



# BACHELOROPPGAVE

Lærer støtte for elever med dysleksi  
Teacher support for pupils with dyslexia

**Kandidatnr: 249**

Pernille Rosenlund

GLU 1-7 GBPEL412 (Bacheloroppgave,  
vitenskapsteori og forskningsmetode)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Lok Subba

Innleveringsdato: 03. juni 2019

Antall ord: 9944

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Forord:

Endelig kan jeg legge bak meg en lang og krevende prosess. Gjennom denne prosessen har jeg fått anledning til å ta tak i et tema jeg har vært nysgjerrig på lenge. Elever med dysleksi er et omfattende og viktig felt i lærerrollen, og jeg mener selv at erfaringene gjennom dette prosjektet har gjort meg bedre rustet til å selv utvise lærerstøtte og ivareta disse elevene i mitt arbeid som lærer.

Først og fremst vil jeg takke min veileder for god dialog og konstruktive tilbakemeldinger. Og ikke minst vil jeg takke mine informanter, som stilte opp og ga meg et viktig innblikk i deres lærerstøtte for elever med dysleksi.

## Sammendrag:

Denne studien har brukt kvalitative, semistrukturerte intervjuer med tre lærere som har erfaring på området for å få en innsikt i læreres opplevelse av egen lærerstøtte for elever med dysleksi. Oppgaven har også en teoretisk tilnærming til temaet, der relevant teori rundt dysleksi og lærerstøtte er presentert. Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å se nærmere på ulike aspekter som virker sammen inn i lærerstøtten og hva lærerne selv oppfatter som mest betydningsfullt. Studien har vist at sentrale aspekter i lærerstøtten omfatter både faglige og ikke-faglige elementer, og oppgaven vil peke på leseopplæring, tidlig innsats og digitale hjelpemidler innenfor den faglige støtten. Leseopplæring med fokus på lesing i små grupper og tidlig innsats, med digitale hjelpemidler, har vist seg å spille en stor rolle i skolehverdagen. Likeså har lærerens sosiale og emosjonelle støtte vist seg signifikant. Det skal her pekes på lærer-elev relasjoner og elevenes selvoppfatning som essensielle faktorer i lærerstøtten. Lærerne spesifiserte selv dette som viktig i deres arbeid, noe de også gjorde med samarbeidet mellom skole og hjem. Samtlige aspekter har vist seg relevant og sentrale, men også utfordrende, i den totale lærerstøtten som utvises til elevene med dysleksi daglig.

## Abstract:

This study has used qualitative and semi structured interviews with three teachers who have experience on the field to get an insight in teachers experiences in their own teacher support for pupils with dyslexia. The thesis also has a theoretical approach to the subject, where relevant theory around dyslexia and teacher support is presented. The purpose of this study has been to take a closer look into the different aspects that interacts in the teacher support, and what the teachers themselves perceives as most expedient. The study has shown that central aspects in teacher support includes both professional and personal elements. The thesis will approach teaching literacy, early intervention and digital aids within the professional support. Teaching literacy focusing on reading in smaller groups and early intervention, with the support of digital aids, has proven to be significant. Likewise has the social and emotional teacher support been a key factor. A good relation between teacher and pupil and the pupil's self-perception is an essential factor within the teacher support for pupils with dyslexia. The teachers themselves specified this as important in their work, which they also did with the collaboration between school and home. All aspects have shown to be relevant and central, but also challenging, in the overall teacher support that is provided to the pupils with dyslexia on a daily basis.

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD:</b> .....	<b>1</b>
<b>SAMMENDRAG:</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT:</b> .....	<b>2</b>
<b>1.0 INNLEDNING OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA</b> .....	<b>4</b>
<b>2.0 PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>5</b>
2.1 Avgrensning av problemstilling.....	5
<b>3.0 TEORI</b> .....	<b>6</b>
3.1 DEFINISJON AV DYSLEKSI.....	6
3.2 SENTRALE SYMPTOMER PÅ DYSLEKSI.....	6
3.3 LESEOPPLÆRING.....	7
3.4 TIDLIG INNSATS - AVDEKKING AV DYSLEKSI.....	8
3.5 DIGITALE HJELPEMIDLER .....	10
3.6 RELASJONER.....	10
3.7 SELVOPPFATNING.....	11
3.8 SKOLE-HJEM SAMARBEID .....	12
<b>4.0 METODE</b> .....	<b>13</b>
4.1 KVALITATIVT INTERVJU .....	13
4.1.1 Utvelgelse av informanter.....	14
4.1.2 Intervjuguide.....	14
4.1.3 Gjennomførelse av intervju.....	15
4.2 METODEKRITIKK .....	16
4.2.1 Hermeneutikk.....	16
4.2.2 Validitet.....	17
4.2.3 Reliabilitet.....	17
4.2.4 Ethiske hensyn .....	18
<b>5.0 FREMSTILLING AV FUNN</b> .....	<b>19</b>
5.1 FAGLIGE TILTAK.....	20
5.1.1 Leseopplæring.....	20
5.1.2 Tidlig innsats .....	21
5.1.3 Digitale hjelpemidler .....	21
5.2 PEDAGOGISKE TILTAK .....	22
5.2.1 Relasjoner og selvoppfatning .....	22
5.2.2 Skole-hjem samarbeid.....	23
<b>6.0 DRØFTING</b> .....	<b>25</b>
6.1 FAGLIGE TILTAK.....	25
6.1.1 Leseopplæring.....	25
6.1.2 Tidlig innsats .....	26
6.1.3 Digitale hjelpemidler .....	26
6.2 PEDAGOGISKE TILTAK .....	27
6.2.1 Relasjoner .....	27
6.2.2 Selvoppfatning .....	27
6.2.3 Skole-hjem samarbeid.....	28
<b>7.0 OPPSUMMERING</b> .....	<b>29</b>
<b>8.0 LITTERATURLISTE</b> .....	<b>31</b>
<b>9.0 VEDLEGG</b> .....	<b>34</b>
9.1 VEDLEGG 1 - GODKJENNING FRA NSD .....	34
9.2 VEDLEGG 2 - INFORMASJONSSKRIV TIL NSD OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	35
9.3 VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE.....	38

