 2000; Guardiola, 2001, s. 12). Kapitlet har også tatt for seg lesevansker og synsvansker som begrep, og beskrevet ulike utfordringer knyttet til disse vanskene. Videre har kapitlet beskrevet ulike synspedagogiske tiltak. Til slutt har utfordringer i skolen og utfordringer knyttet til synspedagogisk kompetanse blitt tatt opp.

3 Metode

Dette kapittelet begrunner valg av forskningsmetode, og beskriver hvordan datamaterialet er samlet inn. Dette handler blant annet om utvalg av informanter, prosessen med å få tak i informanter og gjennomføringen av intervjuene. Deretter beskrives hvordan datamaterialet er bearbeidet og analysert. Til slutt i kapittelet legges det frem tanker rundt prosjektets kvalitet og refleksjoner rundt forskningsetikk.

3.1 Kvalitativ metode

Etter at tema for masteroppgaven var bestemt, åpnet det seg opp ytterligere spørsmål knyttet til metode, altså «Hva er det du må foreta deg for å svare på problemstillingene dine?» (Everett & Furseth, 2012, s. 128). Jeg måtte altså finne ut av hvordan datamaterialet skulle innhentes, for å kunne svare på problemstillingen. Ulike metoder og tilnærminger måtte vurderes opp mot hverandre, og dette ble diskutert med veileder tidlig i planleggingsfasen av prosjektet. Vi diskuterte blant annet litteraturanalyse, testing av elevers syn og intervju av for eksempel lærere. Til slutt falt valget på kvalitativ tilnærming med intervju av lærere som metode. På denne måten ville jeg kunne dykke ned i materialet, og få innsikt i læreres beskrivelser, erfaringer og refleksjoner knyttet til temaet. Slike metoder søker beskrivelser av den intervjuedes oppfatninger av et tema gjennom ord, og ikke gjennom tall (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47), og man får ofte et rikt datamateriale med «myke data» man som forsker må tolke og analysere (Johnson & Christensen, 2014, sitert i Høgheim, 2020, s. 29).

Johnson og Christensen beskriver to ulike tilnærminger til vitenskapelige metoder; eksploderende og konfirmerende metoder (Johnson & Christensen, 2014, sitert i Høgheim, 2020, s. 27), som på mange måter kan sammenlignes med henholdsvis kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Med en eksploderende metode forsøker man å finne ut hvordan noe er, og man tar et dypdykk i noe man interesserer seg for, altså å utforske et tema eller et fenomen. Konfirmerende metoder er ofte brukt i studier der man ønsker å teste noe, for eksempel en hypotese, altså å undersøke om noe er slik man tror det er. Hovedforskjellen mellom disse to retningene innenfor metodologi er at de gir svar på ulike spørsmål og tjener ulike formål (Høgheim, 2010, s. 30). I min studie, som er basert på et kvalitativt forskningsintervju, finnes det likevel trekk av konfirmerende forskning. På grunn av at jeg

gikk inn i prosjektet med en førforståelse om hva informantene kanskje ville svare, hadde jeg nok mer et ønske om å undersøke om noe var slik jeg trodde det skulle være, heller enn å finne ut hvordan noe er, som er mer typisk for eksploderende tilnærminger. Dette drøftes videre i delkapittelet om analyseprosessen.

På grunn av at det er få informanter i studien, kan ikke eventuelle funn generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Metoden begrenser derfor hvilke vitenskapelige konklusjoner som kan trekkes på grunnlag av datamaterialet. Funnene kan likevel gi viktige svar på problemstillingen, og de kan indikere hvordan det står til med erfaringer og kompetanse innenfor elevenes syn og lesing gjennom dette innblikket i praksisfeltet. Det er heller ikke meningen at funnene skal kunne generaliseres, men at kunnskapen fra intervjuene kan overføres til andre mennesker og situasjoner, og dermed utvide kunnskapen knyttet til temaet og problemstillingen. Oppgaven kan også bidra med å reise nye spørsmål til videre forskning.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Denne typen forskningsprosjekt har ofte et fenomenologisk perspektiv, med en hermeneutisk tilnærming, noe som også gjelder for mitt prosjekt og min fremstilling av datamaterialet.

Fenomenologi innenfor kvalitativ forskning handler om å forsøke å forstå sosiale fenomener fra informantenes ståsted, slik det oppleves for informantene selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det er altså et mål i seg selv å utforske andres erfaringer og opplevelser av verden, og derfor blir nettopp lærere og pedagoger spurt om deres erfaringer. I dette forskningsprosjektet vil det være lærernes og synspedagogens subjektive beskrivelser av egne tanker, erfaringer og kunnskaper som blir det viktigste som skal avdekkes og formidles.

Hermeneutikk kan forklares som «læren om fortolkningen av tekster» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Gadamer mente at hermeneutikk er mer et filosofisk ståsted for forståelse, heller enn en tilnærming eller en metode innenfor forskning. Han mente at man som forsker aldri kan være helt objektiv, fordi man har en førforståelse for det man forsker på. Når man skal forske på en tekst, som i mitt tilfelle er intervjuene fra datamaterialet, vil det alltid være tendenser til subjektivitet i analysen (Høgheim, 2020, s. 169).

Det som skiller disse to tilnærmingene, er at fenomenologer er mest opptatt av å vise hvordan informantene opplever sine erfaringer. I hermeneutikken er man mest opptatt av selve

fortolkningen av tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). I min analyse av datamaterialet vil det altså både være viktig å fremstille og å dele av informantenes erfaringer, men samtidig kunne tolke og forstå deres svar i en større sammenheng.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju

Formålet med intervju som forskningsmetode er å hente inn muntlige beskrivelser fra en informant. Dette kan innebære å løfte frem erfaringer, opplevelser eller oppfatninger (Høgheim, 2020, s. 130), og å forstå sider ved informantens opplevelser fra deres eget perspektiv og dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). På denne måten fungerer også intervjuet som en formidler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117). Med denne metoden var ønsket å søke innblikk i læreres erfaringer og kompetanse knyttet til lesing og elevers vansker med lesing. Min vurdering var slik at intervjuer ville være den beste måten å få tilgang til denne kunnskapen på.

Intervjuer kan gjennomføres med ulike tilnærminger. I dette prosjektet har det blitt brukt en semistrukturert tilnærming, der man utforsker informantens opplevelse av temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). I et semistrukturert intervju har forskeren et overordnet mål for intervjuet, gjerne med noen formulerte hovedspørsmål som er like for alle intervjuene. Man er likevel åpen for uventede «avsporinger» eller sidetema, og lar informantene snakke om det de synes er viktig, innenfor visse rammer (Høgheim, 2020, s. 131).

Intervjuer kan gjennomføres på mange forskjellige måter. Enten kan de gjennomføres ansikt til ansikt, per telefon eller videosamtale. De kan også gjennomføres som gruppeintervjuer eller en og en (Høgheim, 2020, s. 131). For meg var det et ønske å ha intervjuene ansikt til ansikt, for å få med meg så mye som mulig av det som ble kommunisert. Jeg ønsket også å intervju informantene hver for seg og ikke i gruppe. Dette for å hindre at informantene ble påvirket av det andre fortalte, fordi det var den enkeltes tanker knyttet til temaet jeg var interessert i.

I motsetning til for eksempel en spørreundersøkelse, dokumentanalyse eller litteraturgjennomgang, er intervju som metode først av alt en samtale mellom to mennesker, og intervjuet står i en sosial sammenheng. Samtalen er likevel ikke lik en dagligdags samtale, siden den har en definert hensikt og struktur, der forskeren styrer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Gjennom denne profesjonelle samtalen skapes det et maktforhold

mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). At dette maktforholdet eksisterer er det viktig å reflektere over, siden det kan spille inn på samtalen og den senere analysen.

3.2 Datainnsamling

Prosessen med å samle inn data til prosjektet omfattes av forberedelsesfasen i forkant av intervjuene, gjennomføring av intervjuene og refleksjoner etter gjennomførte intervjuer.

3.2.1 Intervju om lesevaner istedenfor om synsvaner

Etter å ha snakket med flere lærere, både fra praksis og fra barneskolen jeg jobber på, innså jeg at det kunne bli en utfordring å finne informanter å intervjuer om synsvaner. Av de lærerne jeg snakket med var det mange som lurte på hvilke lærere som skulle intervjues, siden ingen av dem kunne noe særlig om dette temaet. De trodde det samme ville gjelde for mange andre lærere. Derfor var jeg bekymret for at mangel på kompetanse eller egne erfaringer ville føre til at mange mulige informanter ville si nei til å bli intervjuet. Etter en diskusjon med veileder kom vi frem til at det også gikk an å intervjuer lærerne om lesevaner og mulige årsaker til disse vanskene. Dette er et tema og en problemstilling flere lærere har et forhold til. Da ville kanskje flere si ja til å delta. Koblingen mellom synsvaner og lesevaner er interessant, fordi elevene kan oppleve lignende utfordringer knyttet til vanskene (Wilhelmsen et al., 2015; Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 163). Å spørre om blant annet årsaker til elevers lesevaner ble derfor vurdert som interessant, og relevant for denne oppgaven.

3.2.2 Søknad til Sikt

Siden en persons stemme er gjenkjennbar, kategoriseres lydopptak som en personopplysning som kan knyttes tilbake til personen (Datatilsynet, 2019). Derfor krever slike prosjekter nøye planlegging, for å sørge for at informantens integritet blir vernet. Jeg søkte derfor godkjenning av prosjektet hos Sikt, tidligere Norsk senter for forskningsdata (NSD), gjennom deres meldeskjema. Sikt er en tjeneste som bistår blant annet høyere utdanningsinstitusjoner, og kan gi en vurdering på om den planlagte behandlingen av personopplysninger fyller krav til personvernregelverket. De vil påse at prosjektet gjennomføres på en god måte (Sikt, u.å.).

Min erfaring med søknadsprosessen er utelukkende positiv. Gjennom å fylle ut søknadsskjemaet fikk jeg tatt stilling til blant annet sikker lagring og behandling av datamaterialet, som på dette tidspunktet ikke enda var nøye planlagt. Dette ble også en anledning til å beskrive og reflektere over formålet med prosjektet.

I søknaden ble prosjektet beskrevet slik det ble lagt frem for informantene, der prosjektittel og tema for intervjuene var lesing og lesevansker. Dette ble gjort slik fordi vedleggene som skulle sendes inn til vurdering, da spesielt informasjonsskrivet (vedlegg 2), var utformet med tanke på at informantene selv skulle lese det og få informasjon om prosjektet. Fordi søknaden ble sendt inn tidlig, tok det kun vel 2 uker å få godkjenning. Tilbakemeldingen var at det jeg hadde planlagt var godt vurdert og gjennomtenkt.

3.2.3 Utvalg av informanter

Videre vil utvalget av ønskede informanter beskrives, prosessen med å få tak i informanter, og hvilket utvalg som ble intervjuet. Jeg ønsket i hovedsak å komme i kontakt med lærere som jobber i barneskolen, med bakgrunn fra enten norskfaget eller spesialpedagogikk. Med bakgrunn menes at de enten har studiepoeng i disse fagene, eller har mye erfaring innenfor faget. Grunnen til at norsklærere også var interessant å intervjuer, i tillegg til spesialpedagoger, er at lesing i stor grad er en del av norskfaget. Derfor har norsklærere også et særlig ansvar for elevenes leseopplæring, til tross for at lesing er en grunnleggende ferdighet i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alder og kjønn var ikke relevant for meg, men de ble spurt om det var mer eller mindre enn fem år siden de var nyutdannet eller begynte å jobbe som lærer/pedagog.

I tillegg til å intervjuer «vanlige» lærere, ønsket jeg også å intervjuer en gruppe lærere i en «særstilling». Med dette menes at de jobber i en bestemt kommune, som samarbeider med en synspedagog jeg har fått kjennskap til. Denne synspedagogen har kartlagt og hatt synspedagogisk trening med elever som har hatt utfordringer med det funksjonelle synet. Ønsket mitt var å intervjuer 2-4 lærere fra kommunen synspedagogen jobber i, i tillegg til 2-4 «vanlige» lærere fra en annen kommune.

Jeg begynte med å kontakte en skole jeg allerede hadde en kjennskap og tilknytning til. Fremgangsmåten min for å få tak i informanter på den skolen var å spørre spesped-kordinator om tips til hvem som kunne spørres, ut ifra mine kriterier. Hun nevnte noen

lærere hun trodde ville si ja. Jeg fikk intervjuet fire lærere, og hadde også noen reserver.

Videre ble de ulike skolene fra kommunen med synspedagog kontaktet. Der ble rektorene/avdelingslederne informert om at jeg skulle skrive om syn og synsvansker knyttet til lesing og lesevaner, og at jeg var interessert i å intervjuere lærere i denne kommunen på grunn av deres samarbeid med synspedagogen. De jeg kontaktet ble spurt om å videreformidle spørsmålet til lærerne ved skolene. Disse lærerne ble spurt om å bli intervjuet om lesing og lesevaner. Skolene ble kontaktet på to ulike tidspunkt, da de i første omgang svarte at de ikke hadde tid. Dette var en tidkrevende og frustrerende prosess, som dessverre ikke førte frem. Den nevnte synspedagogen ble også spurt om hun kunne ta direkte kontakt med noen aktuelle lærere. Heller ikke dette førte frem.

På dette tidspunktet var jeg usikker på om de fire gjennomførte intervjuene ville gi et tilstrekkelig datamateriale for å kunne svare på problemstillingen. Etter å ha diskutert dette med veileder kom vi frem til at jeg kunne intervjuer synspedagogen, som et «ekspertintervju». Hun var positiv, og jeg fikk min siste informant.

Planen var å intervjuer 4-8 lærere fra to forskjellige skoler, der den ene skolen ville stå i denne «særstillingen». Jeg endte opp med et utvalg på fire lærere fra samme skole, i tillegg til et «ekspertintervju» med den nevnte synspedagogen.

3.2.4 Presentasjon av informantene

Utvalget består av fem informanter; fire kvinner og en mann. Jeg har valgt å bruke fiktive navn i fremstillingen og omtalen av de ulike informantene, og ikke bare beskrivelser som «informant 1» eller «intervjuobjekt B». Selv om oppgaven er basert på en tematisk analyse, har jeg vurdert det slik at en viss kjennskap til de ulike informantene vil være av betydning for leseren. Kriteriene for valg av navn var at det skulle være mye brukte navn, som begynte på en forbokstav tilsvarende rekkefølgen de ble intervjuet i. Jeg kom frem til pseudonymene «Anne», «Bente», «Cathrine», «Didrik» og «Eirin».

Som bakgrunnsspørsmål ble de spurt om det er mer eller mindre enn fem år siden de var ferdigutdannet eller begynte å jobbe som lærer/pedagog. Alle hadde jobbet som lærer/pedagog i mer enn fem år. De fikk også spørsmål om de har norsk eller spesialpedagogikk som fag, om de kunne si noe kort om hva jobben deres innebærer nå og

hva de har jobbet med tidligere.

Anne har norsk som fag. Hun har jobbet omtrent like mye på småtrinnet som på mellomtrinnet. Hun har bare hatt førsteklasse en gang, og det er den klassen hun nå har fulgt til tredjeklasse.

Bente har norsk som fag. Hun har hatt mange ulike trinn, men har arbeidet mest på småtrinnet med begynneropplæring. Nå har hun en femteklasse for første gang.

Cathrine har både norsk og spesialpedagogikk, med 30 studiepoeng i norsk og 60 i spesialpedagogikk. Hun har jobbet nesten utelukkende på mellomtrinnet. Hun har vanligvis en stilling som avdelingsleder med 50/50 undervisning og administrasjon. Da har hun hatt mest spesialundervisning innenfor matematikkvansker. Da hun ble intervjuet jobbet hun som vikarierende rektor.

Didrik har både norsk og spesialpedagogikk som fag, og har 30 studiepoeng i spesialpedagogikk og 60 studiepoeng i norsk. Han har jobbet mest på mellomtrinnet.

Eirin har en pedagogisk utdanning og stilling, og har tatt synspedagogikkutdanning i tillegg. Etter at hun hadde tatt synspedagogikkutdanningen, ble kommunen interessert i hennes kompetanse. Hun har derfor jobbet 70% i hennes vanlige stilling, og 30% som synspedagog opp mot barn og unge. Hun har jobbet med å synskartlegge seksåringer og fjerdeklassinger i kommunen, og har hatt synspedagogisk trening med de elevene som har hatt vansker med synet.

3.2.5 Utforming av intervjuguide

Som forberedelse til intervjuene utformet jeg en intervjuguide (vedlegg 3), som ble et skjema med to kolonner. På venstre side stod det seks hovedspørsmål. I høyre kolonne stod det oppfølgingsspørsmål som kunne stilles dersom det passet i samtalen. I tillegg til de forberedte spørsmålene kan man med en semistrukturert tilnærming også stille spontane spørsmål knyttet til tema som kommer opp underveis. Slik kan det skapes et større rom for at informantene kan komme med det de ønsker å snakke om, og det de mener er viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Hovedspørsmålene som alle informantene ble stilt var:

1. Hvilke tanker, erfaringer eller kompetanse har du knyttet til elevenes lesevansker?
2. Hva kan være mulige årsaker til disse vanskene?
3. Hvordan vil du beskrive de elevene som har vansker med lesing, og hvordan vil du beskrive selve vanskene?
4. Hvilke prosedyrer følges når du mistenker at en elev har lesevansker?
5. Hvordan kan man arbeide for å støtte elever med lesevansker?
6. Hvordan evaluerer man om tiltakene har fungert?

Hensikten med det første spørsmålet var å fange informantens spontane, første tanker knyttet til temaet. De andre spørsmålene er knyttet til min forforståelse om tema og problemstilling, tidligere forskning og egne erfaringer. Jeg ønsket for eksempel å spørre om beskrivelser av elevenes vansker, både faglig og sosialt, og spurte derfor hva lærerne får av beskrivelser på hva som er vanskelig. Ellers har jeg brukt både faktaspørsmål og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47), for å få konkrete beskrivelser, men også svar som ligger litt mer «mellom linjene». Et eksempel på dette er «Hvordan opplever du atferden til elever som sliter med lesing?», etterfulgt av «Hva tror du dette kan komme av?». Jeg hadde også et siste spørsmål; «til slutt ...», der jeg spurte «Er dette et område du føler du har nok kompetanse på» og «Er det hjelpetiltak du føler mangler i systemet, eller som burde bygges opp?». Her prøvde jeg å runde av med noen refleksjoner eller tanker fremover (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). På denne måten ønsket jeg å forhindre at slike refleksjoner ville ha kommet etter at selve intervjuet var avsluttet, og diktafonen var slått av.

Intervjuguiden ble i utgangspunktet formulert til lærerne. Da også synspedagogen skulle intervjues, gikk jeg gjennom spørsmålene på nytt, og vurderte om de samme spørsmålene kunne brukes i dette intervjuet også. Det var viktig for meg å ikke endre på hovedspørsmålene, for at ikke intervjuene skulle bli for ulike. Kun noen av oppfølgingsspørsmålene i den nye intervjuguiden (Vedlegg 4) ble endret.