## 1.0 Innledning og begrunnelse for valg av tema

«Det er ikke en selvfølge for alle barn at det muntlige språket skal kunne uttrykkes med «kruseduller» på et papir» (Stangeland & Færevaa, 2014, s. 70). Lesesenteret (2018) estimerer at rundt 5% av den norske befolkningen har den spesifikke lærevansken dysleksi. Statistikken forteller oss at det er høyst sannsynlig at man som lærer vil møte på elever med denne forstyrrelsen, hvilket gjør dette området særst relevant for meg som student som skal inn i den komplekse lærerrollen. I dagens moderne samfunn står skriftspråkkulturen svært sterkt, og skriftspråklige ferdigheter er i dag viktigere nøkkelfunksjoner enn noen gang i både arbeid og utdanning. Derfor regnes dysleksi for å være et av den vestlige verdens mest vanlige funksjonshemninger (Sætre, 2009, s. 17).

Elever med dysleksi og hvordan man som lærer best mulig tilrettelegger rundt disse, er et tema jeg har vært nysgjerrig på lenge, og jeg mener selv at jeg har fått for lite kunnskap om dette gjennom min utdanning. Det har derfor vært en motivasjon for meg å være best mulig rustet til å ivareta disse elevene når jeg selv er ferdig utdannet lærer. Jeg har gjennom denne prosessen vært nysgjerrig på å utforske hvilke aspekter av lærerstøtten lærere selv finner mest sentral i ivaretagelsen av elever med dysleksi. Det er lærerne som arbeider med faglig, sosial og emosjonell støtte hos elevene, og det har derfor vært mitt mål å få fram deres refleksjoner rundt dette temaet i dette forskningsprosjektet.

## 2.0 Problemstilling

I starten av prosessen i min forskning var jeg nysgjerrig på lærerens kunnskap, ferdigheter og tilrettelegging rundt elever med dysleksi. Etter første intervju ble jeg derimot noe kritisk til denne vinklingen, ettersom lærerens kunnskaper og ferdigheter fremsto som en liten del av det større bildet jeg ønsket å undersøke. Tilrettelegging rommet heller ikke hele perspektivet, og begrepet fremsto som noe vagt. Fokuset mitt gled da over på selve lærerstøtten lærerne utviser til elevene hver dag, men fokuset på lærerens refleksjoner sto fortsatt fast. Det er gjennom tre lærere jeg har hentet informasjon i dette forskningsprosjektet, og derav er det deres refleksjoner funnene baserer seg på. Dermed har problemstillingen vært gjennom en utvikling, og problemstillingen jeg står igjen mer inkluderer mer av lærerrollen i mine øyne. Min problemstilling lyder dermed som følger:

*Hvordan opplever lærere deres egen lærerstøtte for elever med dysleksi?*

### 2.1 Avgrensning av problemstilling

Avgrensning av problemstillingen har i stor grad knyttet seg til ulike aspekter ved lærerstøtten til elever med dysleksi. Det er viktig å presisere at aspektene som kommer fram i dette prosjektet er nødvendig for alle elever, men at det her skal sees i lys av behovene til elever med dysleksi. Lærerstøtten er stor og omfattende og det skal her kun pekes på noen få faktorer. Dette igjen er de faktorene jeg har funnet mest relevant til dette forskningsprosjektet. Det som har vært viktig å fokusere på, har vært både faglige og ikke-faglige aspekter lærerne selv har vært opptatt av når de ble intervjuet. Forskning viser at mange lærere opplever sin egen lærerstøtte til elever med lærevansker som utilstrekkelig og inadekvat (Subba, Bru & Thorsen, 2017). Subba et al. (2017) indikerer at både instrumentell kompetanse, og kompetanse til å forstå og adressere elevenes sosiale og emosjonelle behov er avgjørende for god lærerstøtte. Eleven har behov for flere typer støtte, derfor vil dette forskningsprosjektet peke på flere ulike aspekter ved lærerstøtten. Både faglige og ikke-faglige sider vil bli belyst. Læreforstyrrelsen vil uansett være tilstede, derfor trenger elevene støtte på flere måter. I en annen studie av Subba, Bru & Thorsen fant de at så mye som en tredjedel av elever med læringsvansker var skuffet og frustrerte over lærerne sine, og opplevde ikke sosial og emosjonell støtte, men heller forsømmelse og til og med foraktelse (2016). Dette viser behovet for kunnskap om det mellommenneskelige rollen i kompleks lærerstøtten, der det faglige og pedagogiske går hånd i hånd.

## 3.0 Teori

Denne delen av oppgaven vil omhandle teori knyttet til dysleksi, både som forstyrrelse i seg og hva som er sentrale kjennetegn. Videre ser jeg på sentral teori knyttet til leseopplæring, før jeg ser på tidlig innsats og avdekking av dysleksi og problematiserer dette videre. Det vil også bli presentert teori om digitale hjelpemidler. Deretter vil jeg ta for meg den sosiale og emosjonelle delen av lærerstøtten, før det tilslutt vil gis innsyn i teori rundt skole-hjem samarbeid, og da spesielt knyttet til dysleksi.