Den største forskjellen mellom dette intervjuet og lærerintervjuene var at synspedagogen var klar over hva jeg skulle skrive om, da hun allerede hadde prøvd å hjelpe meg med å få tak i informanter i kommunen hvor hun jobber. Hun har heller ikke noen annen utdanning innenfor leseopplæring enn kompetansen innen lesing knyttet til syn og synsrelaterte lesevansker. Derfor ble dette intervjuet innholdsmessig ganske ulikt de fire andre, selv om mange av spørsmålene var de samme.

Fordi intervjuet med synspedagogen ikke førte til endringer i behandlingen av personvernopplysninger (Vedlegg 1), vurderte jeg det som unødvendig å melde dette til Sikt. I intervjuet med synspedagogen var det samme type personopplysninger som ble behandlet, hun mottok derfor det samme informasjonsskrivet og ga samtykke til å delta på samme måte som lærerne. Personopplysningene ble også behandlet og lagret på samme måte. Forskjellene var at synspedagogen tilhørte et annet utvalg enn lærere, og hun ble rekruttert på en annen måte.

3.2.6 Prøveintervju

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju (Dalen, 2011, s. 30) for å teste lyd kvaliteten på diktafonen, og øvde på å sette opptaket på pause om nødvendig. Jeg fikk også testet hvordan intervjuguiden fungerte, og om spørsmålene ble forstått av intervjupersonen slik de var tenkt. Videre fikk jeg prøvd meg i intervjurollen, og fikk øvd på å lytte og å følge med i samtalen, og samtidig kunne tenke på gode oppfølgingsspørsmål. Alle disse faktorene, som kunne ha gjort meg ufokusert på selve intervjuet, gjorde at jeg ble roligere og tryggere når de faktiske intervjuene skulle gjennomføres. Hvis jeg hadde vært nervøs og kikket mye på diktafonen kunne nervøsiteten ha smittet over på intervjupersonen, og kvaliteten på selve intervjuet kunne blitt dårligere. Fordi personen jeg gjennomførte prøveintervjuet med er en jeg kjenner godt og er trygg på, ble prøveintervjuet en god opplevelse, og jeg var klar for å intervju informantene.

3.2.7 Intervjusituasjonen

Før hvert enkelt intervju ble startet gikk vi gjennom informasjonsskrivet, og informanten skrev under på samtykkeerklæringen (vedlegg 2). Det ble også åpnet opp for eventuelle spørsmål. Videre forklarte jeg hva diktafonen skulle brukes til, og den ble forsøkt ufarliggjort, slik at den ikke skulle ta så mye oppmerksomhet eller virke distraherende for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Selve diktafonen var med på å tydeliggjøre når det faktiske intervjuet startet og sluttet, og den fungerte som en kontekstmarkør (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117).

De fire intervjuene med lærerne ble gjennomført over to dager, med to intervjuer hver dag. De ble gjennomført på skolen de selv jobbet på, og på lærernes egne kontorer. Den første dagen

gikk intervjuene veldig fint. Jeg opplevde at både jeg og intervjupersonene var trygge og avslappede. De to neste intervjuene som ble gjennomført dagen etter gikk også fint, men jeg merket at jeg var litt mer sliten denne dagen. Det siste av de fire intervjuene med lærerne ble en del kortere enn de tre andre. Dette har kanskje noe med at informantene ble spurt om å bli intervjuet samme dag som intervjuet ble gjennomført, og at vedkommende derfor fikk begrenset tid til å forberede seg. De fire intervjuene var av ulik lengde, rundt 20 minutter i gjennomsnitt. Dette hadde jeg tenkt på forhånd at de ville gjøre.

Jeg opplevde at informantene tok seg god tid til å svare på spørsmålene. Kanskje en av grunnene til at intervjusituasjonene gikk så fint var at informantene visste hvem jeg var, på grunn av min tilknytning til skolen de jobber på. Dermed var det kanskje lettere å fortelle om egne opplevelser og tanker til meg, enn om jeg hadde vært en helt fremmed. Jeg prøvde også å lytte og å vise oppmerksomhet til det de ønsket å dele med meg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Intervjuet med synspedagogen ble gjennomført på hennes arbeidssted. Denne samtalen varte rundt en time. Jeg hadde en forventning om at det ville vare lengre enn intervjuene med lærerne, men var usikker på hvor mye lengre tid det ville ta. Jeg hadde derfor sørget for at vi hadde god tid. Dette var også en person jeg kjente til og hadde snakket med tidligere, og vi snakket om et tema begge har et engasjement for. Dette kan også være grunner til at dette intervjuet varte lengre enn de andre.

Alle intervjuene ble avsluttet med noen «åpne» spørsmål der det ble åpnet opp for andre innspill, for å få med eventuelle siste tanker eller synspunkter i selve lydopptaket. Det er vanlig at det oppstår en form for debrief etter at opptakeren har blitt stoppet. Ofte kan informantene komme med nye innspill eller refleksjoner knyttet til temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161), eller «politisk ukorrekte» kommentarer som kanskje ikke ville passet seg i selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117). I intervjuene jeg gjennomførte dreide disse samtalenene seg mer om generelle tanker knyttet til det å ha blitt intervjuet.

3.2.8 Refleksjoner etter gjennomførte intervju

Felles for alle intervjuene var at samtalen begynte med at informantene ble minnet om taushetsplikten. Dette kunne ha blitt forklart bedre. Jeg fikk inntrykk av at noen informanter

holdt igjen beskrivelser av enkeltelever av hensyn til personvern, heller enn å anonymisere. Noe jeg også erfarte var at det første spørsmålet var for åpent for informantene, så jeg gikk fort videre til oppfølgingsspørsmålene, som var mer konkrete å svare på. Ellers var jeg spesielt oppmerksom på eventuelle avsporinger som kunne knyttes opp til syn, og var klar for å følge opp med oppfølgingsspørsmål der det var aktuelt. Noen av disse spørsmålene stod i intervjuguiden, andre ble stilt mer spontant. Her måtte jeg også være bevisst på min rolle som intervjuer, og å virke like engasjert om å høre om syn og synsvansker som for eksempel utfordringer knyttet til det å finne passende bøker på biblioteket. Begge deler er naturlige tema å komme inn på knyttet til lesing og lesevansker, og det var viktig for meg at informantene ikke skulle føle at de hadde blitt lurt inn i et intervju om syn og synsvansker.

I etterkant av intervjuene var jeg bekymret for at de hadde blitt gjennomført litt rotete, fordi vi hadde kommet inn på avsporinger og oppfølgingsspørsmål som kanskje ikke var direkte beskrevet i intervjuguiden. Intervjuene endte altså opp med å ha ganske ulik form og ulikt innhold. Jeg har i ettertid skjönt at dette kan være en fordel, og et tegn på godt gjennomførte intervjuer. Det er som oftest et kvalitetstegn dersom intervjueren er oppmerksom på hva intervjupersonen kommer med, og greier å drive intervjuet i en retning som kan være med på å besvare forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

3.3 Bearbeiding av datamateriale

Denne delen vil ta for seg bearbeiding av datamaterialet, fra lydfiler til ferdige transkripsjoner.

3.3.1 Transkribering og anonymisering

Transkribering handler om å transformere talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). For å kunne benytte opptakene fra intervjuene måtte de transkriberes. Dette ble gjort like etter at intervjuene var gjennomført, da samtalene, situasjonene og hva informantene har pekt på, vist med hendene eller vist frem fortsatt var ferskt i minne. Slike observasjoner ville vært vanskelig å komme på igjen dersom transkriberingen hadde blitt gjort lenge etter at intervjuene ble gjennomført. I denne prosessen ble også datamaterialet anonymisert, altså at det ikke lenger ville være mulig å spore tilbake til informanten, fordi informantens stemmer

er den eneste personopplysningen fra lydfilene som kan knyttes tilbake til personen. Enkelte utsagn fra informantene som navn på kollegaer og andre identifiserbare opplysninger ble også anonymisert. Gjennom denne bearbeidingen ble jeg «kjent» med dataene mine, som var en viktig del av forberedelsene til den videre analysen (Dalen, 2011, s. 58).

3.3.2 Fra talespråk til skriftspråk

Transkribering kan sammenlignes med det å oversette en tekst fra et språk til et annet; det er ikke alltid hele konteksten eller alt av innhold i den originale teksten kommer med i en oversettelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Dette er noe man må være klar over når man transkriberer, men også når man skal bruke transkripsjonene i det videre arbeidet. Når intervjuene er transkribert, er det lett å tenke at disse tekstfilene er det nye datamaterialet, og at de erstatter lydfilene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Tenker man på denne måten vil viktige kontekster, nyanseringer, ironi eller overdrivelser kunne forsvinne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Derfor har det vært nyttig å kunne gå tilbake til lydopptakene for å lytte til enkelte elementer på nytt.

I fortolkningsprosessen fra tale- til skriftspråk måtte det tas noen valg om hvor detaljert og nøyaktig selve transkripsjonene skulle være. I noen intervjuer vil latter, tenkepauser, nøling eller andre gester være en viktig del av det som kommuniseres. I mitt tilfelle, der selve innholdet er det viktigste, var fokuset på å gjengi samtalen nøyaktig, slik at transkripsjonene skulle få frem det vedkommende har ment. Jeg markerte likevel lengre tenkepauser som «...», og noen nølende «ehh» og «hmm», når dette hadde en betydning for det som ble kommunisert. Jeg la også inn parenteser med forklaringer, som «(viser til tidligere nevnte elev)», for å gi meg selv en kontekstuell beskrivelse.

3.3.3 Transkribering i praksis

Transkriberingen var en tidkrevende og konsentrasjonskrevende oppgave, noe jeg visste på forhånd at det ville bli. Jeg fant fort ut at å spille av lydopptaket i halv hastighet ville gjøre skrivingen enklere. Det gjorde likevel at lydopptakene virket mye lengre, og det følte som at jeg ikke kom meg videre til tross for timevis med skriving. Jeg fikk et tips fra en tidligere masterstudent om å bruke pedal, for raskere og enklere transkribering. Jeg tok derfor kontakt med Læringslab ved HVL (Høgskulen på Vestlandet) og fikk lånt dette. Pedalen kunne brukes

til å starte og stoppe avspillingen av lydopptaket med foten, noe som gjorde at jeg kun trengte å lytte til lydfilen og skrive ned det jeg hørte. En ansatt på Læringslab spurte hva jeg hadde brukt den til, fordi pedalene sjeldent ble utlånt. Dette tyder på at bruk av pedal til transkribering er et lite brukt hjelpemiddel.

3.4 Analyseprosessen

Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem for å gjennomføre selve analysen av datamaterialet. Dette delkapittelet beskriver prosessen fra det transkriberte datamaterialet, og frem til ferdig analyserte intervjuer som har blitt kodet, kategorisert og til slutt fremstilt i resultat-kapittelet i disse kategoriene.

3.4.1 Digitale analyseverktøy

Jeg var lenge i tvil om jeg skulle analysere datamaterialet «manuelt», eller om jeg skulle benytte meg av et digitalt analyseverktøy. Jeg så fordeler og ulemper med begge fremgangsmåtene. For å gi digitale analyseverktøy en sjanse, deltok jeg på HVL-bibliotekets kurs om Nvivo. På kurset gikk vi gjennom hvordan programmet kunne være til hjelp i analysearbeidet til koding og kategorisering. Etter å ha prøvd programmet, vurderte jeg det hensiktsmessig å benytte Nvivo til å analysere datamaterialet mitt. Denne vurderingen ble gjort både på grunn av mengden tekst som skulle analyseres, og på grunn av at intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer. Fordi intervjuene ble gjennomført på denne måten, tok samtalene ulike retninger og hadde et ulikt innhold. Derfor ble også de transkriberte intervjuene veldig forskjellige. Da var Nvivo et godt verktøy for å kunne sortere og å holde oversikt over datamaterialet. Dette var ikke noe som måtte avklares med Sikt, fordi dataprogrammet brukes til å analysere de transkriberte intervjuene, og dermed ingen personopplysninger.

3.4.2 Analysemetode

Som nevnt under delkapittelet om kvalitativ metode, har jeg hatt en viss forforståelse av hva jeg forventet av funn i datamaterialet. Dermed har min kvalitative forskningsmetode også hatt trekk av konfirmerende forskning (Johnson & Christensen, 2014, sitert i Høgheim, 2020, s.

27).

På grunn av denne førforståelsen ble det naturlig å velge deduktiv analyse, som betyr at intervjuene har blitt kategorisert ut ifra forhåndsbestemte kategorier, basert på egen førforståelse for temaet (Høgheim, 2020, s. 208). Det motsatte er da det som kalles induktiv analyse, som baserer seg på innholdet i kodene (Høgheim, 2020, s. 207). Kvale og Brinkmann (2015, s. 227) kaller disse tilnærmingene for begrepsstyrt eller datastyrt koding. Mange er kritiske til deduktiv analyse, da det kan føre til at man ofte finner det man leter etter (Høgheim, 2020, s. 207). Selv hadde jeg ikke bestemte kategorier klare før jeg begynte analysen, men jeg hadde en viss tanke basert på hovedspørsmålene fra intervjuguiden. Jeg hadde likevel lagt til rette for en deduktiv analyse allerede da jeg utformet intervjuguiden (Høgheim, 2020, s. 208).

I tillegg til å gjøre en deduktiv analyse, har jeg også vært opptatt av selve innholdet i intervjuene. En innholdsanalyse er en tilnærming der formålet er å kunne tolke innholdet i tekstdata, gjennom koding og kategorisering (Hsieh & Shannon, 2005, sitert i Høgheim, 2020, s. 202). Det finnes ulike måter å gjøre dette på. Jeg har brukt målrettet innholdsanalyse. Denne kan brukes dersom man har et teoretisk grunnlag for datainnsamlingen, og dermed kan bruke en deduktiv tilnærming til kategoriseringen, i tillegg til deskriptiv eller in-vivo-koding. Målrettet innholdsanalyse kan altså brukes innenfor en allerede satt teoretisk ramme, og kan være med på å utvide forståelse innenfor denne rammen (Hsieh & Shannon, 2005, sitert i Høgheim, 2020, s. 212).

3.4.3 Koding og kategorisering

Koding handler om å organisere data ved å markere deler av tekst, for så å gi det et begrep som representerer delen (Cresswell & Cresswell, 2018, sitert i Høgheim, 2020, s. 204), og på denne måten redusere det til meningsbærende bestanddeler (Høgheim, 2020, s. 204). I prosessen med koding driver man med det Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) kaller meningsfortetting, altså at man forsøker å finne meningen i selve utsagnet, for så å redusere det til koder.

Selve kodingen har jeg gjort med utgangspunkt i deskriptive koder, som betyr at de ikke nødvendigvis kommer fra utdragene selv (Høgheim, 2020, s. 204). Et eksempel på dette er at sitatet *«Ja da gjør de ofte andre ting. Og da sant, da blir det disse elevene som blir mer sånn,*

ikke utagerende, men at de blir vandrende rundt i klasserommet, plage litt på andre, tar borti deres ting ...» ble kodet som «atferd», under kategorien «Beskrivelser av elevers vansker med lesing».

I noen tilfeller har jeg også benyttet meg av In-vivo-koding uten å ha tenkt over det selv. Dette betyr at man bruker selve «språket» i dataene til å lage kodene (Cresswell & Cresswell, 2018, sitert i Høgheim, 2020, s. 204). Et eksempel på dette er kodene «motivasjon» og «mangel på motivasjon», der de fleste sitatene inneholdt ordet «motivasjon». Her måtte jeg likevel tolke resten av utsagnet for å finne ut hvilken av de to kodene som passet.

Selve kategoriene hadde jeg tenkt skulle være basert på hovedspørsmålene fra intervjuguiden, og jeg begynte å kategorisere ut ifra fem ulike kategorier. Dette inkluderte en egen kategori tiltenkt synspedagogen. Etter at jeg hadde kodet en god del av datamaterialet, innså jeg at jeg hadde veldig få koder og lite innhold under kategorien «Refleksjoner rundt mulige årsaker til vanskene». Jeg hadde kodet de fleste av utsagnene som var knyttet til årsaker til den første kategorien «Beskrivelser av elever som har vansker med lesing». Kategorien med årsaker ble derfor gjennomgått og omorganisert. Den første kategorien byttet jeg navn på til «Beskrivelser av elevers vansker med lesing», for å også kunne romme årsaker til vanskene. Slike omorganiseringer ble også gjort ved flere anledninger, der jeg fant bedre måter å systematisere utsagnene og kodene på.

Jeg var usikker på hvordan jeg skulle gjøre det med intervjuet med synspedagogen, da det hun svarte ikke var like lett å kode i de samme kategoriene som svarene fra lærerne. Derfor ble svarene hennes samlet i en egen kategori med fire underkategorier, både i Nvivo og i analysen. Denne het først «Synspedagogiske tiltak», men ble endret til «Synspedagogisk kompetanse i skolen».

De fire kategoriene jeg endte opp med var «Beskrivelser av elevers vansker med lesing», «Mulige tiltak og evaluering av tiltakene», «Hvordan står det til i skolen?» og «Synspedagogisk kompetanse i skolen».

Som nevnt tidligere, valgte jeg å benytte meg av analyseverktøyet Nvivo. Dette eller tilsvarende programmer vil ikke gjennomføre selve analysen, men kan være til hjelp med å organisere og strukturere datamaterialet (Høgheim, 2020, s. 201). På denne måten ble det lettere å benytte kodene og kategoriene i analysen. Dette hadde jeg definitivt gjort igjen, dersom jeg skulle analysert et tilsvarende dataomfang ved en annen anledning. De gode

erfaringene med gjennomføring av analysearbeidet i programmet veide opp for den tiden det tok å bli kjent med programvaren, og tiden det tok å kode og å kategorisere.

3.5 Forskningskvalitet

For å bygge troverdighet til forskningsarbeidet og de funnene som vil bli presentert, er det viktig med en åpen og grundig beskrivelse av arbeidet som har blitt gjort for å komme frem til disse funnene. Dette kan handle om alt fra beskrivelser av utvalg av informanter, åpenhet om intervjusituasjonen og spørsmålene som ble stilt, og om analyseprosessen. Gjennom å beskrive fremgangsmåter i detalj, legges det også opp til etterprøvnbarhet, slik at en annen forsker skal kunne gjennomføre en lignende undersøkelse (Everett & Furseth, 2012, s. 138). Det er likevel viktig å være klar over at funnene bare gjelder for de informantene som var med i undersøkelsen (Everett & Furseth, 2012, s. 149). Det er derfor ikke mulig å forvente et likt resultat i en tilsvarende undersøkelse.

For å vise validitet i et prosjekt er det viktig å vise at man har undersøkt det man har sagt at man har undersøkt, og at dette kommer frem i metoden (Krumsvik, 2014, s. 152). Det handler også om hvorvidt utvalget og datamaterialet er relevant for det som skal undersøkes og de problemstillingene som skal svares på (Everett & Furseth, 2012, s. 135). Denne oppgaven har derfor en åpen beskrivelse og begrunnelse av hva jeg har ønsket å få svar på, og hvorfor datainnsamlingen ble utført slik den ble, for å få svar på det jeg ønsket. Validitet har vært til stede i hele prosessen fra planlegging til analyse, og knyttet til hvordan resultatene har blitt fremstilt. Jeg har også vært kritisk til kvaliteten på eget arbeid, og har reflektert underveis om hva som har kunnet styrke eller redusere validiteten til arbeidet (Krumsvik, 2014, s. 154–155).

Det er også viktig å vise reliabilitet, som handler om nøyaktighet i det analytiske arbeidet (Høgheim, 2020, s. 216). Her benyttet jeg meg av strategien «konstant kodesammenligning» for å skape en konsekvent analyse. Dette ble gjort ved å sammenligne tidligere koding med nye koder underveis i arbeidet, og å gjennomgå innholdet i kodene med nytt innhold som skulle kodes (Silverman, 2013, sitert i Høgheim, 2020, s. 216). Selv om denne arbeidsmetoden var ny for meg, prøvde jeg å gjøre dette på en så nøyaktig og systematisk måte som mulig. Her var bruk av digitale analyseverktøy en god hjelp (Høgheim, 2020, s. 201). Dette var med på å styrke kodingens validitet og transparens (Dalen, 2011, s. 97).

Noe jeg også har reflektert en del over er det som kalles «fisking» (Shadish, et al., 2002, sitert i Høgheim, 2020, s. 214). Dette handler om forskningens validitet, og kritiserer det å «fiske» etter det man er interessert i av svar, eller at man prøver å fremstille funnene ut ifra det man vil ha svar på. Fordi jeg spurte informantene på den måten jeg gjorde, var jeg veldig bevisst på hvordan jeg stilte spørsmål knyttet til blant annet syn. Jeg ønsket at informantene skulle få mulighet til å trekke dette frem selv naturlig, ut ifra de spørsmålene jeg stilte, før jeg selv spurte dem om dette. Jeg har på en måte prøvd å fremstille funnene ut ifra det jeg vil ha svar på, i den grad at jeg har sett på deres svar ut ifra det forskningen sier om temaet. Jeg har ikke endret eller vridd om på det informantene selv har sagt, eller tillagt dem andre meninger enn de har hatt.

Metoden jeg har brukt for å samle datamateriale kan kritiseres, på grunn av at det ofte er forskerens perspektiv som kommer frem, og at man kan påvirkes av nærheten til feltet og av informantene i prosjektet (Høgheim, 2020, s. 168). Dette kan også sies om andre forskningsmetoder der et datamateriale skal tolkes, fordi det alltid vil være en forsker som skal tolke datamaterialet og resultatene (Høgheim, 2020, s. 169). Dermed vil dette kunne tolkes ulikt av en annen forsker. I mitt tilfelle har jeg vært bevisst på eget engasjement knyttet til oppgavens tema. Jeg har også vært klar over at veileder har et enda større engasjement enn meg. Det finnes ulike retninger og forståelser innenfor synspedagogikk. Der Wilhelmsen er opptatt av at strukturerte synspedagogiske øvelser er et tiltak for å forbedre elevers funksjonelle syn, er det andre forskere som mener noe annet. Her er jeg åpen om at jeg har blitt påvirket av Wilhelmsens forskning og praksis.

3.6 Forskningsetikk

Dette delkapittelet tar for seg forskningsetikk og forskningsetiske refleksjoner. Dette handler både om konkrete refleksjoner knyttet til personvern og søknadsprosessen til Sikt, men også et mer overordnet blick på de etiske perspektivene ved et slikt forskningsprosjekt.

3.6.1 Forskningsetiske refleksjoner

Helt fra planleggingsfasen av masterprosjektet har det vært nødvendig å ha et bevisst forhold til forskningsetikk, og det har gjennomsyret alt jeg har foretatt meg i dette prosjektet.

Forskningsetikk handler om det etiske perspektivet på forskningen, og kobles ofte spesielt til håndtering og lagring av personopplysninger (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021), men det er noe som burde ligge til grunn for alt arbeid man foretar seg i et slikt prosjekt. Selv om prosjektet har krevd mye eget arbeid, er det også et forskningshåndverk som er avhengig av både informanter og tidligere forskning. Tidligere forskning på feltet har vært viktig å anerkjenne og å referere til på en ryddig og respektiv måte.

Forskningsetikk har også handlet om hvordan jeg selv har omtalt prosjektet mitt til venner og familie, spesielt når det kommer til de utfordringene og problemstillingene jeg har stått ovenfor i denne prosessen. Dette har også vært spesielt viktig knyttet til gjennomføringen av intervjuene, der både venner og familie har vært nysgjerrige på hvor jeg har vært og hvem jeg har snakket med.

For informantene vil det være viktig at jeg opptrer varsomt og sensitivt i forhold til de tankene og erfaringene de har delt, og at deres personvern blir vernet om. I tillegg til at informantene ble informert om deres rettigheter i informasjonsskrivet, tror jeg også at min evne til å skape tillit hos informantene har vært viktig. Selv om det står i informasjonsskrivet hvordan opplysningene skal håndteres, vil kommunikasjon i forkant av intervjuene og under selve intervjuene være viktig for å overbevise informanten om at dette faktisk vil stemme. Dersom en informant i ettertid hadde følt seg usikker, ville kanskje informanten ha ønsket å trekke sitt bidrag fra prosjektet.

Kanskje kan fremgangsmåten jeg brukte i intervjuene med lærerne bli sett på som uetisk overfor informantene. Dette har jeg vært veldig bevisst på gjennom hele prosessen, og jeg har gjort mange etiske overveielser. Dersom informantene hadde blitt spurt om å delta i intervju om lesing og lesevaner, og i selve intervjuet hadde følt seg lur, ville tillitsforholdet mellom intervjuer og intervjuperson blitt brutt. I intervjuene ble informantene spurt om lesing og lesevaner, og jeg viste interesse for alt de fortalte om. Jeg har også begrunnet hvorfor jeg valgte å gjennomføre intervjuene slik jeg gjorde. Derfor mener jeg at min metode og fremgangsmåte har vært etisk forsvarlig.

3.6.2 Tillatelser til å gjennomføre intervjuer

Det var viktig for meg å gå frem på en ryddig og systematisk måte da jeg skulle få tak i informanter til intervjuene. Som beskrevet i søknaden til Sikt, ville jeg be om muntlig eller

skriftlig godkjenning fra rektor ved de aktuelle skolene før jeg tok kontakt med lærerne jeg ønsket å intervju, fordi intervjuene sannsynligvis ville foregå i lærerens arbeidstid og på skolens område. Jeg fikk en muntlig tillatelse fra vikarierende rektor på skolen jeg intervjuet på. Hun endte også opp med å være en av de fire informantene.

Denne fremgangsmåten ble også fulgt på de andre skolene jeg kontaktet, men ikke fikk intervjuet på. Der kom jeg i kontakt med enten rektor eller avdelingsleder, og vedkommende videreformidlet spørsmålet mitt om intervju til lærerkollegiet.

Synspedagogen jobber til daglig i en pedagogisk stilling. Intervjuet ble gjennomført på arbeidsplassen i hennes kontortid. Jeg vurderte det derfor slik at hennes egen godkjenning til å bli intervjuet var en tilstrekkelig tillatelse til å gjennomføre intervju.

3.6.3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Alle informantene leste gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 2) i forkant av intervjuet. I skrivet informeres det kort om selve prosjektet, om hvorfor de har blitt spurt, om hvordan opplysningene blir håndtert, samt hvilke rettigheter de har. Noe av det viktigste som kom frem i informasjonsskrivet var at det var helt frivillig å delta, og at deltakernes identitet ville være helt anonym. Det å gjennomføre slike intervjuer medfører et stort etisk ansvar overfor informantene, og det er viktig å ta dette i betraktning når man skal gjennomføre en slik form for datainnsamling (Everett & Furseth, 2012, s.136–137). I forkant av intervjuene skrev de under på samtykkeerklæringen på to eksemplarer av informasjonsskrivet. I dette skrivet fikk de også kontaktinformasjon til studenten, veileder og personvernombud ved behandlingsansvarlig institusjon (HVL), dersom de skulle ønske å trekke seg fra prosjektet og få sitt bidrag til prosjektet fjernet, eller ved andre henvendelser.

3.6.4 Behandling og sikker lagring av personopplysninger

Noe av det jeg lærte mest av i prosessen med søknaden til Sikt, var at jeg fikk tenkt godt gjennom hvilket ansvar jeg pålegges når det kommer til behandling og lagring av personopplysninger, som i mitt tilfelle var lydopptak av intervjuene.

For å behandle personopplysningene på en god måte, lånte jeg en sikker diktafon fra

Læringslab ved HVL Bergen. Videre fikk jeg lastet ned OneDrive fra HVL, slik at lydopptakene kunne lagres direkte på en ekstern tjeneste gjennom skylagring, og ikke på min private enhet. Der lydfilene lagres med anonymiserte filnavn, som fulgte en navnekode bare jeg kjenner til. Det var ikke et behov for å lage noe kodenøkkel, da jeg hadde relativt få intervjuer, og derfor ikke var bekymret for å glemme hvem som var hvem.

Etter at intervjuene var transkribert, ble de lagret separat fra lydfilene på min private skylagring, med nye filnavn og en annen kode. Grunnen til at de kunne lagres mindre «sikkert», altså på egen skylagring, var at de transkriberte intervjuene ikke inneholdt noen personopplysninger. Derfor skal de også lagres separat fra lydfilene, og med egne filnavn. Selve lydfilene vil ikke bli slettet før prosjektslutt, selv om intervjuene har blitt transkribert. Dette fordi det kan være nødvendig å gå tilbake å lytte gjennom opptak på nytt.

3.6.5 Sensitive opplysninger

Sensitive opplysninger, eller «særlige kategorier personopplysninger» (Datatilsynet, 2019), er opplysninger som krever ekstra varsomhet når det kommer til behandling og lagring. Etersom informantene bare ble intervjuet om generelle erfaringer om et lite sensitivt tema, og læreren selv har en taushetsplikt overfor opplysninger om elever, var ikke dette noe som måtte tas særlig stilling til. Jeg ble likevel minnet på personvern i kommentaren på søknaden fra Sikt, om at intervjuene måtte gjennomføres slik at det ikke kom frem opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Slike opplysninger kan være kombinasjoner av stedsnavn, alder, kjønn, diagnoser eller eventuelle spesielle hendelser. Det ville altså gå fint dersom informantene fortalte om et eksempel med en elev som hadde en vanske med lesing. Kombinasjonen av slike opplysninger, i sammenheng med en rekke andre identifiserende opplysninger, burde ikke komme frem. Informantene mine ble derfor minnet om personvernet helt i starten av intervjuet. I de tilfellene der informantene likevel oppga navn, på for eksempel kollegaer, ble dette anonymisert i transkripsjonen.

3.7 Oppsummering av metodekapittelet

Dette kapittelet har beskrevet de ulike prosessene knyttet til metode og datainnsamling. Dette har handlet om valg av metode, prosessen fra ide, til intervjuer, og fra transkripsjoner til

analysemetode, koding og kategorisering. Kapitlet har også tatt for seg refleksjoner rundt forskningskvalitet og forskningsetikk.

4 Resultat

Denne delen av oppgaven skal forsøke å finne svar på spørsmålene som ble stilt i problemstillingen, ved å vise til funn i datamaterialet. Problemstillingen og forskningsspørsmålene oppgaven har tatt utgangspunkt i er:

Hvilke erfaringer og hvilken kompetanse har norsklærere, spesial- og synspedagoger knyttet til elevers vansker med lesing, og nevner de også visuelle utfordringer?

- Hvordan vil norsklærere og spesialpedagoger på 1. – 7. trinn beskrive elevers vansker med lesing og mulige årsaker bak vanskene?
- Hvordan vil norsklærere og spesialpedagoger på 1. – 7. trinn vurdere og evaluere mulige tiltak, og hvordan vurderer de egen kompetanse på vansker med lesing?
- Hvilke tanker og erfaringer knyttet til visuelle utfordringer med lesing har en synspedagog som jobber med synskartlegging og synsstimulerende tiltak med elever over tid?

Funnene fra datainnsamlingen vil bli presentert innenfor fire kategorier: «Beskrivelser av elevers vansker med lesing», «Mulige tiltak og evaluering av tiltakene», «Hvordan står det til i skolen?» og «Synspedagogisk kompetanse i skolen». Det første forskningsspørsmålet blir forsøkt besvart i den første kategorien, det andre forskningsspørsmålet i de to neste kategoriene. Det siste forskningsspørsmålet blir belyst i den siste kategorien. Selve problemstillingen vil fungere som en rød tråd gjennom analysen. Resultatene vil bli presentert på ulike måter, både ved utdrag fra utsagn, sitater, hele dialoger, avsnitt med utsagn fra forskjellige informanter som sier noe om det samme, og ved å beskrive hva som ble diskutert uten bruk av direkte sitater.

4.1 Beskrivelser av elevers vansker med lesing

Det vil videre legges frem funn fra intervjuene knyttet til beskrivelser av elevers vansker med lesing. Disse funnene handler i hovedsak om hva elever opplever er vanskelig med lesingen, om motivasjon og mangel på motivasjon, om atferd, digital utvikling og vansker som oppstår på mellomtrinnet. Delkapittelet vil også legge frem en samtale med Bente om en elev med en synsvanske.

4.1.1 Hva er vanskelig med lesingen?

En av de tingene jeg var interessert i å finne ut mer om er hvordan både lærerne og elevene beskriver hva som er vanskelig med lesing. Det som går igjen i svarene er at det enten kan være vanskelig med avkodingen eller språkforståelsen, og at disse to også påvirker hverandre.

Anne forteller om elever som fort blir slitne av lesingen, og bruker mye energi på det.

«Ja, blir sliten sant, at første halvdel, hvis du har en tekst som er på åtte linjer, så kan de fire første linjene gå kjempefort, og de fire siste de bare uendelig lang. De gir litt opp på slutten.»

-Anne

Didrik har også erfart dette.

«Du kan merke at de blir slitne, så de greier å lese bra i starten, så merker du de bruker mye energi på det.»

-Didrik

Han forteller videre at dersom avkodingen tar lang tid og man bruker mye energi på det, får ikke elevene med leseforståelsen. Både han og Bente forteller at dette kan føre til at elevene ikke har lyst til å lese, eller at det blir vanskelig å jobbe med oppgaver i tilknytning til det de har lest. Didrik forteller også at dersom elevene har dysleksi, vil det kunne gjøre lesingen vanskeligere, og de må jobbe enda hardere.

Noe som også kan være utfordrende, er at elevene har ulikt utgangspunkt når de begynner på skolen. Noen kan lese når de begynner, og er veldig skoleklare. Andre kan ikke lese i det hele tatt. Bente forteller at hun kan se etter kort tid hvem som kommer til å streve med blant annet lesing.

Både Anne og Cathrine setter likhetstegn mellom elevenes forklaring på at lesing er kjedelig med at det er vanskelig. Anne forteller at

«Jeg synes det som oftest går igjen nå, i den siste tiden, er at det er kjedelig. Og da vet vi jo hva som ligger bak at det er kjedelig sant, det er jo vanskelig. Jeg synes det er

stort sett det jeg hører nå. Kjedelig.»

-Anne

Jeg spurte Anne om det kunne være andre årsaker til lesevansker enn de vi allerede hadde snakket om, som vansker med avkoding, språkforståelse eller dysleksi.

«Ja sånn typ sjekke syn og hørsel og sånne ting?»

«Ja»

«Ja det er nok sikkert lurt også, å sjekke syn og hørsel.»

-Anne

4.1.2 Motivasjon

Når det kommer til motivasjon, er dette veldig varierende. Anne beskriver noen elever som veldig arbeidsomme, og aldri negative.

«Du har de som jobber og jobber og jobber, som har så lyst, men får det ikke til.»

-Anne

Hun forteller videre at noen kan bli motivert av å ha jobbet masse med for eksempel leseleksen, og er stolt over å vise hvor mye de har lest.

«Når de da har øvd godt hjemme, så får de et mye bedre sånn eiendomsforhold til egen lesing, og så er de interessert i å vise frem det de har gjort hjemme.»

-Anne

Cathrine har erfart at de elevene man klarer å få lest med både på skolen og hjemme er de som når lengst. Ofte kan det også være motiverende å ha et mål med lesingen, som for eksempel at man skal kunne greie å følge med på teksten til en film eleven har lyst til å se, og på denne måten sette et mål som betyr noe for eleven. Hun har også erfart at hva som motiverer er veldig individuelt.

Didrik forteller at det ofte er motivasjonen som får elevene til å lese, og at mange elever har

veldig lyst til å bli flinkere fordi de skjønner at lesing er veldig viktig. Spesielt gutter blir veldig motiverte av konkurranser, så det kan være lurt å finne noe som engasjerer.

Anne har hatt god erfaring med å motivere gjennom at elevene konkurrerer mot seg selv i lesehastighet, for så å øve, og så ta tiden på nytt. Hun er også opptatt av å gjøre lesing til noe som er kjekt, så for å få opp interessen er hun opptatt av å finne gøyne bøker og å lese med elevene. Flere av informantene nevner Norli sin lesekonkurranse, som har vekket både interesse og engasjement. Anne forteller at

«Til og med de som sier at «jeg kan ikke lese, vil ikke lese» har nå dratt frem en bok bare for konkurransen sin del.»

-Anne

4.1.3 Mangel på motivasjon

Andre elever kan slite med motivasjon når de ikke mestrer lesingen. Bente forteller at

«Det er liksom ... den eneste måten du kan bli god på er å øve på ting du ikke kan. Og det er veldig demotiverende, sant. Og da å liksom, hvis du skal klare å hanke inn den motivasjonen, eller få frem den motivasjonen, så blir det veldig utfordrende, egentlig for alle.»

-Bente

Anne forteller også om elever som mangler motivasjon til å prøve å få til lesingen.

«Så har du igjen de som ikke har lyst til å lese fordi de vet at de ikke får det til, så blir de motvillige, og så blir det sånn der hat for ...»

-Anne

Hun forteller at dette ofte gjelder for de elevene hun tenker at har muligheten til å klare det hvis de bare øver, men så gjør de ikke det fordi de blir lei, sliten og mangler motivasjon.

Didrik har erfart at elevene som jobber mindre og ikke gjør lekser kan få vansker med lesing hvis de ikke leser. Han tenker også at de som er lite motivert for skolen ofte har dårligere forutsetninger for å bli god til å lese.

«De vet jo at det er så tungt å begynne å lese, så da velger de å la være i stedet for å prøve.»

-Didrik

Noe annet som kan gå ut over motivasjonen til å lese er valg av bøker for de som sliter med lesingen, fordi det kan være utfordrende å finne bøker som passer både nivå og innhold. Cathrine forteller at de da ofte må finne bøker som er skrevet for en yngre målgruppe, noe som heller ikke hjelper på elevenes motivasjon.

4.1.4 Elevenes atferd

Om elevenes atferd kan Anne fortelle om elever som ender opp med å vandre rundt i klasserommet og forstyrre de andre elevene istedenfor å lese i lesekvart (et kvarters stillelesing, ofte på starten av dagen). Hun forteller også at dette med atferd ofte er veldig ulikt hos de elevene som sliter med lesing.

Didrik forteller at atferd og lesing ofte henger sammen, og at elever med ADHD ofte har større sannsynlighet for å utvikle lesevansker. Når jeg spør om det også kan være motsatt, at fordi det er vanskelig å lese så kan man bli urolig, svarer han at

«Ja de kan jo utløse hverandre da. Henger jo veldig sammen.»

-Didrik

Han trekker også frem at det ofte er gutter som sliter mest med lesing. Han tror at dette kan ha noe med at de ofte heller vil være i aktivitet, og at de derfor sliter med å sette seg ned for å lese.