### 3.1 Definisjon av dysleksi

«Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet», hevder Høien & Lundberg (2012, s. 29). Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003, s. 2) peker også på at dysleksi skyldes en fonologisk svikt, og at årsaken er nevrobiologisk. Lyster (2012, s. 16) definerer fonologiske ferdigheter som barnas evne til å være seg bevisst språkets lydstruktur og også dens evne til å til å kunne manipulere denne strukturen. Det kreves dermed en viss fonologisk kompetanse for å oppdage at skrifttegnene representerer en lyd. Videre poengterer Lyon et al. (2003) at vanskene kan være uventet fordi det ikke nødvendigvis samsvarer med elevens kognitive evner eller intelligens forøvrig. Dette støtter også Snowling (2013) ved å hevde at det nå er anerkjent at dysleksi rammer på tvers av IQ-spekteret (s. 7). Likevel kan man anta at det er en viss arvelighet og genetisk disposisjon knyttet til diagnosen, da den dyslektiske forstyrrelsen som regel går igjen i familier (Høien & Lundberg, 2012, s. 29). Den fonologiske svikten kan vise seg på flere ulike måter, og videre blir sentrale kjennetegn på dysleksi hos elever utdypet.

### 3.2 Sentrale symptomer på dysleksi

Høien & Lundberg (2012, s. 33) skisserer seks symptomer som vanligvis er sentrale når det kommer til å identifisere dysleksi. Det første tegnet 1) kan være ordavkodingen som ikke er automatisert, og omhandler det mange kanskje assosierer med dysleksi; dårlig leseflyt og lavt lesetempo. Dette vedvarer også opp i voksen alder. 2) Store vansker med å lese nonord. Tester

med nonord har utviklet seg til å bli en valid test innen dysleksiforskningen. Personer med dysleksi som har overvunnet avkodingsvanskene, har fremdeles store vansker med å lese nonord, og dette gjør det til en mer sensitiv test enn ordlesing er. 3) Dårlig rettskriving er også et symptom på dysleksi. Dette vedvarer ifølge Høien & Lundberg (2012), som hevder at «selv om lesingen kan bli akseptabel, vedvarer rettskrivingsvanskene». 4) Lesevanskene er resistente. Noen elever trenger litt tid på å automatisere ordavkodningen uten at de har dysleksi. Et symptom på dysleksi er derimot at det ikke er forbigående. 5) Signifikant differanse mellom ferdigheten i lytteforståelse og i leseforståelse er symptom på dysleksi. 6) Lesevanskene er arvelige. Slik som det også fremkommer av definisjonen til Høien & Lundberg, kan en anta at det ligger en genetisk disposisjon til grunn. Stangeland & Færevaa (2014) argumenterer for at til tross for at arv betyr noe, er det miljøet rundt som er den største påvirkningsfaktoren. Derfor mener de at det også er viktig for læreren å ha kunnskap om hvem som står i fare for å utvikle dysleksi, fordi de vil profitere at læreren tar spesielt vare på dem og tilpasser undervisningen så tidlig som mulig for at de skal bli gode lesere (s 72-73). Hva som skal til for å utvikle gode leseferdigheter utdypes under.

### 3.3 Leseopplæring

Stangeland & Færevaa (2014) definerer å lese som å avkode ord i skrift, og det å forstå det en leser. Leseferdigheten består altså av å både ha avkodingsferdigheter og leseforståelse, og det overordnede målet med lesingen er å få mening ut av det en leser (s. 69). Allerede ved skolestart møter elevene på et ulikt nivå i sin leseutvikling. Mens noen elever ikke enda har koblet sammenhengen mellom skriftspråk og talespråk, kan andre elever lese enkle tekster på egen hånd (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 148). Denne sammenhengen mellom skriftspråk og talespråk - at bokstavene representerer lyder - er en forutsetning for å komme i gang med skriftspråket, som man igjen er avhengig av å forstå for å komme på sporet av lesing, hevder Lundetræ & Walgermo (2014, s. 153). For de barna som ikke har koblet sammenhengen blir læring av bokstavene et system av meningsløse enheter, som de må bruke store hukommelsesressurser på å erverve, ifølge Frost (2003, s. 78). Når eleven knekker den alfabetiske koden viser det at han eller hun er helt i starten av sin karriere som «leser». På tross av at koden er knekt, vil eleven raskt møte utfordringer i møte med ord. Dette kan eksempelvis være høyfrekvente uregelrette ord som *og*, *det*, *de*, *jeg*, *seg* og *meg*, eller ulike talelyder som /sj/- eller /j/-lyden. Sistnevnte kan være vanskelig ettersom den kan skrives på flere ulike måter;