Bente forteller at dersom en elev har en vanske med lesing, så kan det påvirke det sosiale rundt, og dette kan påvirke eleven veldig. Dersom de har store vansker med lesing, kan dette føre til at de absolutt ikke vil lese. For disse elevene er det kjempetungt.

Cathrine kan fortelle at hun synes at de med en ren lese- og skrivevanske er veldig greie barn å jobbe med. Når det kommer til atferd er hun usikker på hva som kommer først og sist av og til.

«Vi har jo hatt mange barn som bare har hatt lese- og skrivevansker, og som jobber på, strever med det de holder på med, (...) og det er aldri noe atferd. Mens noen barn viser jo atferden allerede fra starten av. Så det kan jo være andre ting og som påvirker. Men selvfølgelig at barn blir umotivert og urolig, og kanskje ser du det enda mer med de små sant, fordi en andreklassing har kanskje ikke samme motivasjonen til å orke å sitte med det (...). Men vi vet jo at en del barn som ikke takler skolen syns det er vanskelig å sitte i ro. Og da vil de jo ofte ikke takle lesingen og, sant. Så det er jo veldig komplekst, den biten der.»

-Cathrine

4.1.5 Digital utvikling

Cathrine er opptatt av utfordringer med den digitale utviklingen i skolen, der mer og mer av arbeidet foregår på skjerm, og det blir mindre lesing i bøker. Cathrine forteller at mange elever sier det er vanskeligere å lese på skjerm enn i en bok.

«Jeg tror at mange av de barna som sliter med å lese syns at det er vanskelig å lese på skjerm. Selv om det er masse gode hjelpemidler. Hvis vi klarer å skille de to tingene, sant.»

-Cathrine

Hun har hatt elever som sliter med lesing som har spurt om de også kan få jobbe litt i bøker. Cathrine tror at mange ønsker dette fordi det er mindre å forholde seg til på et ark eller i en bok, og at det ikke er noen distraksjoner som gjør det vanskelig å finne roen med det de holder på med. Det er også lettere å følge teksten med pekefingeren i en bok enn på en skjerm. Selv om det finnes mange digitale hjelpemidler, har denne utviklingen også ført til at det brukes mindre penger på fysiske lærebøker. Cathrine har derfor kjempet for at de i hvert fall skal ha lesebøker for de minste elevene.

Bente og Didrik synes det har blitt bedre med den digitale tilretteleggingen, når elevene kan få lest opp tekst, og man kan få lest opp når man skriver. Didrik påpeker at det også handler om å bruke de på riktig måte, og at det kan være en utfordring.

4.1.6 Vansker med lesing på mellomtrinnet

Bente har erfart at noen elever møter vansker med lesingen når de kommer til mellomtrinnet. I begynneropplæringen går det ofte greit hvis de begynner på et lavt nok nivå og jobber der lenge nok, så kan det løse seg. Hun har også opplevd at noen elever har klart seg veldig godt i begynneropplæringen, men når utfordringene blir større, for eksempel at tekstene blir tettere og med mer skrift, blir det vanskelig.

«En begynner jo ofte veldig sånn «farg bilen rød», og så går jo kanskje det greit. Men hvis du skal da ha en.. For eksempel en setning med flere ting du skal gjøre, eller flere instruksjoner, så blir det kjempevanskelig.»

-Bente

4.1.7 En elev med en synsvanske

Da jeg spurte Bente om hun hadde erfaringer knyttet til eksterne samarbeidspartnere, som logoped eller synspedagog, kunne hun fortelle at hun hadde erfaring med en synspedagog. Hun hadde hatt en elev som hadde en synsvanske som også hadde hatt vansker med lesing. Videre i oppgaven vil denne eleven bli kalt «Fredrik».

Bente fortalte at de ikke hadde hatt kompetanse om synsforstyrrelser hverken på skolen eller i kommunen, men at det var en synspedagog i nabobarnehagen som hadde kompetanse. Hun ble kontaktet fordi de kjente hverandre. Det var derfor ikke en «formell» tilvisning. Det var foreldrene til Fredrik som var pådrivere for at det kunne være noe med synet. Bente fortalte videre om erfaringer knyttet til samarbeid med logoped, før jeg stilte oppfølgingsspørsmål om denne eleven.

Den følgende dialogen er satt sammen av to utdrag av intervjuet. Navnet på sykehuset som nevnes har blitt anonymisert, og byttet ut med «sykehuset». Mine spørsmål står i innrykk.

«Det var litt interessant det med hun synspedagogen, om den eleven, hadde den vansker med lesing?»

«Ja.»

«Hva var det som da var ...»

«Nei for det som var, var det at han hadde litt sånn kryss-syn (viser med hendene), jeg vet ikke helt hvordan jeg skal beskrive det. Han hadde sånn at øynene så ikke bent frem, så det krysset, så når han da skulle lese, så stokket bokstavene seg. Ikke som en dyslektiker, at det stokket seg for de, men det var liksom, han klarte ... ofte så begynte han, i begynneropplæringen, så begynte han å lese bokstaven som var bakerst, altså han leste baklengs. Si at du hadde et trelydsord, sant, for eksempel det var «bil», så leste han «lib», sant, for han begynte liksom, han klarte ikke å skille hva som var «saft» og «slutt» og sånne ting. Så jobbet vi jo veldig masse med det, og så gikk jo det litt videre og litt videre, men når vi skulle liksom da begynne å lese lengre tekster, så ble det veldig vanskelig for han. Skikkelig oppegående gutt, og smart. Var utrolig auditiv, og hørte masse, og så ...»

Pause i opptaket på grunn av at noen banket på kontordøren

«Ja, jeg holdt på med han. Ja, når vi liksom skulle lese for å lære, så klarte jo ikke han å ... Brukte utrolig masse energi på å få dette til. Og så var det sånn for noen år siden, før alt ble digitalisert, så var det jo veldig vanskelig å få lydbøker. 1) var jo uten diagnose, og 2) på småtrinnet spesielt. For det kom ofte lenger opp i mellomtrinnet. Så da ble det jo sånn at vi leste veldig masse tekst for han fordi at han ...»

«For å lære innholdet liksom?»

«Ja, sant, for det at han var, hadde liksom ingen andre problem. Og han hadde briller, og de klarte liksom ikke å korrigere det ordentlig. Og så ... hadde veldig godt samarbeid med foreldrene, så de jobbet veldig masse hjemme med øvelser som hun synspedagogen ga han, og han var oppe på sykehuset, og fikk noe greier, og så endte det med at han opererte. Og da var det jo liksom i den her opptreningen etterpå at det ble litt sånne øvelser som vi skulle gjøre, og se på en ting, og flytte fokus raskt og sånne ting da.»

«Hvem fikk dere de øvelsene fra da?»

«Det var foreldrene som fikk i fra sykehuset eller der han ble operert. Så da var ikke hun synspedagogen inne. Det var liksom før han fikk den operasjonen.»

«Men helt i starten, hvordan var det dere oppdaget på en måte vansken?»

«Nei det var.. Han hadde briller når han kom, og da trodde foreldrene at han var helt vanlig nærsynt, kanskje med en liten sånn feil på hornhinnen, eller ett eller annet sånt. Og så ble det

faktisk en kombinasjon av dette her at han begynte å stokke om på ting, og det var så rart for det var liksom konsekvent at han begynte litt baklengs og var.. vi begynte jo liksom å lure på om det var dysleksi, eller hva det var. (...) Utrolig flink gutt, sant, og så strevde han grådig med dette. Så det utartet seg til å nesten bli en atferdsvanske, for det at han strevde sånn, sant. Så det ble jo veldig masse rundt han. Men så når han fikk denne korreksjonen da, så landet liksom ting så enkelt, for det var en, egentlig en enkel ting å fikse, men det var så masse styr før, sant, for vi hadde ikke kompetansen inne, hverken her eller i kommunen.»

Vi snakker videre om andre ting, før jeg spør videre om denne eleven

«Den eleven du snakket om i sted, hvordan var da overgangen på en måte til mellomtrinnet, og litt mer vanskelige ...»

«Ja, og der mistet jeg jo han, for da hadde ikke jeg han lenger. Men det som jeg vet er det at, siden vi er jo så liten (skole), så jeg vet det at det gikk veldig mye bedre for han når han fikk korrigeret.»

«Ja, og det var i løpet av barneskolen?»

«Ja. Så det at ... Og så tenker jeg og det at det handler kanskje litt og i forhold til ... og atferd også gikk bedre sant, for det at det var veldig tungt for han i starten, sant. Og det er jo ikke rart, herlighet. Vi skjønnte jo ikke hva det gikk i, sant. Og så tenker jeg det at det var en sånn ... Tenk om ting ... om alt kunne blitt løst med synskorrigerer, sant. Så hadde jo det vært kjempefint. Men det ... Så det gikk jo kjempefint for han, sant. Og så er det et eller annet med motivasjonen hans også sant, for han var jo interessert, sant.»

«Så hvis ikke det hadde blitt oppdaget så hadde det kanskje vært mye vanskeligere for han senere?»

«Ja, det tror jeg.»

-Bente

4.2 Mulige tiltak og evaluering av tiltakene

Videre vil jeg legge frem det informantene i studien svarte knyttet til kartlegging, tiltak og evaluering av tiltakene.

4.2.1 Tilpasset opplæring og tilrettelegging som tiltak

Noe av det første som blir gjort dersom lærerne mistenker at en elev har vansker med lesingen er gjerne kartlegging. Da får de ofte hjelp fra en spesialpedagog på skolen. De forteller at en spesialpedagog kan bidra med selve testingen, og kan gi nye syn og perspektiver på elevenes vansker. Dette opplever informantene som en viktig trygghet og hjelp. Av kartleggingsprøver brukes blant annet «Aski Raski», «arbeid med ord» «logos» og «språk 6-16». Etter kartleggingen må de ta en vurdering på om vansken skal meldes opp til PPT, dersom eleven har store utfordringer.

Cathrine forteller at for de elevene det ikke ligger diagnoser bak, er det bare øving og stimulering som må til.

«Jeg tror at hvis ikke barn blir stimulert riktig så kan hvert fall vanskene synliggjøres litt lettere. Men noen ganger så vil det jo kanskje ikke hjelpe likevel, så jeg tror ikke du for eksempel kan øve deg ut av en dysleksi. Men jeg tror at du kan bli så flink som du klarer på et visst nivå, sant. Ved å bli stimulert på riktig måte. Lest for, lest til, må lese selv, altså de tingene.»

-Cathrine

Hun forteller at hun er glad for at det har kommet en god del bøker, for gutter spesielt, som er litt tegneserie-inspirerte. Hun har også tatt med tegneserier hjemmefra, noe som har ført til at elevene har fått lest mer. Hun er opptatt av at litt lesing er bedre enn ingen lesing, og hun vil ikke forventer at de skal lese så mye, kanskje de kan lese annenhver setning eller samlelese med henne.

Hun ønsker å være med de i den prosessen der det er vanskelig, og at de sammen kan sette seg mål som kan være motiverende for eleven. Det viktigste er kanskje å finne gode strategier for de, og å finne noe som kan fungere, som de kan bruke i sin hverdag, som forhåpentligvis gjør det lettere for dem. Lærerne nevner også konkrete måter de jobber med å tilpasse, følge opp og tilrettelegge for elevene, også med ulike hjelpemidler.

Bente er klar over at en lesevanske kan skape store vansker for de som sliter med det. Hun forteller at

«Det er jo en av de tingene som er synlig og som er utrolig altomgripende i det du driver med på skolen, sant, så det er jo forferdelig for disse barna. (...) Hele livet ditt handler jo om lesing.»

-Bente

Hun tenker derfor at det er viktig at man sørger for at de elevene som sliter med lesingen ikke skal gå glipp av alt klassen holder på med. Man kan likevel ha mye å bidra med i diskusjoner, og man kan lære på andre måter enn gjennom lesing, som blant annet gjennom å lytte eller å se på ting.

I Fredrik sitt tilfelle, fortalte Bente at når hun først hadde fått vite hva det var, gikk det veldig fint å jobbe med de øvelsene de hadde fått.

«Jeg tenker jo det at det er veldig sånn godt når du vet liksom hva du skal jobbe spesifikt med. For eksempel han med synet (...), og da blir det liksom veldig konkret i forhold til hva du skal gjøre.»

-Bente

4.2.2 Evaluering av tiltakene

Når jeg spør informantene i studien om evaluering av tiltak, er dette noe de fleste ser på som utfordrende i en hektisk hverdag. De trekker frem halvårsrapporter og årsrapporter, og eventuelt krysser av for mål som er nådd, eller man setter nye mål. Evaluering skjer også gjennom fortløpende vurdering, som gjerne er mer uformell, der de ser på hva som har fungert og hva som ikke har fungert.

Evaluering av tiltak knyttet til lesevanter kan også skje gjennom kartlegging, som man tar når man tror at en elev har en vanske. Så kan man teste på nytt med en tilsvarende kartleggingsprøve etter at man har prøvd ut ulike tiltak, for å se om eleven har hatt noe utvikling på for eksempel lesehastighet eller leseforståelse.

De forteller at det som kanskje er enda mer utfordrende er å finne ut hva man skal gjøre

dersom tiltakene ikke fungerer. Anne forteller at når hun har vært tom for nye ideer, har hun sett på ulike hjelpemidler som lesepenner, som gjør at elevene kan få lest opp tekst på øret. Hun nevner også det å lære seg ordbildet av de viktigste ordene. Da jeg spurte Didrik om det samme, svarte han

«Nei da må vi jo finne nye tiltak da, og så er det jo å prate med elevene sånn at de forstår hvorfor det er viktig å lese, og hvilke fordeler det vil ha. Så egentlig å finne motivasjonen til elevene, kanskje gi de gode strategier for hvordan, altså at de får oppleve litt fremgang da, for lesingen kan møte masse motgang, og da blir det sånn at du ikke har så lyst til å gjøre det mer.»

-Didrik

4.3 Hvordan står det til i skolen?

Videre vil jeg legge frem det informantene fortalte om egen utdanning og kompetanse og om de føler de har nok kompetanse innenfor lesevansker, om skole-hjem-samarbeid, om samarbeid med PPT og det informantene fortalte om prosedyrer knyttet til testing av syn.

4.3.1 Lærernes utdanning og kompetanse

Noen av de første spørsmålene i intervjuet dreide seg om informantenes utdanning, om erfaringer, og om hvordan de har tilegnet seg kunnskap innenfor lesevansker. De var enige om at det var gjennom erfaring de hadde lært mest, og ikke fra egen utdanning. Hvis det er noe de lurer på spør de ofte en kollega, eller de leser seg opp på det selv. Anne og Bente, som begge har utdanning i norsk, kan ikke huske å ha lært noe særlig om lesevansker i utdanningen. Anne husker at de jobbet med å tolke elevtekster med feil i, og Bente husker mest fra det med begynneropplæring. Hun kan ikke huske at det var noe fokus på det med lesevansker, eller med de som har utfordringer, og at det gjerne skulle ha vært mer fokus på det. Cathrine og Didrik, som begge har utdanning i både norsk og spesialpedagogikk, forteller begge at det var i spesialpedagogikken de lærte om lesevansker. På studiet lærte Didrik om hva som kunne være årsaker bak lesevansker; at det kunne være generelle lærevansker, dysleksi, eller at det kunne være syn.

Videre spurte jeg om dette med lesevansker er et område lærerne følte de hadde nok kompetanse om. Da svarte Anne at

«Eh nei, absolutt ikke. Og det er jo dette som er på en måte hovedessensen i det vi holder på med. Å lære de å lese og å skrive.»

-Anne

Cathrine tror ikke det er mulig å få nok kompetanse innenfor dette yrket. Bente etterlyser mer oppfølging fra spesialpedagoger i begynneropplæringen, spesielt i første og andre klasse, samt en større satsning i kommunen. På den måten kunne man ha avdekket vanskene tidligere, og ikke bare fått hjelp når man har pekt på et problem. Hun tror også at de som driver med begynneropplæring kunne ha avdekket vansker tidligere, og kunne gjort lurere ting, dersom de hadde hatt mer kompetanse rundt vansker med lesing. Hun forteller at det ikke var hun selv som tenkte *«åå han har en synsvanske»* om Fredrik, men at det var foreldrene som fulgte opp og lurte på om det kunne være noe med synet. Hun tror at han hadde hatt denne vansken mye lengre dersom ikke foreldrene hadde vært pådrivere for å finne ut av det.

4.3.2 Skole-hjem-samarbeid

Didrik forteller at han kontakter foreldre tidlig dersom han har elever som sliter med lesing, for at de også kan sette inn tiltak hjemme. Ofte har de gjerne merket det selv også. Anne legger vekt på viktigheten av et godt foreldresamarbeid for å få på plass mengdetrening, spesielt for de elevene som sliter med lesing. Hun merker stor forskjell på de som øver godt hjemme og de som ikke gjør det, og at det derfor er viktig å involvere foreldrene tidlig. Cathrine forteller at det er viktig å ikke gi lekser bare for å gi lekser, men fordi det er viktig med lekser som trening for å skape bedre lesere.

4.3.3 Eksterne samarbeidspartnere

Lærerne fortalte om samarbeidet med PPT, både knyttet til frustrasjoner og det som er positivt. De var frustrerte fordi det kan ta lang tid å nå frem, at de ofte vil vente å se, og at flere av de tipsene de får allerede er prøvd ut. De var også frustrert over at PPT til tider hadde inntaksstopp for nye oppmeldinger. Anne kjenner at avstanden til PPT er litt stor. Bente er

bekymret for at elevene kan gå flere år på skolen uten å få til noe, fordi PPT ønsker å vente med tiltak. Didrik føler rådene fra PPT har vært til hjelp, men at de ofte er klar over mange av strategiene og hjelpemidlene de kommer med.

Han er positiv til at man kan få tilgang på digitale hjelpemidler til elever med dysleksi. Anne er glad for at PPT har møter på skolene, der man kan diskutere saker anonymt. På denne måten kan man vurdere om man eventuelt skal melde opp en elev man sliter med å komme videre med, og man kan få sett saken fra en annen side. Cathrine synes de har fått et bedre forhold til PPT enn tidligere. Hun merker at skolene blir pålagt å gjøre en del mer kartlegginger før de kan melde opp. Dette kan også gi skolen en bedre oversikt over elevenes kunnskap. Hun er likevel spent på hvordan samarbeidet blir i fremtiden. Hun vet at det brukes mye penger på spesialundervisning i kommunen, og at kanskje politikerne i kommunen mener det brukes for mye, og at eventuelle kutt i budsjett vil kunne prege blant annet tilbudet til PPT.

4.3.4 Prosedyrer knyttet til kartlegging av syn

Etter at Bente hadde fortalt om Fredrik, spurte jeg henne om hvordan de samarbeider med foreldre knyttet til sjekk av syn, og om lærerne får en tilbakemelding på denne sjekken.

«Ja, og det er jo sånn vi er nødt til å, hvis vi skal melde opp til PPT, så er jo det en av de tingene som vi er nødt til å, eller foreldrene er nødt til å sjekke ut først. Og så har jo vi helsesøster på skolen, så da tar jo hun ofte den. Og da får jo vi en tilbakemelding, eller PPT får tilbakemelding i forhold til det. For de må jo ha foreldrekontakten også.»

-Bente

Da jeg spurte Didrik videre om det med syn, svarte han at

«Ja det er jo ofte det man sjekker når du er bekymret for noen som har under forventet lesehastighet, er jo det man sjekker litt ja, syn, og da kan man kontakte, at de kontakter lege da. At foreldrene gjør det.»

-Didrik

Etter at Anne selv hadde nevnt at det kunne være lurt å sjekke syn og hørsel knyttet til elever med lesevansker, spurte jeg videre om prosedyrer knyttet til testing av syn.

«Her har det pleid å være sånn at man ber foreldrene å sjekke det, at de tar med seg barnet til lege eller helsestasjon, og så sjekker de det der.»

«Ja, og så da hvis det er noe, hvordan får man beskjed tilbake?»

«Nei da gir foreldrene beskjed igjen til lærer, og så ... Si at syn og hørsel er greit, så er det jo, da går man til PPT og så skriver man disse rapportene og sånn, men hvis for eksempel det er problem med syn eller hørsel, så må man jo prøve ut tiltak etter det. Først briller, og så å sette seg frem i klasserommet, og alle de, ja, lette tiltakene da.»

-Anne

4.4 Synspedagogisk kompetanse i skolen

Synspedagogen jeg har intervjuet har som nevnt jobbet med å screene seksåringer og fjerdeklassinger i en kommune. Hun har hatt synspedagogisk trening med de elevene hun har oppdaget synsvansker hos. Hun forteller at dette er en ganske unik satsning, som hun ikke tror finnes andre plasser.

På grunn av endringer i hennes andre jobb, har hun endret måten hun jobber som synspedagog på. Fremover vil hun bare screene elevene når de går i andreklasse, for så å følge opp de med synsvansker over lengre tid. En forutsetning for dette er at det passer med hennes andre jobb.

Grunnen til at hun har testet elevene når de går i fjerdeklasse, har vært at de da er på vei inn i mellomtrinnet, med mer lesing og mindre skrift. Hun har erfaring med fjerdeklassinger som har hatt godt fungerende syn som seksåringer, men som har hatt problemer da de ble screenet i fjerdeklasse.

Selv har hun ikke så mye kompetanse om lesevansker generelt, men gjennom utdanningen sin som synspedagog har hun lært hvor viktig synet kan være for lesing. Hun har lært at små synsvansker som ikke oppdages kan få store konsekvenser for lesing, og at det kan føre til ganske store lesevansker. Mange av de hun har screenet på grunn av en lesevanske finner hun også synsvansker hos.

Denne stillingen i kommunen har gjort at flere har hørt om det hun driver med. Flere er klar over at synsvansker kan være en årsak til blant annet lesevansker, og det har blitt mer «allment» kjent. Eirin har også holdt små kurs for lærere i kommunen. Dette har ført til at lærere har tatt direkte kontakt med henne når de oppdager at noen strever med lesing, og lurer på om det kan være noe med synet. Lærerne er generelt positive til den jobben Eirin har gjort, og ser at den treningen hun legger opp til har en stor effekt på spesielt elevenes lesing. Det har også vært foreldre som har tatt direkte kontakt med ulike bekymringer og observasjoner om egne barn, enten fordi de har hørt om stillingen, eller at de har hatt søsken som har blitt screenet. Dermed synskartlegger hun også eldre elever når hun blir spurt.

4.4.1 Erfaringer fra praksis

Det hun selv har erfart er at mange av vanskene med synet oppstår når man skal lese på nært. Et spørsmål hun ofte stiller seg er om det fins noen som har fått en lesevanske-diagnose, som kanskje ikke skulle hatt det? Eller som kanskje har en kombinasjon av lesevansker og synsvansker, men som kunne ha klart seg bedre hvis synsvanskene hadde blitt oppdaget og gjort noe med? Hun forteller at det første mange tenker når en elev sliter med lesing er at det må være dysleksi, og at det er mange av de samme tegnene man beskriver kan være vanskelig. Eirin forteller at elevene selv ikke kan vite hvordan synet skulle ha vært, og at de ofte ikke klarer å sette ord på hva som er vanskelig selv, dersom ingen stiller de rette spørsmålene. Når Eirin stiller de riktige spørsmålene, får hun ofte gode svar. Dersom hun spør «*Hva skjer med bokstavene når du leser?*», kan hun få til svar at «*De bytter plass*». Hun kan spørre om de får vondt i hodet, om de blir slitne i øynene, eller «*Hva skjer når du skal lese, skjer det noe med bokstavene?*». Da kan de svare at «*Når jeg har lest bare fem linjer, så kommer det fullt av svarte prikker, så klarer jeg ikke å se klart lenger*».

Dersom det er en vanske med synet som gjør at lesing blir vanskelig, kan det være enkelte funksjoner ved synet som ikke fungerer optimalt. Dette kan være vansker med å holde øynene samlet på nært, altså at de har konvergensvansker. Hun forteller at hennes egen sønn slet med å få øynene til å konvergere, og at han dermed så dobbelt helt ut på 60 cm. Han kunne klare å samle dem en liten stund, men så skled øynene ut. Eirin har erfart at elever ned til førsteklasse har slitt med migrenetendenser. Dette kan være et tegn på at barnet bruker veldig mye energi på å holde øyemuskulaturen samlet når de skal lese, noe som er veldig slitsomt for øynene. Andre elever sliter med at de hopper over linjer eller leser den samme linjen på nytt uten å

oppdage det. Når de bruker mye energi på å lese, får de ikke med seg innholdet i det de leser. En elev som ikke strever med dette, vil ofte merke at man er på feil linje før hele linjen har blitt lest på nytt.

Eirin beskriver også hvilke konsekvenser det kan ha for den enkelte elev dersom disse vanskene ikke oppdages eller at de forveksles med en lesevanske. Elevene prøver så godt de kan å øve på lesingen, fordi både lærere og foreldre oppfordrer til det, og har troen på at øvingen vil hjelpe. Likevel ender elevene ofte opp med å hate å lese, de blir slitne, og lesingen blir «*en pest og en plage*». Vansker med synet kan også føre til uro og frustrasjon, og det kan føre til at andre aktiviteter utenom det skolefaglige også blir krevende å delta i, for eksempel ballspill eller idrett. Dette omfanget av tilleggsvansker og aktiviteter som kan hemmes av en synsvanske, gjør at vanskene kan ende opp med å ramme store deler av livet til disse elevene. Eirin forteller også at vansker med synet ofte vil bli større og større jo eldre elevene blir.

«For de som kun har den synsvansken, så er det jo klart at det vil jo bare forsterke seg, jo lenger opp de kommer, til mindre skriften blir, til mer de skal lese. Og de skal lese i alle fag. Det er jo ingen fag det ikke er lesing i.»

-Eirin

4.4.2 Synskartlegging av det funksjonelle synet

Det Eirin er spesielt opptatt av er å kartlegge det funksjonelle synet, altså hvordan elevenes syn fungerer når de for eksempel skal lese i mer enn fem minutt. Det hjelper ikke at man har god visus dersom musklene i øynene er så svake at man ikke klarer å holde øynene fokusert på nært over tid. Hun forteller at hennes erfaringer fra praksis stemmer overens med forskningen. Hun viser til tall på at 20 – 40 % av barn som strever med lesing er synsrelatert. Hun har erfart at denne prosenten er nærmere 40 enn 20.

Det hun gjør når hun skal teste elevene er at hun kontakter foreldrene og spør om de vil at barnet skal screenes. Så må de svare på et par spørsmål, blant annet om de har vært hos øyelege eller optiker tidligere. Screeningene gjennomføres på skolene, og tar mellom 20-30 minutt per elev. Det første hun tester er lesehastighet i ett minutt med begge øynene sammen, så med øynene hver for seg, og så på nytt med begge øynene sammen. Den testen vil kunne si noe om de bruker tid på å begynne å fokusere dersom de leser saktere første gangen enn andre

gangen, eller om de blir så fort slitne at de leser saktere andre gangen de leser med begge øynene sammen. Lesetesten kan også si noe om ett av øynene forstyrrer, dersom eleven leser bedre med kun ett øye. Hun tester også visus på avstand og på nært, på hvert øye for seg og begge sammen, og hun tester hvilket øye som er dominant. Videre tester hun ulike øyemotoriske funksjoner som konvergens, akkomodasjon, sakkader og følgebevegelser. Til slutt tester hun om begge øynene er i bruk både på avstand og på nært eller om ett av øynene blir undertrykt, og om dybdesynet fungerer som det skal.

4.4.3 Effekten av synspedagogisk trening

Etter synskartleggingen får både foreldre og lærer svar på hvordan det har gått. For de elevene som får avdekket vansker med synet tilbyr Eirin videre oppfølging, i form av et treningsopplegg på mellom 4 til 8 uker, med øvelser på rundt 10 minutter hver dag. Dette gjøres som oftest hjemme med en forelder. Dersom hun oppdager store vansker eller dersom treningen blir vanskelig å få til hjemme, har hun i noen tilfeller gjennomført treningen med elevene selv på skolen. Etter treningsperioden kommer de tilbake til Eirin for å kartlegge på nytt, slik at hun kan se om det har gitt resultater.

Eirin forteller at mange av utfordringene elevene har med synet er relativt lett å trene opp, og at øvelsene har en stor effekt fordi elevene er så unge, og synet ikke er ferdig utviklet. Hun forteller videre om elever som har klart å feste blikket skikkelig på det de skal lese, har fått bedre synsstyrke og bedre samsyn. Hun trekker frem at noen elever har lest opp til tre linjer mer på visus-testen etter trening, og som har doblet egen lesehastighet fra 30 ord i minuttet til 60 ord i minuttet etter 5 uker med synsøvelser. Dette er et viktig resultat av treningen, som kan bekrefte at elevene har hatt en vanske med synet og at problemet ikke primært var en lesevanske. Det som også kan forbedres med treningen er dobbeltsynet, og hvor langt inn mot øynene eleven kan holde blikket samlet før eleven ser dobbelt. De som da har sett dobbelt på lese-avstand kan lese normalt etter trening. Dette skjer fordi øyemuskulaturen har blitt styrket, og at øyene blir bedre på å konvergere og på å fiksere. Hun ser også at mange av elevene har blitt flinkere til å holde hodet i ro når de leser, og bare beveger øynene, fordi dette har de trent på. De samme elevene ville før treningen lese ved å rotere hele hodet. Hun forteller at etter å ha synskartlagt og trent hundrevis av elever, er det nesten ingen som ikke har hatt forbedringer, og at de forbedringene de har hatt ofte holder seg bra over tid.

Eirin har også prøvd å gjennomføre klassetreninger etter at elevene har blitt screenet, med god effekt. Dette har vært i klasser der det har vært mange elever med synsvansker. I noen tilfeller har hun selv vært inne og gjennomført øvelsene med elevene, men hun har også fått lærere til å gjennomføre klassetrening. I tilfeller der læreren selv har gjennomført treningen har det vært viktig at læreren er positiv til å gjøre dette, og har skjönt at det er nyttig og verdt å bruke tid på. Når hun har organisert slike klassetreninger, har dette gjerne vært 10 minutter med øvelser hver morgen i en periode på 4-6 uker. To og to elever jobber da sammen. Noe av det de da har trent på er å flytte blikket mellom to blyanter, eller å øve på å flytte blikket innover og utover ved å se på en perlesnor.

Resultatet fra slike klasseøvelser har vært at både de som hadde et problem og de som ikke hadde et problem fikk forbedret synet. Av de som scoret innenfor normalen på 1.0 på LEA-testen, som tester visus, fikk flere 1.25 ved neste test. Disse elevene ville ikke fått tilbud om synstrening dersom det ikke hadde blitt gjennomført i klassen, men de har likevel fått forbedret syn. For de elevene med store problemer vil ikke øvelser i klassen være nok, de vil trenge individuelle øvelser og videre oppfølging. Når man skal trene hele klassen samtidig, er det vanskelig å passe på at alle gjør det riktig, og man får ikke tilpasset øvelsene til hver enkelt elev. Resultatene for hele klassen er likevel at slike synsstimulerende aktiviteter er veldig effektive fordi elevene har forbedret synet, og dermed også forutsetningene for lesing.

Da jeg spurte Eirin om hva hun tror er det viktigste som har kommet ut av den jobben hun har gjort, svarte hun at

«Det viktigste er jo at ungene får en bedre skolehverdag. De får et bedre utgangspunkt for læring, de ser bedre, det kan handle om sosialt, de lærer seg å lese, de ... Altså det har jo med hele livsmestringen deres, og hele livet videre faktisk.»

-Eirin

Det kan være vanskelig for yngre elever å sette ord på om det har blitt lettere etter treningen, men Eirin forteller at foreldrene kan merke at barna deres plutselig leser mer, og er takknemlige for dette. Hun har fått høre fra de eldre elevene hun har jobbet med at det har gått lettere å lese etter gjennomført trening. De kan også se tilbake på hvordan de leste ved den første kartleggingen, og sammenligne med hvordan de leser etter treningen, og de merker selv at de leser bedre.

For spesielt en av elevene som slet med migrene, har denne forsvunnet etter synstrening, men har kommet tilbake omtrent et år etter. Da kan dette merkes på både synet og på lesingen, men da vet foreldrene at de må ha en ny runde med øvelser, og har allerede treningsopplegget klart. Hun forteller også at noen barn kan ha store utfordringer med lyset i klasserommet, spesielt dersom det er veldig hvitt lys. Dette kan gi utslag på både lesing og på hodeverk. Dersom skolene da hadde byttet til lyspærer med gult lys hadde disse elevene fått det mye bedre, men dersom ingen vet hva som er årsaken bak plagene er det vanskelig å finne gode løsninger. Vi snakket en del om hva det kan bety for elevene at de får avdekket og forbedret synsvansker, og da svarte Eirin at

«Jeg ser det jo bare i at hodeverken forsvinner, bare det er jo en viktig ting. Unger skal ikke ha migrene. Da får de bedre livskvalitet.»

-Eirin

4.4.4 Hvordan står det til med den synspedagogiske kompetansen?

Eirin er den eneste som jobber som synspedagog i kommunen. Det er ikke et eget PPT-kontor i kommunen, men det er heller ingen synspedagoger i det PPT-kontoret som kommunen hører til. Hun forteller at det ikke er noe automatikk i at hun blir kontaktet dersom PPT-kontoret har noen spørsmål knyttet til syn og synsvansker. Når jeg spør om sjekk av syn hos optiker eller øyelege i sammenheng med oppmeldinger til PPT, tror hun det er mange som ikke sjekker dette, fordi de fleste gjør det kun dersom de har en mistanke om en synsvanske.

Hun forteller at øyeleger og optikere ikke oppdager de vanskene hun oppdager knyttet til det funksjonelle synet, fordi de bare sjekker synsstyrken, som gjerne ikke tar lang nok tid til at øynene blir slitne og ufokuserte. Dersom visus har vært innenfor normalen, eller at elevene får briller som skal korrigere synsstyrken, vil mange foreldre og lærere kunne tenke at problemet er løst. Eirin mener at det er viktig å sjekke de tingene øyelegene og optikerne sjekker med de apparatene de har, men de vil ikke kunne avdekke om det for eksempel er vanskelig for eleven å holde synet fokusert over lengre tid. Hun har selv opplevd at elever som har vært hos både øyelege og optiker har hatt store vansker, som har blitt bedre etter synstrening. Et eksempel er knyttet til en elev som hadde konvergensvansker, som ikke ble oppdaget før på ungdomsskolen.

«Han har jo vært sjekket av øyenlege og alt han. Men akkurat den testen har de ikke tatt. For synsstyrken er ikke kjempedårlig kanskje, sant. Men synsstyrken hjelper ingenting hvis øynene er på to forskjellige plasser når du skal lese.»

-Eirin

Hun har også erfaringer med øyeleger som ikke vil høre på henne, og som ikke vil lese resultatene fra hennes screeninger. Andre øyeleger forteller foreldrene at de er heldige som har synspedagog i kommunen og at de bare må fortsette med treningen. For de elevene som ikke har hatt god nok forbedring etter synstreeningen, eller som kanskje ikke har fått til treningen hjemme, råder hun foreldrene til å kontakte øyelege eller optiker. Eirin forteller at briller er som en krykke, fordi de får musklene i øyet til å slappe av heller enn å jobbe. For noen elever blir dette likevel den beste løsningen.

En hun har et godt samarbeid med er helsesykepleier. De har en avtale om at de kan henvise til hverandre, hvis hun for eksempel har noen hun mistenker at kan ha en synsvanske. Eirin forteller at helsesykepleiere pleier å ta enkle screeninger av synet, som oftest bare visus på avstand og ikke på nært. Hun er usikker på om de tester begge øynene hver for seg eller kun sammen. Eirin er likevel klar over at helsesykepleiere i skolen eller på helsestasjoner har egne retningslinjer de følger, og at de gjør det de skal, og at syn bare er en liten del av det de skal sjekke.

Når jeg spør om hva som kan være årsaken til at noen synsvansker ikke oppdages, at de oppdages sent, eller blir forvekslet med andre vansker, mener hun at det er fordi ingen screener det funksjonelle synet. Hun mener at testene som utføres på barn er mangelfulle, og dermed ikke fanger opp alle vanskene man kan ha med synet. Hun forteller også om viktigheten av å oppdage det tidlig, før lesingen blir et stort problem. Dersom eleven ikke får hjelp med synet tidlig, og eleven sliter med lesingen i mange år, vil ikke lesevanskene automatisk forsvinne ved synstreening. Dersom en synsvanske oppdages, trenes og forbedres på ungdomsskolen, må eleven likevel øve seg på lesing, fordi vedkommende ikke har fått dette til i alle de årene. Uten disse utfordringene med synet får man likevel en bedre forutsetning for å kunne lese.

Når jeg spør om de ressursene som blir brukt på at hun avdekker og trener synsvansker kan føre til at det trengs færre ressurser til spesialundervisning knyttet til lesevansker når elevene blir eldre, svarer hun *«Ja, sannsynligvis, men det er jo vanskelig å bevise.»* Hun forteller at

det kan være lett å si at vanskene med synet kunne ha blitt bedre av seg selv. Basert på egne resultater og tilbakemeldinger, tror hun selv at elever med synsvansker som blir oppdaget tidlig vil trenge mindre hjelp til lesing når de blir eldre, enn dersom synsvanskene ikke hadde blitt oppdaget.

«Det er jo klart, en elev i ungdomsskolen som ikke kan lese, for synet virker ikke, klart at det krever mye ressurser. Og klart at hadde dette blitt oppdaget tidligere ... Men klart det kan jo være andre ting også.»

-Eirin

Hun mener det burde vært minst én synspedagog ansatt i en 100% stilling i en liten kommune som der hun jobber, og at det i større kommuner burde være flere. Dersom det er en person med denne kompetansen, enten på skolen eller i kommunen, kan denne personen gjøre andre oppmerksomme på vanskene. Hun tenker også at lærere med spesialpedagogisk kompetanse burde hatt mer kunnskap om syn og synsvansker, for heller ikke de har denne kunnskapen. Dersom de hadde hatt en viss kompetanse, og kunne gitt et visst treningsopplegg, hadde det også vært nyttig. Hun mener altså at det mangler både kunnskap om at ulike vansker med synet fins, i tillegg til kunnskapen til å gjøre noe med det, og at begge deler burde vært til stede.

4.5 Oppsummering av resultatkapittelet

Dette kapittelet har forsøkt å svare på spørsmålene fra problemstillingen og forskningsspørsmålene, ved å vise til funn i datamaterialet. Funnene har blitt presentert i kategoriene «Beskrivelser av elevers vansker med lesing», «Mulige tiltak og evaluering av tiltakene», «Hvordan står det til i skolen?» og «Synspedagogisk kompetanse i skolen».