*j, hj* eller *gj*. Lundetræ & Walgermo (2014, s. 162) understreker at hvis elevene skal lykkes med den første lesingen, må de lære å gjenkjenne ikke-regelrette ord som de møter ofte. Men for elever med dysleksi er ikke dette nødvendigvis tilstrekkelig. Stangeland & Færevaaq presiserer at det er ikke en selvfølge for alle barn at det muntlige språket skal kunne uttrykkes med «kruseduller» på papiret (2014, s. 70). Frost (2003, s. 80) peker på at hos elever med lesevansker kan lesing ved hjelp av partielle avkodinger lenge være eneste mulige strategi de har fordi de ikke klarer å etablere en mer fullstendig fonologisk analyse og prosessering. En partiell avkodning kan eksempelvis være ved ordet 'sparke' at eleven kjenner igjen 's' og 'ke', altså en delvis korrespondanse mellom lyder og bokstaver. Dette gir imidlertid stort rom for feilmarginer, da eleven like gjerne kan lese ord som 'svake' og 'smake' som 'sparke' fordi avkodingen bare er partiell. Frost understreker videre viktigheten av at utviklingen til elever med lesevansker må følges nøye med på, ettersom faren er at de blir stående ved disse delvise fonologiske analysene, og dermed ikke danner grunnlag for utvikling av ortografiske strategier (2003, s. 80). Lærertettheten kan også ha noe å si for hvor godt man klarer å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, ifølge Lundetræ & Walgermo (2014, s. 149). Lyster hevder at leseopplæring i små grupper nærmest er like effektivt som «en-til-en»-undervisning (2012, s. 95-96). Dette kan være viktig for å kunne gripe inn tidlig som lærer, slik at elevene opplever tidlig innsats.

### 3.4 Tidlig innsats - avdekking av dysleksi

Lyster (2012, s. 23) hevder at risikoen for dysleksi med relativt stor sikkerhet kan identifiseres før skolestart, ved at et barn ikke evner å høre at et ord rimer, ikke klarer å huske regler eller sanger eller at de har ordletingsvansker. Tidlig oppdagelse og intervensjon for 1. klassinger som er i risiko for dysleksi burde være framgangsmåten, mener Klinkenberg (2016). Han peker på at evidensbaserte tiltak i smågrupper eller individuelt reduserer hvor mange risikobarn som senere utvikler dysleksi, og at ved enkle prøver av for eksempel nonordlesing og leseflyt på slutten av 1. klasse er det mulig å fange opp en gruppe risikoelever som ikke har hatt den språklige utviklingen de skal ha (Klinkenberg, 2016). En studie gjort av Lovett et al. (2017) viser at elever som får intensiv hjelp med sine svake leseferdigheter allerede i 1. klasse får større utbytte av tiltakene, enn elever som får den samme intensive hjelpen i 3. klasse. Etter et år hadde mellom 67 og 77% av elevene som var førsteklasinger da studien startet, kommet innenfor normalområdet på blant annet nonord-lesing og leseforståelse, mens det samme gjaldt

for kun 30% av tredjeklassingene. Det var også flere førsteklassinger som hadde en langvarig effekt av tiltakene og forble i normalområdet. Dette viser at tidlig innsats er svært betydningsfullt hvis elever skal utvikle det nivået av leseferdigheter som er forventet av alderen (Lovett et al., 2017). Klinkenberg går også så langt som å si at; «hvis man ikke prioriterer de yngste, kan man forvente å få et jevnt tilsig av «nye» barn med dysleksi på senere klassetrinn. Det siste er neppe faglig forsvarlig» (2016).

Men ettersom elever kan kompensere for de utfordringene de fonologiske vanskene utgjør på særs ulike måter, gjør det at vanskene ikke nødvendigvis viser seg i klare dyslektiske symptomer når barnet lærer å lese og skrive. Lyster (2012) påpeker videre at i noen tilfeller vil ikke vanskene vise seg før på et høyere klassetrinn, når kravet til leseferdighet og lesehastighet øker, og de kompensatoriske strategiene ikke lenger strekker til. Når elevene gradvis går over fra å lære å lese til å lese for å lære, er det allerede i seneste laget å sette inn tiltak for de elevene som fremdeles sliter med avkoding og grunnleggende forståelse, hevder Roe (2014, s. 29), en tilnærming også studien til Lovett et al. (2017) støtter.

Høien & Lundberg (2012, s. 18) skildrer også et annet dilemma når det gjelder diagnostiseringen av dysleksi og når den skal forekomme. På den ene siden er det viktig at de som er i faresonen, raskt får hjelp slik at man kan starte tiltak tidlig. På den andre siden ønsker man ikke å sette dysleksistempel på «forbigående» lesevansker. Noen elever trenger bare litt mer tid for å tilegne seg leseferdigheter, uten at de har dysleksi. Graden av de fonologiske vanskene kan variere mye, i tillegg til at ulike personer kan kompensere for de fonologiske vanskene i ulik grad. Derfor kan det kan det oppleves som en noe uklar grense mellom hva som betegnes som dysleksi, og hva som er en leseferdighet innenfor det normale variasjonsområdet (Lyster, 2012, s. 19). Dette peker på at er det viktig å ha nyansert og bevisst syn på skåring av lesing i 1. og 2. klasse. God begynneropplæring kan imidlertid virke forebyggende for mange, ifølge Lyster (2012, s. 24). Det er viktig å arbeide for å gi alle elever et godt fonologisk grunnlag for leseutviklingen, ettersom dysleksi er knyttet til vansker med språkets lydmessige struktur, men det er viktig å påpeke at også andre elever kan ha vansker med språkets lydssystem – uten at det betyr at de har dysleksi.

Når det gjelder utredning av dysleksi og tidlig innsats hos minoritetsspråklige elever, er det ifølge Egeberg (2007, s. 161) flere aspekter å ta hensyn til. Blant annet er det sentralt å tenke på elevens språklige erfaringer og forutsetninger og hvordan disse kan virke inn på

skriftspråkutviklingen på målspråket. Vansker med bruk av skriftspråk hos minoritetsspråklige kan ha sammenheng med flere forhold, som ikke nødvendigvis er relatert til dysleksi. Dette kan eksempelvis være generelle språkferdigheter og bevissthet om lyd- og språkssystem på første- og andrespråket (Egeberg, 2007). Høien og Lundberg (2012) hevder at det er tryggest å ha informasjon om elevens leseferdighet på begge språk fordi eventuelle vansker vil vise seg i begge språkene (s. 232). Likevel er det viktig, slik Egeberg (2007) poengterer det, å ikke vente med vurdering til språkferdighetene på andrespråket har nådd et bestemt nivå. Tidlig innsats er viktig også her for å kunne sette i gang med en god tilpasset opplæring og for å over tid kunne følge utviklingen (s. 172).

### 3.5 Digitale hjelpemidler

Det finnes liten tvil om at skolen har vært gjennom en digitalisering gjennom de siste årene. I klasserommet er krittet og den grønne tavlen byttet ut med digitale tavler, og bøker finnes også digitalisert som e-bøker (Hansen & Carlsen, 2015, s. 10). Videre peker Hansen & Carlsen på at nye digitale hjelpemidler gir nye muligheter å engasjere og lære på, men krever også mer av elevene med tanke på å være kildekritisk (2015, s. 18). Lyster legger vekt på bruk av PC i seg selv kan være motiverende, og at repetisjoner ved eksempelvis mengdetrening eller repetert lesing muligens vil oppleves mindre trøttende fordi konteksten treningen gjennomføres i er annerledes (2012, s. 92). Hansen (2015, s. 21) peker på at det digitale tekstdesignet innebærer også en dynamisering av teksten, da tekstens utforming kan variere i større grad fordi uttrykksform og medium ikke er like ensartet. Av ulike programvarer nevner Lyster (2012) blant annet Relemo og Aski Raski, to ulike programvarer som skal hjelpe eleven med henholdsvis økt lesehastighet gjennom repetert lesing, og skriftspråklige ferdigheter gjennom treningsmuligheter (s. 92). Sannsynligheten er stor for at digitale hjelpemidler bare vil spille en større og større rolle når det kommer til faglige tiltak i løpet av de neste årene i skolen.

### 3.6 Relasjoner

Men faglige kunnskaper om lese- og skrivevansker alene er ikke tilstrekkelig for å sikre et godt læringsmiljø, understreker Høien & Lundberg (2012), og utdyper videre: «Alle metoder som er effektive er også gjennomsyret av varme personlige relasjoner mellom elev og lærer» (s. 256). Her skal det fokuseres på det mellommenneskelige aspektet, og mer spesifikt relasjoner og

selvoppfatning, som inngår i den sosiale og emosjonelle delen av lærerstøtten, som nevnt av Subba et al. (2017). Eleven trenger også å oppleve at læreren er en som bryr seg, og som viser tillit, for å utvikles, og i en slik relasjon vil eleven vise større utholdenhet og intensitet i arbeidet (Høien & Lundberg, 2012, s. 256). Men mest av alt, legger Høien & Lundberg vekt på tilliten, varmen, innlevelsen og gjensidigheten som relasjonen inviterer til (2012, s. 256). Signifikansen av relasjoner kan man tydelig se i studien til Jensen, Solheim & Idsøe (2019) knyttet til Two-teachers studien ved Lesesenteret i Stavanger. Studien viser at når førsteklasingen føler seg likt av læreren, påvirker dette også lesingen positivt, og lesingen går dermed bedre. Jensen et al. (2019) ser altså en korrelasjon mellom leseutvikling og i hvilken grad eleven opplever emosjonell støtte fra læreren. Det pekes på at det å hindre at elever med dysleksi mister motivasjonen for å lære å lese, det å støtte opp under deres selvbilde og troen på seg selv, er svært sentralt hvis skolen skal lykkes med sine pedagogiske tiltak (Lyster, 2012, s. 24).

### 3.7 Selvoppfatning

«Alt det vi mennesker tror, føler og vet om oss selv får på en eller annen måte betydning for læring og utvikling i vid forstand. Vi gjør alle valg som henger sammen med hva vi tror vi kan mestre», hevder Sætre (2009, s. 49). For elever i skolen vil dette innebære konsekvenser for læringsatferd og skoleprestasjoner. Mangler eleven tro på egne evner og ressurser, blir motivasjonen lavere, og innsatsen og utholdenheten deretter. Følgelig understreker også Sætre (2009) at kunnskap om menneskets selvoppfatning er et viktig ledd i det å forstå menneskelig atferd i prestasjonssituasjoner (s. 49). Derfor er det også et interessant funn at i en undersøkelse bestående av elever med henholdsvis høy og lav leseforståelse i 4. klasse, svarte 53,6% av elevene med lav leseforståelse seg helt enig i denne påstanden: «lesing er veldig enkelt for meg». 38,9% av elevene fra samme gruppen sa seg litt enig i påstanden. Fra elevene med høy leseforståelse svarte 75,6% at de var helt enig og 22,9% at de var litt enig i at «lesing er veldig enkelt for meg» (Ingebretsen, 2012). Dette kan indikere at elever kan føle mestring i lesing på tross av at de ikke nødvendigvis har høy leseforståelse. Derimot er forventningen om mestring høy, hvilket ifølge Sætre (2009) kan være en positivt i læringsprosessen ettersom læring innebærer ikke bare evner, men også forventning om å kunne bruke dem. Dette viser også betydningen av å styrke selvoppfatningen til elever med dysleksi ettersom en forventning om mestring kan være avgjørende i læringsprosessen, og ikke minst i utholdenheten når man møter motstand i arbeidet som elever med dysleksi kan profitere på.