5 Diskusjon

Diskusjonskapittelet vil drøfte funnene fra datamaterialet i lys av teorien og den tidligere presenterte forskningen på feltet. Dette vil bli diskutert i de samme kategoriene som ble presentert i analysen. Den siste kategorien; «Synspedagogisk kompetanse i skolen» vil bli trukket inn i de andre kategoriene, for å synliggjøre behovet for mer synspedagogisk kompetanse i skolen. Spesielt det Bente fortalte om Fredrik vil bli tatt opp ved flere anledninger i diskusjonen. Dette kapittelet vil diskutere problemstillingen:

Hvilke erfaringer og hvilken kompetanse har norsklærere, spesial- og synspedagoger knyttet til elevers vansker med lesing, og nevner de også visuelle utfordringer?

5.1 Beskrivelser av elevers vansker med lesing

Dette delkapittelet vil ta for seg informantenes beskrivelser av elevers vansker med lesing, knyttet til blant annet motivasjon, atferd, digital utvikling og vansker som oppstår på mellomtrinnet, sett i sammenheng med hva forskningen skriver om dette.

5.1.1 Hva er vanskelig med lesingen?

Flere av informantene fortalte om elever som fort blir slitne når de leser. De kan lese bra og fort i starten, så går slutten av teksten mye saktere. Didrik brukte også ordet «*energi*», og fortalte at han har merket at elevene bruker mye energi på å lese. En konsekvens av dette er at elevene ikke får med seg hva de har lest, altså går det utover leseforståelsen. Eirin fortalte at hun kan merke hvem som bruker mye energi på å lese, og dermed ikke får med seg innholdet, ved at de leser samme linje på nytt uten å merke det. Elevene selv beskriver lesingen som «*kjedelig*» når det kanskje heller er vanskelig, eller at det er kjedelig fordi de ikke får med seg innholdet i det de leser.

For Fredrik var det vanskelig å lese fordi han hadde «*litt sånn kryss-syn*», som gjorde at bokstavene stokket seg. Han leste ofte ordene baklengs. Dette kan tyde på at han hadde vansker med samsynet. Bente fortalte også at de hadde lurt på om han hadde dysleksi, men at det ikke var likt det de hadde erfart med dyslektikere.

Forskningen viser at det er likhetstrekk mellom vansker som kommer av utfordringer med synet og for eksempel dysleksi. Dette ble også tydeliggjort allerede i innledningen, gjennom utdraget fra videoen som forklarte hva som var vanskelig for Storm (Fange, 2023).

Forskjellen ligger i at dysleksi er en kognitiv vanske (Garzia et al., 2000), mens synsforstyrrelser er visuelle vansker, som kan forstyrre de visuelle inputene som blir sendt til hjernen. Dersom disse visuelle inputene er uklare, mangler viktige kjennetegn eller er stokket rundt, blir de også analysert eller tolket feil. Da vil heller ikke de fonetiske eller semantiske prosessene ved lesingen fungere (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 146).

Tegn ved elevenes lesing er at de leser feil bokstav, eller at ordene i setningen bytter plass. De vil bruke mye energi på lesingen, og ha vansker med avkoding (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 163). Noen tegn er likevel mer knyttet til synsvansker, for eksempel det informantene fortalte om elever som leser fort når de begynner å lese, men at det går saktere på slutten. Hadde disse elevene hatt dysleksi, hadde de antakelig hatt vansker allerede fra start når de leser en tekst. At de leser sakte etter hvert, kan være et tegn på at eleven har dårlig øyemotorisk utholdenhet (Garzia, 2006, s. 210; Wilhelmsen, 2012, s. 9), men Anne forklarer dette med at «*De gir litt opp på slutten*».

5.1.2 Motivasjon og mangel på motivasjon

Motivasjon er en viktig faktor for å mestre lesing (Andreassen, 2014, s. 224; Gambrell, 2011, s. 172; Gambrell, 2011, s. 174–176). Dette har også informantene erfart. De kunne fortelle om elever som holder motivasjonen oppe til tross for vansker med lesingen. Dette kan forklares med det Andreassen beskriver som en «drivkraft» i møte med vanskelige tekster (Andreassen, 2014, s. 224).

Mye av det informantene har fortalt om kan knyttes til Gambrell (2011, s. 172) sine sju punkter for å styrke elevers motivasjon. Et av punktene er at elevene trenger å oppleve lesing som meningsfullt. Didrik fortalte at mange av elevene har lyst til å bli flinke lesere fordi de skjønner at lesing er viktig. Cathrine har hjulpet elevene med å finne mål som betyr noe for eleven, som å kunne følge med på tekstingen til en film. Elevene får også tid og mulighet til å lese mye, både på skolen og hjemme. En kan oppnå fokus på lesing på skolen og hjemme blant annet gjennom lesekonkurranser. Anne motiverer gjennom å ha tilgang på ulike bøker og tekster, og da tekster som er relevante for elevene.

Lærerne fortalte også at det er vanskelig og demotiverende å hjelpe elever med å finne motivasjon dersom de har mistet den. Da har elevene nærmest utviklet et hat for lesing fordi de ikke mestrer det, og de vil absolutt ikke lese. Didrik fortalte at disse elevene velger å la være istedenfor å prøve. Dette gjelder ofte elever som har muligheten til å klare det dersom de bare øver, mente Anne. Dersom disse elevene har en synsvanske som påvirker lesing, ville kanskje lengre leseøker trettet synssystemet ytterligere (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 146). Dette vil også kunne påvirke det sosiale rundt, og elevens eget selvbilde og trivsel (Garzia et al., 2000).

Eirin har erfart at elever med visuelle vansker også hater lesing, blir slitne, urolige og frustrerte, og det ender opp med å ramme store deler av livene deres. Hun fortalte at når de da får hjelp med primærvansken sin, får de en bedre skolehverdag, og hele livet videre endres for dem.

5.1.3 Elevenes atferd

For å oppdage en eventuell synsvanske er det ulike tegn man bør se etter hos elevene, også når det gjelder deres atferd. Dette kan være kjedsomhet ved nærarbeid (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 149), eller frustrasjon over visuelt belastende aktiviteter, som kan føre til sinne eller aggresjon (Wilhelmsen, 2021, s. 174). Flere av informantene beskriver dette hos elevene. Anne fortalte om en elev som vandret rundt i klasserommet og forstyrret under lesekvart, mens Cathrine fortalte om elever som blir umotiverte og urolige. De elevene som ikke liker å sitte i ro har ofte hatt utfordringer med lesingen også. Didrik knytter atferd og lesing sammen med diagnosen ADHD. Dette kan komme av at elevene er frustrerte eller slitne av de visuelt belastende aktivitetene som de opplever at de ikke mestrer. Cathrine fortalte også at noen av elevene jobbet godt, selv om de strever med lesingen, men at noen viser atferd med en gang. Kanskje kan dette ha noe med at de elevene som blir umotiverte og urolige ikke blir møtt med riktige tiltak for sine vansker, eller ikke blir forstått dersom de uttrykker at de blir slitne av nærarbeid. Bente beskrev Fredrik som en veldig oppegående, flink og smart elev, men for han utartet synsvanskene og lesevanskene seg nesten til en atferdsvanske, fordi han strevde sånn med å lese. Etter at han hadde fått korrigert synet, og fikk jobbet med synspedagogiske øvelser, gikk det mye bedre med både atferd og lesing.

5.1.4 Digital utvikling

Cathrine er opptatt av den digitale utviklingen i skolen. Elevene hennes har sagt at det er vanskeligere å lese på skjerm enn i bok, og at de ønsker å jobbe i bøker. Det er blant annet lettere å følge teksten med en finger når en leser på ark eller i bok, og at det er mindre distraherende. Forskningen er også kritisk til mye bruk av skjerm, knyttet til utvikling av nærsynthet og samsynsvansker (Dayan, et al., 2005; Orfield, 2007, sitert i Wilhelmsen, 2021, s. 172). Dette kan også knyttes til det Rosenfield (2011, s. 503) skriver om computer vision syndrome, som vil kunne påvirke også elever uten synsforstyrrelser. Det å se mye på skjerm vil likevel være mer utfordrende for elever med synsforstyrrelser. Et eksempel på dette er 11-åringen som ble beskrevet i teorikapittelet (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 156). For henne var spesielt lyset på skjermen forstyrrende. Hun leste raskere på ark enn på skjerm på grunn av disse plagene (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 164). Kanskje vil tiltak som Brenna legger frem, som økonomisk støtte til skolene øremerket trykte læremidler, være et steg i riktig retning (Haugan, 2023).

Cathrine skiller mellom at elevene sier det er vanskelig å lese på skjerm, med at det finnes mange gode hjelpemidler. Dette står det også om i stortingsmeldingen i forhold til tidlig innsats: «Digitale verktøy kan være til stor hjelp for mange barn og unge med for eksempel synshemninger, hørselshemninger eller lese-, skrive- eller matematikkvansker» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 13). Dersom elever med synsvansker sliter med å se på skjerm, er det ikke sikkert dette er det beste tiltaket for å hjelpe dem med lesing.

Bente og Didrik fortalte også at det er bra at elevene kan få digital hjelp til å få lest opp tekst. Er det da lesing? Eller er det en kompensasjon eller tilrettelegging for at elevene skal få med seg det faglige innholdet? Didrik fortalte selv at det handler om å bruke hjelpemidlene riktig, men at det kan være utfordrende. Da Bente fortalte om Fredrik, kom det frem at det som regel var på mellomtrinnet det var mulig å få tak i lydbøker. Er dette ment som en kompensasjon for å få med seg innholdet, eller som en støtte ved lesing? Gir en da opp at elevene skal beherske leseaktiviteten? Dersom eleven har en visuell vanske, må dette avdekkes og leseopplæringen må knyttes opp til at dette er primærvansken.

5.1.5 Vansker med lesing på mellomtrinnet

For en del elever med visuelle utfordringer knyttet til lesing vil det kunne oppstå problemer

med lesing på mellomtrinnet, selv om de klarte seg godt på småtrinnet. Selve språkforståelsen blir også viktigere på mellomtrinnet (Hjetland et al., 2018), når elevene skal *lese for å lære*. Bente fortalte at noen elever møter vansker med lesingen når tekstene blir tettere og har mer skrift. Slike tekster krever enda mer presise øyebevegelser, visuell utholdenhet og enda stødigere samsyn, når elevene skal lese tekster med mindre bokstaver med mindre linjeavstand, og med et større tekstomfang (Wilhelmsen & Felder, 2020, s. 7; Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 147). Det krever også at elevene mestrer avkodingen godt for at de skal få med seg innholdet i de lengre tekstene. Fredrik brukte mye energi på å få med seg innholdet i det han leste, når selve lesingen var så krevende for han.

Eirin har også merket at synsrelaterte lesevansker ofte blir større og større jo eldre elevene blir, på grunn av at kravene til lesingen øker. Noen ganger oppdager hun også lesevansker hos elever i overgangen til mellomtrinnet. For å kunne avdekke slike vansker, har Eirin screenet elever i fjerdeklasse. Da oppdaget hun vansker hos elever som ikke hadde noen vansker da hun synstestet de som seksåringer. Derfor skulle hun gjerne ha fortsatt med å teste disse alderstrinnene, og ikke bare når elevene går i andreklasse.

5.2 Mulige tiltak og evaluering av tiltakene

Dette delkapittelet vil ta for seg det som kom frem i den andre kategorien i analysen, knyttet til tiltak og evaluering av tiltakene.

5.2.1 Tilpasset opplæring og tilrettelegging som tiltak

Når lærerne oppdager at en elev har vansker med lesingen begynner de å kartlegge, gjerne med hjelp fra en spesialpedagog. Etter dette må de ta en vurdering på om de skal melde eleven opp til PPT. På dette tidspunktet burde også eleven fått en kartlegging av synet, helst av en synspedagog, for å kunne si noe om hvordan elevens syn fungerer til lesing. Bente fortalte at etter at Fredrik hadde fått øvelser han skulle øve på, var dette så konkret at lærerne også kunne hjelpe han med de øvelsene.

Noe som går igjen i intervjuene er at dersom en elev har vansker med lesing, så er det «vedtatt», og da må lærerne, elev og foreldre gjøre det beste ut av situasjonen. Tiltakene kan da være tilrettelegging, tilpasninger, mer oppfølging og hjelpemidler, både på skolen og

hjemme. Cathrine fortalte at de elevene som ikke har en diagnose som for eksempel dysleksi, bare må øve mer og stimuleres mer. På denne måten kan elevene bli så flinke som de klarer, til et visst nivå. Det er ingen som presenterer tanken om at lesevansken kan «fjernes».

Det er lærernes kompetanse om elevers vansker som avgjør hvordan det legges til rette, ofte gjennom tilpasset opplæring, for at elevene skal nå sitt potensiale. Tidlig innsats og riktige tiltak vil kunne hjelpe disse elevene med en best mulig utvikling (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 162). Det er likevel viktig å huske at begrepet «tidlig innsats» har blitt kritisert for å bli brukt retorisk (Alver, 2018). Bente etterlyste mer oppfølging fra spesialpedagoger i begynneropplæringen for å kunne avdekke problemer tidligere. Hun trodde også at lærerne i begynneropplæringen kunne ha avdekket vansker tidligere, og satt inn bedre tiltak, dersom de hadde hatt mer kompetanse rundt vansker med lesing.

Dersom lærere har begrenset kunnskap om lesing, lesevansker og årsaker som kan ligge bak, vil ofte tiltaket være å senke forventningene, arbeidsmengden og vanskegraden på oppgaver og tekster, eller at de blir bedt om å øve mer på lesing. Feil tiltak eller manglende innsikt i årsaken til elevens vanske vil gi mangelfull undervisning. Dersom synsrelaterte vansker ikke oppdages, og disse elevene ikke får tiltak knyttet til sine visuelle utfordringer, får ikke disse elevene en tilpasset opplæring. Elevene kan også få kompensert for det faglige de mister fra lesingen, blant annet gjennom lydbok eller høytlesing. Dersom man allerede på barneskolen skal «gi opp» at elevene skal mestre lesing, en så viktig ferdighet for å klare seg i livet (Garzia et al., 2000), vil ikke elevene få utviklet sitt iboende potensiale.

I Fredrik sitt tilfelle fortalte Bente at det var vanskelig å få tilgang til blant annet lydbøker på småtrinnet, både fordi han ikke hadde en diagnose, og fordi han ikke gikk på mellomtrinnet. Skal elevene få tilgang på hjelpemidler fordi de har en diagnose, eller fordi de har en vanske som trenger ulike tiltak? Og skal man måtte vente til mellomtrinnet med å få disse hjelpemidlene? Som pedagog skal man fokusere på utfordringer med læring, og ikke la helsediagnoser styre vurderingene. Dette henger ikke sammen med at tilpasset opplæring skal sikre god tilrettelegging for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18), og at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det henger heller ikke sammen med at tidlig innsats skal være med på å forebygge utfordringer, og at tiltak skal settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Hadde noen oppdaget at Fredrik hadde forstyrrelser med synet tidligere, og han hadde fått hjelp med denne vansken tidligere, hadde han kanskje ikke utviklet denne

lesevansken og etter hvert også atferdsvansker. Selv om han etter hvert fikk hjelp, måtte han trolig øve mer på lesingen også, fordi han hadde hatt denne vansken så lenge.

5.2.2 Evaluering av tiltakene

Informantene selv synes det er utfordrende å få tid til å evaluere. De vet heller ikke hvilke nye tiltak de skulle ha satt inn. Dette blir ofte kompenserende tiltak. Dersom lærerne ikke setter av tid til å evaluere tiltak som blir satt inn, kan det ende med at elever i lang tid jobber med tiltak som ikke fungerer, fordi de er satt inn på bakgrunn av feil årsak. Dette vil også føre til unødvendig bruk av ressurser.

Ofte vil både lærere og foreldre tenke at dersom eleven har fått briller, har problemet blitt løst. Dersom foreldre har vært hos optiker, og enten fått beskjed om at alt er greit, eller at eleven har fått briller, kan eleven likevel ha visuelle utfordringer som kan påvirke lesing. Testene som utføres hos optiker vil ikke alltid kunne avdekke slike utfordringer. Disse testene er også ofte så raske å gjennomføre at øynene ikke rekker å bli slitne. Optikk vil kunne hjelpe dersom eleven trenger justeringer for synsstyrke, men vil ikke kunne forbedre andre visuelle funksjoner (Wilhelmsen & Knudsen, 2020, s. 162). Bente fortalte at Fredrik hadde fått briller mot nærsynthet, men at de ikke klarte å korrigere synet ordentlig. Eirin fortalte at briller kan bli som en krykke, fordi øynene slapper av, heller enn å jobbe. Derfor bør ikke lærere tenke at en sjekk hos optiker alltid er nok, dersom eleven fortsatt har vansker med blant annet lesing.

Dersom lesevanskene kommer av en visuell vanske, vil dette kunne avdekkes ved en kartlegging av det funksjonelle synet. Eirin fortalte at dette kan gjøres på 20-30 minutt av en synspedagog, gjerne på skolen. Da bør man teste elevens visus på avstand og på nært, men også de ulike øyemotoriske funksjonene som kan gjøre lesing vanskelig dersom de ikke fungerer som de skal (Wilhelmsen, 2012, s. 8; Wilhelmsen, 2021, s. 176). Dersom en slik kartlegging avdekker vansker ved en eller flere funksjoner, vil et godt tiltak være synspedagogisk trening. Øvelsene, slik Eirin har beskrevet, kan sees på som intensiv eneundervisning i en kort periode. Det kan dermed begrunnes som tidlig innsats for elever som ikke har nådd forventet progresjon, for eksempel i lesing (Opplæringslova, 1998, § 1-4).

Eirin fortalte at et bevis på at dette fungerer, er at hun merker forbedringer på elevenes lesing, selv om de ikke har øvd på å lese. Dette kommer av at de visuelle funksjonene som gjorde lesingen vanskelig, har blitt styrket. Dette viser at de tiltakene som settes inn for en

lesevanske ikke alltid vil fungere, dersom lesing ikke var primærvansken. Hun fortalte også at disse funksjonene er relativt lett å trene opp, fordi elevenes syn ikke er ferdig utviklet. Dette stemmer overens med at Wilhelmsen (2012) skriver at elevenes syn utvikler seg frem til 12-års alderen.

Wilhelmsen og Knudsen (2020) skriver også at dersom elevene gjennomfører slike øvelser over tid, kan det ha en stor påvirkning på lesehastighet og evnen til å holde blikket fokusert over tid. Etter at Eirin har gjort dette med hundrevis av elever, er det nesten ingen som ikke har hatt forbedringer. Dette tyder på at synskartlegging og synsstimulerende tiltak er underkommuniserte tiltak, som vil kunne bedre elevers lesing. Hun er derfor opptatt av at slike tiltak bør komme før eleven eventuelt får briller. Dersom elevene ikke har hatt god nok forbedring av øvelsene, råder hun foreldre til å kontakte øyelege eller optiker.

5.3 Hvordan står det til i skolen?

Denne siste kategorien vil ta for seg utfordringer i skolen, spesielt knyttet til læreres kompetanse og eksterne samarbeidspartnere.

5.3.1 Lærernes utdanning og kompetanse

Som beskrevet i teorikapittelet, er det lite undervisning om synsvansker hos lærerstudenter som studerer spesialpedagogikk eller norsk som fag (Høgskulen på Vestlandet, 2020/2021a; Høgskulen på Vestlandet, 2020/2021b). Informantene fortalte at de ikke følte de hadde nok kompetanse innenfor lesevansker eller mulige årsaker til disse, og at det gjerne skulle vært mer fokus på dette. Anne og Bente hadde lært mest gjennom erfaring og ikke gjennom utdanning. Cathrine og Didrik opplevde at faget spesialpedagogikk hadde gitt dem mest om lesevansker, i motsetning til norskfaget. Dette er urovekkende, fordi det er norsklærere som i hovedsak har ansvaret for elevenes leseopplæring, selv om lesing er en grunnleggende ferdighet i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Anne var bekymret over egen kompetanse, fordi lesing er noe av det viktigste hun skal lære elevene sine. Det er ondt å føle seg lite kompetent til å hjelpe elever som sliter med lesing.

Anne fortalte at dersom de fikk beskjed om at det var et problem med for eksempel synet, prøvde de ut tiltak etter det. «Først briller, og så å sette seg frem i klasserommet, og alle de,

ja, lette tiltakene da.» Dette kan vise at hennes forståelse for hva som kan være utfordringer med synet bare kan knyttes til nærsynthet, siden hun nevner det med å sette eleven lengre frem i klasserommet. Det kan også vise at briller gjerne sees på som det vanligste, og kanskje det eneste tiltaket som vil gjøre at elevene ser bedre.

Dersom norsklærere og spesialpedagoger hadde hatt mer kompetanse om lesevansker, burde denne kompetansen også innebære synsrelaterte lesevansker, for å blant annet kunne skille mellom tegn på lesevansker på grunn av dysleksi og lesevansker på grunn av visuelle utfordringer (Garzia, 2006; Wilhelmsen & Knudsen, 2020). Kanskje de også kunne ha gjennomført enkle synskartlegginger, som en visus-test på nært, og de kunne hatt kompetanse til å gjennomføre enkle øvelser eller klassesetninger.

Bente fortalte at de ikke hadde kompetanse om Fredrik sine vansker, hverken på skolen eller i kommunen, og ingen skjønnte hva det gikk i. Dette må ha vært frustrerende for alle, men aller mest for Fredrik, som ikke ble forstått med sin vanske. Heldigvis jobbet det en synspedagog i nabobarnehagen med kompetanse på syn og lesing. Bente tenker med bekymring på hva som hadde skjedd med Fredrik videre på skolen, dersom synsproblemet ikke hadde blitt oppdaget. Hun er sikker på at han hadde fått store utfordringer senere i skolen.

5.3.2 Økonomi og ressurser

Noe som går igjen både i sakene fra innledningen (Fange, 2023; Olsen, 2016) og fra funn i datamaterialet er at det ofte er økonomi som styrer hvilke ressurser skolene har, og ikke hvilke ressurser elevene har krav på ut ifra sine vansker. Dette kunne vi se spesielt fra saken om Storm (Olsen, 2016). Derfor er det ekstra viktig å evaluere tiltak, slik at man kan unngå unødvendig bruk av ressurser på feil årsak og feil type tiltak.

Cathrine er bekymret for at det vil komme innstramminger i for eksempel PPT, fordi hun vet at det brukes mye penger på spesialundervisning i kommunen, og at dette skal evalueres. Hun skulle heller ønske de hadde hatt en større satsning i kommunen knyttet til spesialpedagogikk.

En løsning på unødvendig bruk av ressurser ville vært å sette inn tiltak som kartlegging av syn og synspedagogisk undervisning tidlig. På denne måten kan man unngå årevis med tiltak knyttet til lesing, dersom elevene egentlig har en synsvanske som påvirker lesing. Dersom dette avdekkes og forbedres tidlig nok, vil også elevene kunne unngå å utvikle lesevansker,

atferdsvansker eller dårlig selvbilde (Garzia et al., 2000; Wilhelmsen et al., 2015; Wilhelmsen & Felder, 2020). Tidlige synspedagogiske ressurser og tiltak kan også begrunnes ut ifra det som formuleres under prinsipper for skolens praksis i overordnet del av læreplanverket: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Slike tiltak kan også spare mye ressurser på spesialundervisning som ikke er rettet mot primærvansken når elevene blir eldre, og eventuelt har utviklet en mer omfattende lesevanske. Eirin tror også at dette kan stemme, basert på egne resultater og tilbakemeldinger, men hun tror det vil være vanskelig å bevise.

En annen utfordring knyttet til ressurser er at det ofte ender opp med at det er foreldre som må være pådrivere når skole og kommune ikke har tilstrekkelig kompetanse. Dette ser vi både i sakene fra innledningen (Fange, 2023; Olsen, 2016), og fra Bentes beskrivelser av Fredrik sin sak. Dette fører til at det blir tilfeldig hvem som får riktig hjelp, også dersom foreldrene ikke har ressurser eller mulighet til å følge opp slike saker. Spesielt i Storm sin sak måtte foreldrene legge mye tid i det å følge opp, også med klage til Statsforvalteren (Fange, 2023).

5.3.3 Eksterne samarbeidspartnere

Lærerne har erfart at PPT ofte vil vente lenge med utredning for å «vente å se», eller fordi de har lange ventelister. De opplever også at avstanden til PPT er stor. Dette vil føre til at det blir tilfeldig hvem som får hjelp, ut ifra hvilken kompetanse skolene har knyttet til vanskene, eller dersom det tilfeldigvis jobber en synspedagog i nabobarnehagen. Dette stemmer ikke overens med PPT sine oppgaver. De skal hjelpe skoler og barnehager med tilpasset opplæring, tidlig innsats og forebygging (Utdanningsdirektoratet, 2022). For elever med visuelle utfordringer vil nettopp det å vente på å få hjelp føre til at man også kan utvikle lesevansker.

Som beskrevet i innledningen, om gutten som hadde en synsvanske, konkluderte PPT med at han ikke hadde krav på spesialundervisning fordi han ikke hadde lese- og skrivevansker (Olsen, 2016). På bakgrunn av de vanskene som beskrives, er det ikke urimelig å anta at disse vanskene hans knyttet til synet var årsaken til at han også slet med lesing. Lærernes forsøk på tilpasset opplæring var heller ikke vellykket, også i dette tilfellet ble forventningene til elevens mestring senket. Dette kan ha med lærernes kompetanse knyttet til synsvansker å gjøre. Han burde da, med bakgrunn i de vanskene som har blitt beskrevet (Olsen, 2016), ha

fått tilbud om spesialundervisning, fordi han ikke fikk et tilstrekkelig utbytte av tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Det virker som at elever som har visuelle utfordringer knyttet til lesing ikke får den hjelpen de trenger fra PPT, fordi de mangler kompetanse, og ikke er synshemmet «nok» til veiledning fra Statped. Foreldrene til eleven fra innledningen (Olsen, 2016) ønsket å kontakte Statped, men dersom han ikke har alvorlige «nok» vansker, som er svaksynt etter de utdaterte kriteriene til ICD-10, har nok ikke dette ført frem (Statped, u.å.-b). At PPT ikke kunne hjelpe når en elev har fått avdekket vansker med skjeling, dybdesyn og samsyn, kan dette tyde på at de ikke har kompetanse på visuelle utfordringer, og ikke er klar over at dette kan påvirke lesing (Olsen, 2016). Dersom både PPT og Statped fortsatt klassifiserer vansker ut ifra ICD-10 og ikke ICD-11 (Statped, 2021), må man ha synsstyrke dårlige enn 0.5 for å klassifiseres som synshemmet.

Eirin er den eneste som jobber som synspedagog i kommunen. Hun fortalte selv at det hun har gjort, med å screene og tilby synspedagogisk trening til elevene i kommunen, trolig ikke finnes andre plasser. Hun fortalte også at det ikke var noen synspedagoger på det tilhørende PPT-kontoret, og at det heller ikke var noe automatikk i at hun ble kontaktet dersom PPT hadde henvendelser knyttet til synsvansker eller lesevansker. Hun tror heller ikke det er alle som sjekker syn og hørsel før en eventuell oppmelding til PPT. Synspedagogisk kompetanse, spesielt knyttet til synskartlegging og opplæring som stimulerer og utvikler synet, er kompetanse både skoler og PPT bør etterspørre. Eirin fortalte også at en slik ressurs vil kunne få ringvirkninger, ved at flere lærere og foreldre også blir klar over at elever kan ha visuelle utfordringer.

5.3.4 Prosedyrer knyttet til testing av syn

Bente fortalte at elevenes syn må sjekkes i sammenheng med oppmeldinger til PPT, og at det ofte er helsesykepleier som gjør dette. Didrik fortalte at foreldre bes om å kontakte lege dersom elevene har under forventet lesehastighet. Anne fortalte at de ba foreldrene om å sjekke synet hos lege eller helsestasjon. Det kan virke som at det er utydelig hvem det er som har ansvaret for å sjekke elevenes funksjonelle syn. Er det foreldre, lærere, lege, optiker eller PPT? Og hvilke visuelle kvaliteter skal testes i forkant av en oppmelding til PPT? Hos helsesykepleier, enten på skolen eller på helsestasjon, er det kun visus på avstand som sjekkes. En slik test er ikke tilstrekkelig for å avdekke vansker ved lesing (Wilhelmsen &

Knudsen, 2020).

Eirin fortalte at hun har et godt samarbeid med helsesykepleier, og helsesykepleieren kan henvise til Eirin dersom det er en mistanke om at det kan være noe med synet. Slik er det ikke i andre kommuner. Ut ifra Helsedirektoratets anbefaling om syn, bør det inngå i helsesamtalen på 1. trinn og 8. trinn (Helsedirektoratet, 2021). Hvorfor disse trinnene er valgt er usikkert. Det vil være behov for minst én screening av elevenes syn etter at de har begynt på skolen, gjerne på 2. eller 3. trinn. På denne måten kan vansker med lesing avdekkes, og tiltak kan settes inn før lesingen blir veldig vanskelig (Wilhelmsen, 2012, s. 84). Dersom elevene ikke skal få testet synet sitt før i åttendeklasse, har elevene muligens slitt med synet gjennom store deler av grunnskolen.

Etter denne undersøkelsen oppfordres helsesykepleier til å ta kontakt med for eksempel øyelege, ved mistanke om synsnedsettelse på grunn av øyesykdom, eller til blant annet optiker ved øvrige tvil (Helsedirektoratet, 2021). Det er altså ingen automatikk i at synspedagog skal kontaktes ved blant annet skolerelaterte vansker. Den sjekken Helsedirektoratet skisserer, altså en undersøkelse av visus, er mest sannsynlig også kun på avstand, og vil derfor ikke avdekke vansker knyttet til lesing. Dette til tross for at ICD-11 også skisserer en rekke andre visuelle utfordringer som kan gi vansker med lesing (WHO, 2022).

Det er urovekkende at det synspedagogiske tilbudet til elever så og si er ikke-eksisterende. I teorien kan en elev ha hatt sin forrige synskartlegging som 4-åring, med kun en visus-test på avstand (Helsedirektoratet, 2023). Eleven kan likevel ha store vansker med lesing, på grunn av ulike visuelle utfordringer ved andre av synets kvaliteter. WHO sitt klassifiseringssystem for funksjonshemninger, ICF, legger frem at synsforstyrrelser vil kunne hemme elevens muligheter til aktivitet og deltagelse, blant annet gjennom at de ikke vil kunne forstå eller gjøre seg forstått skriftlig. Dette vil kunne påvirke eleven på mange livsområder. Derfor vil synsforstyrrelser, dersom de påvirker elevens lesing i den grad at det går ut over aktivitet og deltagelse, etter ICF sine kriterier kunne sees på som et funksjonsavvik (WHO, u.å.). FN har kritisert Norge for å bryte funksjonshemmedes rettigheter (CRPD, 2019, s. 10). Denne oppgaven har vist at kritikken, knyttet til skole og utdanning, har vært med rette. Blant annet blir bruk av ufaglærte eller lærere uten riktig opplæring for barn med nedsatt funksjonsevne kritisert, fordi det kan føre til at disse elevene ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen (CRPD, 2019, s. 10).

5.4 Oppsummering av diskusjonskapittelet

Dette kapittelet har forsøkt å drøfte funn fra datamaterialet i lys av teori og forskning som har blitt presentert, og knyttet til oppgavens problemstilling. Noe av det viktigste som har blitt diskutert handler om beskrivelser av elevers vansker med lesing, mulige tiltak og evaluering av tiltakene. Oppgaven har også sett på hvordan det står til i skolen, spesielt knyttet til mangel på kompetanse innenfor lesevansker hos elever med forskjellige visuelle utfordringer.

6 Avslutning

Dette kapittelet vil oppsummere oppgavens hovedelementer og funn, og forsøke å konkludere gjennom noen avsluttende refleksjoner. Jeg vil også se med kritisk blikk på egen forskning, samt se på veien videre for forskning på oppgavens tema. Etter avslutningen følger litteraturliste og vedlegg.

6.1 Hovedfunn og avsluttende refleksjoner

Fordi dette har vært et kvalitativt forskningsprosjekt med relativt få informanter, vil jeg være forsiktig med å konkludere ut ifra min forskning. Jeg vil likevel presentere mine hovedfunn, som også samsvarer med forskningen som har blitt presentert, samt noen avsluttende refleksjoner ut ifra problemstillingen:

Hvilke erfaringer og hvilken kompetanse har norsklærere, spesial- og synspedagoger knyttet til elevers vansker med lesing, og nevner de også visuelle utfordringer?

Prosjektet har vist at norsklærere og spesialpedagoger har erfaringer og kompetanse knyttet til elevers vansker med lesing, men i liten grad knyttet til visuelle utfordringer med lesing. De fortalte også at de gjerne skulle hatt mer kompetanse knyttet til vansker med lesing, når det å lære elever å lese er en viktig del av jobben deres. En av informantene har nevnt at visuelle utfordringer kan føre til vansker med lesing, men at de da manglet kompetanse på dette både på skolen og i kommunen. Når de da hadde fått øvelser eleven skulle gjøre, gikk dette veldig fint å gjennomføre, fordi det var så konkret. Andre nevner at syn kan være en årsak til lesevansker, men virker ikke å ha noe mer kompetanse om dette enn at det burde sjekkes. Det virker heller ikke som at skolen har felles prosedyrer for kartlegging av syn. Det kan også virke som at noen av informantenes forståelse for utfordringer med synet i hovedsak knyttes til dårlig visus, på grunn av at briller nevnes som et tiltak. Oppgaven har også pekt på spesialpedagogiske utfordringer knyttet til at tiltak settes inn for sent, og at tiltak styres ut ifra økonomi og ikke vansker og behov. Dette gjenspeiles i de sakene som ble presentert i innledningen.

Ut ifra det Eirin og Bente fortalte, har synspedagoger denne kompetansen. Intervjuet med synspedagogen viser hvordan en slik ressurs kan ha en viktig rolle og funksjon i skolen, og

hvorfor kompetanse om syn og synsvansker er viktig. Spesielt vil dette være avgjørende for elever med mindre synsforstyrrelser som påvirker lesing. Oppgaven har vist at en slik kapasitet også vil kunne føre til at det brukes mindre ressurser på tiltak som ikke treffer elevenes primærvanske. Derfor er det tungt å høre at Eirin ikke kan fortsette arbeidet på samme måte som hun har gjort i mange år. Jeg er likevel mer bekymret for de kommunene og skolene som aldri har hatt et slikt tilbud. Det å ha tilgang til en synspedagog med kompetanse på lesing, fremstår som et unntak, og ikke en regel. Dette vil gå ut over elevene.

Jeg vil igjen trekke inn et viktig sitat fra Wilhelmsen (2012, s. 80): «Ingen kan hevde at alle med dysleksi, lesevansker eller atferdsvansker har synsforstyrrelser, men en kan ikke utelukke at enkelte har visuelle utfordringer som fører til lese- og skrivevansker, lærevansker eller atferdsvansker». Dette har også denne oppgaven forsøkt å vise. På grunn av manglende kompetanse om visuelle utfordringer som kan påvirke lesing, kan disse vanskene forveksles med lesevansker av andre årsaker. Disse elevene havner også litt mellom de ulike støtteapparatet, da de ikke har synsvansker som er alvorlige nok for å kvalifisere til å få hjelp fra Statped, mens det hos PPT ikke finnes riktig kompetanse.

Et viktig funn i denne oppgaven er at det enten trengs bedre kompetanse om syn og synsforstyrrelser hos lærerne i skolen og i lærerutdanningen, eller at det trengs mer kompetanse om dette i støtteapparat som PPT. Det ville også kunne hatt en effekt dersom spesialpedagoger kunne ha gjennomført enkle synskartlegginger, og kunne gjort enkle synspedagogiske øvelser med elevene. Det beste ville selvsagt være at det var mer kompetanse i alle ledd, både knyttet til kompetanse om at visuelle vansker finnes, og kompetanse til å kartlegge og å komme med riktige tiltak. Denne kompetansen burde komme fra synspedagoger som har kompetanse knyttet til hvordan synet fungerer til aktiviteter som lesing, og som kan komme med tiltak som kan bedre de visuelle utfordringene.

6.2 Kritisk blikk på egen forskning

Noe som kan kritiseres ved prosjektet er hvordan intervjuene ble gjennomført, ved at informantene i hovedsak ble spurt om lesing og lesevansker, uten at det ble nevnt en interesse for syn også. Dette valget har blitt begrunnet ved flere anledninger gjennom oppgaven, men jeg var bekymret for at mangel på kompetanse knyttet til syn og synsvansker ville føre til at jeg ikke ville få informanter å intervju. Jeg var også interessert i å intervju helt vanlige

lærere, med vanlig kompetanse innenfor lesing, som ville representere «lærere flest». Dersom jeg hadde spurt om informanter til intervju om syn og synsvansker, ville nok ikke vanlige lærere ønsket å stille opp. Jeg opplever at de fire lærerne som ble intervjuet kan være en god representasjon av «lærere flest».

Det kan også kanskje virke som at informantene «henges ut» for å ikke ha kompetanse om syn. Dette er ikke min hensikt. Veldig mye av det lærerne har fortalt om vil være gode tiltak for elever med lesevansker, og jeg sitter igjen med et inntrykk av at de virkelig gjør sitt beste for at elevene skal lykkes i skolen, med de ressursene og den kompetansen de har. Ønsket og formålet har vært å belyse et viktig tema og et underkommunisert problemområde. Dette har blitt gjort ved å analysere lærernes svar, og å se dette opp mot den forskningen som har blitt presentert. Det som har blitt sagt har vært like interessant som det som ikke har blitt sagt. Det som kanskje heller har blitt forsøkt «hengt ut» er at det er en mangel på spesielt kompetanse, men også ressurser, og at dette går utover elevene som sliter med lesing av visuelle årsaker.

Selv om det kun er fem informanter som har dannet forskningsgrunnlaget for denne oppgaven, har både forskningen og de to offentlige sakene som har blitt presentert, vist det samme som har blitt tolket ut ifra informantenes beskrivelser; at det er lite kompetanse om syn og synsvansker i skolen og i støtteapparatet, spesielt knyttet til mindre synsforstyrrelser som påvirker lesing. Dette har også stemt overens med min førforståelse knyttet til at slik kompetanse er mangelfull i praksisfeltet. Det vil derfor være grunnlag for å påstå at til tross for studiens begrensninger knyttet til antall informanter, har de bidratt til å underbygge en påstand som også annen forskning har vist.