### 3.8 Skole-hjem samarbeid

«Når barn begynner på skolen, er det stor forventning hos dem selv – og familien – at barnet skal lære å lese og skrive. Det er imidlertid ikke alle barn som er like parate til å henge med på lese-og skrivetoget» (Stangeland & Færevaaag, 2014, s. 68). Det er nær konsensus at et positivt og godt skole-hjem samarbeid er en av flere faktorer som har stor betydning for barns læring og utvikling (Drugli & Nordahl, 2016). Derfor er det også et dilemma at skole-hjem samarbeidet ser ut til å fungere dårligst for de elevene som trenger det mest. Dette er knyttet til risikofaktorer ved barnet, som blant annet innbefatter atferdsvansker og faglige vansker, ifølge Drugli & Nordahl (2016). Et positivt skole-hjem samarbeid for disse elevene er særlig betydningsfullt å forsøke å tilstrebe fra skolen og lærerens sin side. Egeberg (2007) påpeker at foreldre og foresatte er en svært viktig samarbeidspartner i et utredningsarbeid, og at foreldre, sammen med skolen, også har hovedansvar for å legge til rette for et godt læringsmiljø for eleven. I utredningsprosessen vil et godt samarbeid kunne muliggjøre for foreldre og foresatte å få innsikt, styrke og motivasjon til å hjelpe barnet videre med læring og utvikling. (s. 55). Dette gjør hjemmet til primæraktør for elevene, og samarbeidet mellom de to arenaene kan anses å være vital for elevenes læring. Når det gjelder å møte minoritetsspråklige foreldre, fokuseres det mye på kulturforskjeller. Det er imidlertid viktig å fokusere på å møte ulike mennesker, og ikke ulike kulturer. Det er derfor essensielt å være nysgjerrig, å lytte, og å kunne tilpasse vår kommunikasjon og informasjon til den andre (Egeberg, 2007, 56). Egeberg understreker at noen foreldre vil ha det man oppfatter som urealistiske forventninger og håp når det gjelder barnas utvikling, men advarer likevel mot å «realitetsorientere» dem i alle tilfeller, ettersom det er viktig for fagpersoner å ikke være for rigide når det gjelder hvor begrensede utviklingsmuligheter barnet har (2007, s. 57). På den andre siden, kan noen foreldre ha en oppfatning av at ulike vansker er noe som bør skjules, eller generelt forneker barnets tilstand og enkelte ganger kan foreldre ha et annet syn på utfordringer og pedagogiske målsettinger enn fagpersonene. Egeberg (2007, s. 58) mener at å tillegge dette kulturforskjeller kan virke innsnevrende og begrensede på samarbeidet, og at den beste innfallsvinkelen trolig er samtaler med utgangspunkt i deres oppfatning og problemstilling.

## 4.0 Metode

Dette kapittelet omhandler metode og vil ta for seg den metodiske terminologien som er relevant for forskningsprosjektet. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 16), betyr metode å følge en bestemt vei mot et mål, og at metodelæren fokuserer på hvordan vi kan gå fram for så langt som mulig å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke. Videre understrekes det at samfunnsvitenskapelig metode, som denne oppgaven føyer seg inn under, dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). De viktigste kjennetegnene ved forskningsmetode kan anees å være åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon. Metoden man tar i bruk er med andre ord en sentral faktor for å kunne belyse og besvare sin problemstilling på en best mulig måte i en forskningsoppgave. Videre vil oppgaven se på to viktige metoder i samfunnsvitenskapelig forskning, kvantitativ og kvalitativ metode.

### 4.1 Kvalitativt intervju

I dette prosjektet ble kvalitativt intervju vurdert som den beste metoden for å få svar på problemstillingen framfor kvantitativ metode som ofte blir ansett som motpolen til kvalitativt i samfunnsforskning, men dette er ikke nødvendigvis et riktig bilde. Christoffersen & Johannessen (2012) understreker at samfunnsforskningen er ikke enten kvalitativ eller kvantitativ, det dreier seg heller om ulike grader av hvor kvalitativ og kvantitativ forskningen er (s. 17). Et forskningsprosjekt kan også ta for seg både kvantitativ og kvalitativ metode under ett og samme prosjekt. Dette forskningsprosjektet vil imidlertid ta i bruk kvalitativt intervju som metode. I den vurderingen lå det blant annet at det var nødvendig med innblikk i ulike refleksjoner og erfaringer som læreren kunne inneha. Det ble også vurdert at utvalget skulle bestå av lærere, og ikke elevene selv. Grunnen til dette var todelt; lærerne kan anses å være en mindre sårbar gruppe å intervju, og har et større repertoar av ulike tiltak og tilrettelegging som elevene med dysleksi ikke nødvendigvis selv har refleksjoner rundt. Lærerrollen er også den rollen jeg selv skal inn i, og å få et innblikk i lærerens refleksjoner på dette området virket også i større grad relevant. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) er samtaler viktige for at mennesker skal forstå hverandre, og gir et innblikk i hva noen mener, føler og tenker (s. 77). Videre påpekes det også at gjennom en sosial setting som intervju, bidrar det til at oppgaven

får en større kompleksitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Å la informantene få gjenfortelle åpent om hendelser de har opplevd og komme med erfaringer, følte som en fordel. Det var også slik vi kom i dybden på enkelte emner. Informantene bidro alle positivt til forskningsprosjektet, og neste avsnitt vil omhandle hvordan disse informantene ble valgt ut.

#### 4.1.1 Utvelgelse av informanter

Da jeg skulle gjøre en utvelgelse av informanter til dette prosjektet, brukte jeg av mitt nettverk til å kontakte lærere jeg visste hadde kompetanse på dette på hver sin måte. Utvelgelsen var kriteriebasert, da det der var to kriterier som lå til grunn – 1) at informanten er utdannet og jobber som lærer, 2) at informanten har hatt elever med dysleksi i klasserommet. En slik kriteriebasert utvelgelse kan ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 51) benyttes når man trenger informanter som oppfyller spesielle kriterier for å få relevant informasjon til undersøkelsen. De tre lærerne ble så kontaktet og forespurt om det var en interesse for å delta i prosjektet. Dette var samtlige positive til, og det ble ikke kontaktet noen andre. Det ble også vektlagt forsikring om deres anonymitet, som også understrekes i informasjonsskrivet og søknaden til NSD. I tillegg til informasjonsskrivet og søknad, ble det også utformet en intervjuguide som skulle være styrende for de kvalitative intervjuene.

#### 4.1.2 Intervjuguide

Når en intervjuguide formes, er det avgjørende at de spørsmålene som stilles samsvarer med problemstillingen i oppgaven. Intervjuguiden til dette prosjektet inneholder både overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og oppsummeringss spørsmål som alle spilte sin rolle i intervjuet (vedlegg 3). Jeg var opptatt av å ha spørsmål som var åpne og utforskende, slik at informanten kunne komme med sine tanker og refleksjoner, og sette sitt preg på intervjuet i stor grad. Intervjuguiden fungerte som støtteark for forskeren, og la grunnlaget for responsen lærerne kom med. Flere ganger opplevde forskeren at spørsmål i intervjuguiden var overflødige, ettersom læreren svarte på dette gjennom et annet spørsmål. Et spørsmål jeg satt igjen med i ettertid, omhandlet arveligheten knyttet til dysleksi, som er kjent. Dette utdypet ingen av informantene, og det kommer heller derfor ikke fram noen arvelige faktorer i denne undersøkelsen. Imidlertid knytter problemstillingen seg til lærerens ivaretagelse i klasserommet og på skolen, og arvelighet er med dette etter all sannsynlighet overflødig. Videre vil jeg nå fokusere på selve gjennomførelsen av de kvalitative intervjuene.

### 4.1.3 Gjennomførelse av intervju

Christoffersen & Johannessen (2012) understreker at i forbindelse med gjennomførelse av intervju finnes det ulike grader av struktur. I denne undersøkelsen var intervjuet semistrukturert. Dette innebærer at det var utformet en intervjuguide som var utgangspunktet, men at man sto fritt til å bevege seg mellom spørsmål og temaer (s. 77). Dette gjorde at informanten fikk utdypet seg, og det var rom for spontane spørsmål eller ekskludering av spørsmål hvis informanten allerede hadde svart på det selv. Alle informantene fikk i utgangspunktet samme spørsmål, men forskeren så på det som en styrke å kunne tilpasse intervjuguide og spørsmål under hvert intervju. Dette så ut til å bidra med å få fram de ulike lærerens refleksjoner. Dette poengterer også Christoffersen & Johannessen (2012, s. 80): «Delvis strukturerte intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet».

I starten av intervjuet ble samtykkeerklæring (vedlegg 2) utdelt til informantene. Hva informasjonen skulle brukes til og hva jeg ville få ut av intervjuet, sto også beskrevet detaljert her. Samtlige av lærerne hadde fått informasjon om at intervjuet ville omhandle deres ivaretagelse av elever med dysleksi, og dette virket til å være en fordel, ettersom flere av lærerne allerede hadde begynt prosessen med å reflektere over hvilke tiltak de gjennomfører og hvordan elever med dysleksi er ivaretatt i deres klasse. Opptaket ble så startet, og intervjuguiden ble brukt som et utgangspunkt og et støtteark for forskeren.

Intervjuet med lærer A fungerte godt. Hun viste interesse angående prosjektet og bidro positivt. Relasjonen mellom lærer A og forsker var god. Det samme kan sies om intervjuet med lærer B. Denne læreren var også positiv til å bidra til undersøkelsen med sine kunnskaper og refleksjoner. Begge intervjuene med lærer A og lærer B varte rett i underkant av 30 minutter. Intervjuet med lærer C forløp også på en fin måte. Relasjonen var god, og det var nyttig å kunne tilpasse spørsmålene på intervjuguiden her, ettersom lærer C også kunne bidra med mange momenter rundt temaet dysleksi og minoritetsspråklige elever. Intervjuet tok cirka 35 minutter og var dermed det lengste. Forskeren opplevde at samtlige av lærerne hadde satt av godt nok med tid til å ha anledning til å fordype seg i spørsmålene, og lærerne svarte utdypende og nyansert. Etter nøkkelspørsmålene ble det forspurt om det var noe informanten selv ønsket å legge til, og om de opplevde å ha blitt forstått riktig i intervjuet. Jevnt over forløp de kvalitative



intervjuene uten merverdige utfordringer, men det er likevel hensiktsmessig å være bevisst på at relasjonen mellom forsker og informant kan være av betydning for kvaliteten på informasjonen som kommer ut av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). Det er flere faktorer som kan påvirke et intervju, blant annet selve formålet man har med undersøkelsen. Forskeren gikk inn med en innstilling om å kunne forstå heller enn å endre, noe som ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 82) kan føre til at forskeren inntar en mer kritisk holdning til det eksisterende. Dette var imidlertid ikke tilfelle i denne undersøkelsen, da formålet omhandlet mer å kunne ha en forståelse for lærerens ivaretagelse av elever med dysleksi.