6.3 Veien videre

Denne oppgaven har forsøkt å sette lys på en viktig problemstilling som rammer mange barn i skolen. Disse elevene får ikke den forståelsen eller hjelpen de trenger for å lykkes, hverken på skolen eller i livet. Det har også kommet frem problemstillinger som burde forskes videre på, blant annet hvordan synsrelaterte lesevansker også kan påvirke elevens atferd og selvbylde. Et annet tema som har blitt presentert, er bruken av skjerm og digitale hjelpemidler i skolen.

Dette var også synspedagogen opptatt av, og hun la frem dette som interessant videre forskning. Hun tenkte også at det ville vært interessant å forske på hvilken effekt synsstimulerende tiltak for hele klasser kan ha, blant annet om det fremmer lesing og leselyst.

Det kunne også være interessant å se på lys generelt, og hvilken påvirkning det kan ha på elever som er ømfintlige for dette. Til slutt sa hun også at det hadde vært veldig interessant å følge opp de elevene som har fått synstrening videre, for å se hvilken innvirkning det kan ha på livet videre, men dette ville vært et mye større prosjekt. Det er altså et forskningsfelt som både trenger mer forskning, og også forskning med andre vinklinger og problemstillinger enn dette prosjektet har hatt.

Litteraturliste

- Alver, V. (2018). Tidlig innsats: Hva er det? *Utdanningsforbundet*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/tidlig-innsats-hva-er-det/>
- Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 223–242). Gyldendal.
- Barraga, N. (1964). *Increased Visual Behavior in Low Vision Children*. American Foundation for the Blind.
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bergen kommune. (u.å.). *PPT-pedagogisk rapport for skole*.
<https://www.bergen.kommune.no/styrende-dokument/#/SD-18-259/filer>
- CRPD. (2019). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (09-05-2019). United Nations. <https://www.ohchr.org/en/documents/concluding-observations/crpdnorc01-committee-rights-persons-disabilities-concluding>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Datatilsynet. (2019). *Hva er en personopplysning?* <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- Datatilsynet. (2019). *Spesielt om særlige kategorier av personopplysninger (sensitive personopplysninger) – forbud og unntak*. <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/behandlingsgrunnlag/veileder-om-behandlingsgrunnlag/spesielt-om-sarlige-kategorier-av-personopplysninger-sensitive-personopplysninger-og-unntak/>
- Dayan, Y. B., Levin, A., Morad, Y., Grotto, I., Ben-David, R., Goldberg, A., Omn, E., Avni, I., Levi, Y. & Benyamini, O. G. (2005). The changing prevalence of myopia in young adults: a 13-year series of population-based prevalence surveys. *Investigative*

ophthalmology & visual science, 46(8), 2760–2765. <https://doi.org/10.1167/iovs.04-0260>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Fange, P. E. (2023). Kampen mot bokstavene. *NRK*.
<https://www.nrk.no/osloogviken/xl/storm-14-har-dysleksi-og-fikk-ikke-spesialundervisning-for-i-7.-klasse-1.16202850>

Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
<https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>

Garzia, R. P., Borsting, E. J., Nicholson, S. B., Press, L. J., Scheiman, M. M. & Solan, H. A. (2000). Care of the patient with learning related vision problems. American Optometric Association.
<https://www.aoa.org/AOA/Documents/Practice%20Management/Clinical%20Guidelines/Consensus-based%20guidelines/Care%20of%20Patient%20with%20Learning%20Related%20Vision%20Problems.pdf>

Garzia, R. P. (2006). The Relationship Between Visual Efficiency Problems and Learning. I M. M. Scheiman & M. W. Rouse (Red.), *Optometric Management of Learning Related Vision Problems* (s. 209–233). Elsevier Mosby.

Guardiola, J. G. (2001). The evolution of research on dyslexia. *Anuario Psicologia*, 3-30.

Haugan, B. (2023, 4. mai). Vil gi elevene bøker etter pandemien: -Bruker stadig mer tid på skjerm. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/8J7gwx/gir-boeker-etter-digital-pandemi>

Helsedirektoratet. (2021). *Syn: Syn bør inngå i helsesamtalen og 1. og 8. trinn, og målrettet*

undersøkelse av visus bør gjøres på vide indikasjoner.

<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten-520-ar/helseundersokelse-og-helsesamtale/syn-syn-bor-innga-i-helsesamtalen-pa-1.og-8.trinn-og-malrettet-undersokelse-av-visus-bor-gjores-pa-vide-indikasjoner>

Helsedirektoratet. (2023). 4.2 Hørsel, syn og språk.

<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/helsestasjon-05-ar/horsel-syn-og-sprak#helsesykepleier-og-lege-bor-vurdere-horselen-til-barn-mellom-0-og-5-ar-begrunnelse>

Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C. & 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.

<https://doi.org/10.1037/edu0000321>

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Høgskulen på Vestlandet. (2020/2021a). MGBSP201 Spesialpedagogikk 1, emne 2 – Psykososial utvikling og språk-, lese-, og skrivevansker.

<https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/2020/mgbps201>

Høgskulen på Vestlandet. (2020/2021b). MGBSP101 Spesialpedagogikk 1, emne 1- Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt.

<https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/MGBNO101>

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klingenberg, J. E. (2017, 4. september). Lesevansker – Oppsummering av ny forskning.

Tidsskrift for Norsk psykologforening.

<https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2017/09/lesevansker>

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Fagbokforlaget.

- Ku, P.-W., Steptoe, A., Lai, Y.-J., Hu, H.-Y., Chu, D., Yen, Y.-F., Liao, Y. & Chen, L.-J. (2019). The Associations between Near Visual Activity and Incident Myopia in Children: A Nationwide 4-Year Follow-up Study. *Ophthalmology*, 126(2), 214–220. <https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2018.05.010>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lane, K. (2005). *Developing Ocular Motor and Visual Perceptual Skills. An Activity Workbook*. Slack Incorporated.
- LEA-Tests Ltd. (2018). *LEA synstest*. <http://lea-test.fi/>
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338–364). Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Morgan, A. E. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal*, 2(1871), 1378. <https://doi.org/10.1136/bmj.2.1871.1378>
- Narayanasamy, S., Vincent, S. J., Sampson, G. P. & Wood, J. M. (2016). Visual demands in modern Australian primary school classrooms. *Clinical and Experimental Optometry*, 99(3), 233-240. <https://doi.org/10.1111/cxo.12365>
- Olsen, J. T. (2016, 17. februar). Linda fortviler over at sønnen ikke får hjelp. *Stavanger*

Aftenblad, s. 9.

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

Rosenfield, M. (2011). Computer vision syndrome: a review of ocular causes and potential treatments. *Ophthalmic & physiological optics: the journal of the British College of Ophthalmic Opticians (Optometrists)*, 31(5), 502-515. <https://doi.org/10.1111/j.1475-1313.2011.00834.x>

Rygvold, A.-L. (2017). Lese- og skrivevansker. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 36–72). Gyldendal akademisk.

Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>

Statped. (2021). *Barn og unge med nedsatt syn. Håndbok for PP-tjenesten*. <https://www.statped.no/laringsressurser/syn/barn-og-unge-med-nedsatt-syn.-handbok-for-pp-tjenesten/>

Statped. (u.å.-a). *Om Statped*. <https://www.statped.no/om-statped/>

Statped. (u.å.-b). *Synsnedsettelse*. <https://www.statped.no/syn/>

Tanzania Institute of Education. (2022). *Continuous Professional Development for In-Service Teacher; Vision Assessment and Education Module*. Ministry of Education, Science and Technology.

The Center of Health and Health Care in Schools. (2004). *Childhood Vision. What the research tells us*. The George Washington University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509808.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Indikatorveiledning – Ståstedsanalysen og tilstandsrapporten for grunnskolen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/om-statistikken--tilstandsrapporten-for-grunnskolen/nasjonale-prover-for-5.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *PP-tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>

- White, S. L. J., Wood, J. M., Black, A. A. & Hopkins, S. (2017). Vision screening outcomes of Grade 3 children in Australia: Differences in academic achievement. *International Journal of Educational Research*, 83, 154-159.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.004>
- WHO. (2018). *WHO releases new International Classification of Diseases (ICD-11)*.
[https://www.who.int/news/item/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](https://www.who.int/news/item/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11))
- WHO. (u.å.). *ICF: Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse – kort versjon*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42417/9241545445-nor.pdf?sequence=17&isAllowed=y>
- WHO. (2022). *Blindness and vision impairment*. <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Wilhelmsen, G. B. (2012). *Barns funksjonelle syn*. Høgskolen i Bergen.
- Wilhelmsen, G. B. (2016). School starters' vision – An educational approach. *Improving Schools* 19(2), 141-153. <https://doi.org/10.1177/1365480216651523>
- Wilhelmsen, G. B. (2021). Syn eller forstyrret syn? I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 158–180). Fagbokforlaget.
- Wilhelmsen, G. B., Aanstad, M. L. & Leirvik, E. I. B. (2015). Implementing vision research in special needs education. *Support for Learning*, 30(2), 134–149.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12083>
- Wilhelmsen, G. B. & Felder, M. (2020). *Learning is Visual: Why Teachers Need to Know about Vision*. IntechOpen. <https://doi.org/https://doi.org/10.5772/intechopen.93546>
- Wilhelmsen, G. B. & Felder, M. (2021). About the importance of vision screening by teachers in schools: A study from Tanzania. *Improving Schools*.
<https://doi.org/10.1177/1365480221100478>
- Wilhelmsen, G. B. & Knudsen, E. (2020). Reading starts as a vision process. I B. I. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene & G. Söderlund (red.), *Tilpasset opplæring og*

spesialpedagogikk i teori og praksis (s. 145–169). Fagbokforlaget.

Wilhelmsen, G. B. & Larssen, T. (2019). Synsvansker – aspekter ved læring og utvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 428–450). Cappelen Damm Akademisk.

Øygarden kommune. (2022, 27. april). *PPT*.

<https://www.oygarden.kommune.no/tjenester/skule-og-sfo/skule/pedagogisk-psykologisk-teneste-ppt/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Vedlegg 4: Intervjuguide synspedagog

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger	04.12.2022, 17:14
--	-------------------

[Meldeskjema](#) / [Årsaker til elevenes lesevaner](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 863764	Vurderingstype Standard	Dato 03.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Årsaker til elevenes lesevaner

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

Prosjektansvarlig
Gunvor B. Wilhelmsen

Student
Ingrid Algerøy

Prosjektperiode
17.10.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/63120741-b8e8-449c-99b4-6f86ffcb2427>

Side 1 av 2

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Årsaker til elevenes lesevansker»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som handler om elevers lesing og eventuelle lesevansker, og hvilke årsaker som kan ligge bak disse vanskene. I dette informasjonsskrivet informerer jeg om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke tanker, erfaringer og kunnskaper lærere har om elevenes lesing og eventuelle vansker med dette. Formålet med oppgaven vil være å bidra med mer forskning og innsikt i hva som kan påvirke elevenes lesing og hva vanskene innebærer for elevene, samt å utforske hvordan man kan arbeide for å støtte disse elevene.

Prosjektet er utarbeidet i sammenheng med en masteroppgave i spesialpedagogikk, som del av grunnskolelærerutdanning 1-7 ved Høgskulen på Vestlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere som har tanker, erfaringer eller kompetanse knyttet til elevers lesing og eventuelle vansker med lesing. Informantene kan gjerne ha kompetanse innenfor norskfaget og/eller det spesialpedagogiske feltet, men dette er ikke et krav. Jeg ønsker å belyse temaet gjennom intervju av «vanlige» lærere. Jeg henvender meg i hovedsak til lærere ved to ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta mellom 15-20 minutter. Intervjuet vil handle om dine tanker, erfaringer og/eller kompetanse knyttet til barns lesing. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak, der det vil bli samlet inn opplysninger i form av sitat/utsagn.

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. 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

Opplysningene som samles inn, vil kun benyttes til formålet som er beskrevet i dette skrivet. Disse personopplysningene innebærer ditt navn (ved signatur/samtykke), e-postadresse (til kommunikasjon) samt lydopptak av intervjuet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun studenten som vil ha tilgang til lydopptak og øvrige opplysninger. På denne måten vil ingen uvedkommende få tilgang på personopplysningene. Navn og e-postadresse vil lagres adskilt fra øvrige data på en egen liste. Alle opplysninger vil bli slettet etter prosjektslutt. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysningene om deg er basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra HVL har Personverntjenester 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 som omhandler 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:

- HVL ved veileder, professor Gunvor B. Wilhelmsen (Gunvor.Birkeland.Wilhelmsen@hvl.no), tlf.nr. 47037217 eller student Ingrid Algerøy (574353@stud.hvl.no), tlf.nr. 41274156.
- Vårt personvernombud Trine Larsen (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no), tlf.nr. 55587682.

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

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

Med vennlig hilsen

Gunvor B. Wilhelmsen
(Forsker/veileder)

Ingrid Algerøy
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Årsaker til elevenes lesevaner* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Intervjuguide	
<p>Minne om taushetsplikt: gjelder ikke bare navn, men også andre identifiserende opplysninger.</p> <p><u>Bakgrunnsspørsmål:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det mer eller mindre enn 5 år siden du var ferdigutdannet/begynte å jobbe som lærer? - Har du norsk og/eller spesialpedagogikk som fag? - Kan du si noe kort om hva jobben din innebærer nå, og hva du har jobbet med tidligere? 	
1.	<p>Hvilke tanker, erfaringer eller kompetanse har du knyttet til elevenes lesevaner?</p> <p>Er det noe fra egen utdanning du husker spesielt godt, når det kommer til lesevaner?</p> <p>Hvordan tilegner du deg ny kunnskap om lesevaner?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faglitteratur, faglig utvikling på arbeidsplassen, kurs i kommunen, videreutdanning eller eget initiativ <p>Har du noen erfaringer knyttet til eksterne samarbeidspartnere?</p> <ul style="list-style-type: none"> - PPT, SAPT eller statped - logoped, audiograf eller synspedagog
2.	<p>Hva kan være mulige årsaker til disse vanskene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dysleksi, avkodning eller språkforståelse, auditive/visuelle vansker eller sosiale/emosjonelle årsaker
3.	<p>Hvordan vil du beskrive de elevene som har vansker med lesing, og hvordan vil du beskrive selve vanskene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spesiell hodestilling - Leser dårligere jo lengre i teksten de kommer - Leser sakte, unøyaktig eller hakkete - Får ikke med seg innholdet fordi avkodningen tar mye fokus - Vegring mot det å lese - Spør sidemannen om hjelp/kopierer fra sidemannen - Lav konsentrasjon/arbeidskapasitet <p>Hvordan opplever du atferden til elever som sliter med lesing?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Urolige, utagerende, frustrert, lav konsentrasjon <p>Hvordan beskriver elevene selv hva som er vanskelig med lesing? Vondt i hodet, sliten, uklart syn, vanskelig å lese på tavlen eller i boken, bokstavene/ordene beveger på seg/stokker seg om, det er kjedelig</p> <p>Hva tror du dette kan komme av?</p>
4.	<p>Hvilke prosedyrer følges når du mistenker at en elev har lesevaner?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spesped-team, kartleggingsprøver, hjelpeapparat, spesialister eller foreldre - Har foreldre sjekket syn/hørsel i forkant av en evt. oppmelding til PPT? hva får skolen eventuelt vite, og hvordan blir dette formidlet?
5.	<p>Hvordan kan man arbeide for å støtte elever med lesevaner?</p> <p>Hva tenker du kan hjelpe elevene med tilrettelegging i skolehverdagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repetert lesing/mer øving på lesing sammen med lærer, plassering i klasserommet, digitale verktøy eller lesekurs <p>Hva kan gjøres dersom de tiltakene som har fungert tidligere, ikke fungerer?</p>
6.	<p>Hvordan evaluerer man om tiltakene har fungert?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nye kartleggingsprøver, nye tiltak?
	<p>Til slutt...</p> <p>Er dette et område du føler du har nok kompetanse på? Er det hjelpetiltak du føler mangler i systemet, eller som burde bygges opp?</p>

Vedlegg 4: Intervjuguide synspedagog

Intervjuguide	
<p>Minne om taushetsplikt: gjelder ikke bare navn, men også andre identifiserende opplysninger.</p> <p><u>Bakgrunnsspørsmål:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Hvilken utdanning har du? – Er det mer eller mindre enn 5 år siden du var ferdigutdannet? – Kan du si noe kort om hva jobben din innebærer nå, og hva du har jobbet med tidligere? 	
1.	<p>Hvilke tanker, erfaringer eller kompetanse har du knyttet til elevenes lesevansker?</p> <p>Er det noe fra egen utdanning du husker spesielt godt når det kommer til lesevansker?</p> <p>Hvordan tilegner du deg ny kunnskap om lesevansker?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Faglitteratur, faglig utvikling på arbeidsplassen, kurs i kommunen, videreutdanning eller eget initiativ <p>Har du noen erfaringer knyttet til eksterne samarbeidspartnere?</p> <ul style="list-style-type: none"> – PPT, SAPT, statped eller helsevesen
2.	<p>Hva kan være mulige årsaker til disse vanskene?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dysleksi, avkodning eller språkforståelse, auditive/visuelle vansker eller sosiale/emosjonelle årsaker
3.	<p>Hvordan vil du beskrive de elevene som har vansker med lesing, og hvordan vil du beskrive selve vanskene?</p> <p>Hvordan vil du beskrive elevene som har vansker med lesing?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Atferd, motivasjon, typiske tegn? <p>Hvem blir først oppmerksom på lesevanskene?</p> <p>Hvordan vil du beskrive selve vanskene?</p> <p>Hvordan beskriver elevene selv hva som er vanskelig med lesing?</p>
4.	<p>Hvilke prosedyrer følges når du mistenker at en elev har lesevansker?</p> <p>Kartlegging/testing på ulike alderstrinn, oppfølging</p>
5.	<p>Hvordan kan man arbeide for å støtte elever med lesevansker?</p> <p>Hva tenker du kan hjelpe elevene med tilrettelegging i skolehverdagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Synstrening, øyemotoriske øvelser, tilrettelegging, samarbeid med skole, hjem og helse <p>Hvor tidkrevende er dette? Kan noen klare seg med kortvarige tiltak?</p>
6.	<p>Hvordan evaluerer man om tiltakene har fungert?</p> <p>Evaluering etter synstrening ved ny testing og testing over tid</p>
Til slutt...	<p>Er dette du driver med et hjelpetiltak du føler mangler i systemet, eller som burde bygges opp?</p> <p>Hvordan opplever du samarbeidet med skolene og eventuelt lærerne du jobber med?</p> <p>Hvordan er samarbeidet med hjemmet? Og med andre aktører i helsevesenet?</p> <p>Hva tror du er årsakene til at synsvansker ikke oppdages/oppdages sent/blir forvekslet med andre vansker?</p> <p>Hva tror du er det viktigste som kommer ut av den jobben du gjør?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elevene får hjelp, vanskene blir oppdaget, mindre bruk av spesialpedagogiske ressurser senere i skoleløpet <p>Hvilken verdi har det for elevene å bli fulgt opp på denne måten?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elevene blir forstått av familie og lærer? Selvinnsikt? – Hvor mange lærere bør ha din kompetanse? På en skole, i en kommune, eller ved PPT?