## 4.2 Metodekritikk

Ettersom mennesker kan ha ulik opplevelse av samme hendelse, kan forskere ha ulike oppfatninger av et intervju. Forskere kan ha ulike forhåndsoppfatninger om samme fenomen, og følgelig ha forskjellig tilnærming eller fokus (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Alle mennesker møter verden med en førforståelse, som man ofte ubevisst bruker til å tolke det som skjer rundt oss. Derfor er det essensielt å ta flere ulike hensyn, blant annet i henhold til hermeneutikk, validitet og reliabilitet, samt å ta etiske hensyn til informantene.

### 4.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er et annet ord for fortolkningslære. Hermeneutikk går ut på å forstå og ikke bare begripe intellektuelt, ifølge Thurén (2009, s. 105). Dette kan også sees i sammenheng med en fenomenologisk tilnærming, som handler om for forskeren å forsøke å forstå meningen med et fenomen gjennom menneskene og hva de beskriver (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 90). Tolkninger som bygger på at vi mennesker forstår andre mennesker, forekommer også i samfunnsorienterte disipliner. Ettersom dette forskningsprosjektet omhandler hvordan virkeligheten blir oppfattet av informantene som deltar, var det viktig å anvende en metode der nærhet utgjorde en viktig faktor. Hermeneutisk tolkning er viktig når det handler om å forstå mennesker, menneskers handlinger og resultatet av menneskelige handlinger (Thurén, 2009, s. 113), og det er viktig som intervjuer å legge sin egen forforståelse og vurderinger om emnet til side. Dette ble også lagt vekt på i analysen at det informantene hadde sagt var blitt tolket riktig, uten at intervjuer hadde lagt sin egen forståelse i tolkningen.

#### 4.2.2 Validitet

Validitet innebærer at man virkelig undersøker det man vil undersøke, og ingenting annet (Thurén, 2015, s. 32). Det omhandler hvor relevant dataen er for oppgaven, og at det må være samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og operasjonaliseringen av dette (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). For å få et nyansert og grundig innsyn i lærerens tanker og håndtering av elever med dysleksi, ble det gjennom dette prosjektet ble det valgt kvalitativt intervju som metode. Alle informantene var positive til å bli tatt opp på opptak, noe som gjorde at transkriberingen enklere kunne bli skrevet ordrett fra båndopptaket, og dermed styrke validiteten ettersom det blir færre rom for mistolkninger. Det er også blitt tatt hensyn til teoretisk validitet i oppgaven ved at forskning og teori støtter opp mot funnene som ble gjort i intervjuene.

#### 4.2.3 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvor pålitelig data er, og har fokus på nøyaktigheten av undersøkelsens data, som hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Reliabilitet innebærer at målingene er korrekt utført (Thurén, 2015, s. 31). Denne undersøkelsens reliabilitet kan bli svekket av tilfeldigheter ved valget av de tre informantene (Thurén, 2009, s. 31). I supplement til dette må det tas hensyn til at oppgaven bygger på tre læreres subjektive mening og informantenes mening er ikke nødvendigvis representativt for alle lærere. Samtidig skal det også tas i betraktning at det har blitt utforsket flere sider hos informantene og at jeg har hatt god tid til å behandle funnene i ettertid. Dette kan også være med på å styrke reliabiliteten.

#### 4.2.4 Etiske hensyn

I et forskningsprosjekt er det flere etiske hensyn man må ta i betraktning. I forkant av prosjektet ble det utformet en prosjektplan og intervjuguide, og søknad sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og denne søknaden ble godkjent. Jeg kunne da starte arbeidet med å samle inn data. De tre lærerne ble så kontaktet, og tilsendt informasjonsskriv om forskningsprosjektet. I dette skrivet står det blant annet at deres anonymitet skal bli ivaretatt. Det var også viktig å poengtere at elevinformasjonen skulle bli holdt anonymt, og navn og andre personlige opplysninger framkommer ikke i intervjuene. Det var derfor heller ikke nødvendig å informere foreldre og foresatte. Et samtykkeskjema ble også utformet, og gitt til informanten sammen med informasjonsskrivet i trykket form før intervjuet startet. Det er likevel viktig å ta hensyn til at informanten har rett til selvbestemmelse og autonomi. Dette innebærer at informanten kan velge å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Dette ble også understreket i informasjonsskrivet.

## 5.0 Fremstilling av funn

I denne delen vil de ulike funnene fra undersøkelsen bli presentert. Funnene tar utgangspunkt i de kvalitative intervjuene som ble gjort med lærer A, lærer B og lærer C. Lærer A er en kvinnelig lærer bosatt på Vestlandet. Hun er nyutdannet og jobber på en baseskole der hun er en av tre lærere på et sjette-trinn. Etersom lærer A var nyutdannet, var hun noe usikker rundt egen kompetanse rundt emnet. Hun følger alle elevene tett hver dag, men er ikke kontaktlærer. Etersom lærer A er nyutdannet, har hun ikke fulgt elevene før de begynte i sjette klasse. På trinnet hun jobber på, er det tre elever med dysleksi. Lærer A opplevde selv at hun ikke følte seg kompetent nok på området.

Lærer B er en annen kvinnelig lærer bosatt på Vestlandet. Hun jobber også på en baseskole, men i motsetning til lærer A har hun jobbet femten år som lærer, og er kontaktlærer for halvparten av elevene på trinnet. Disse elevene har hun fulgt siden 1. klasse og de går nå i 5. klasse. Lærer B har nylig vært med på en diagnostiseringsprosess rundt en av hennes elever. Denne eleven vil gå under pseudonymet Vilde. Det er også en annen elev på trinnet som har dysleksi, men lærer B er Vildes kontaktlærer og har derfor noe tettere oppfølging på henne, spesielt med tanke på skole-hjem samarbeid. Vilde fikk påvist dysleksi i starten av 5. klasse. Lærer B uttrykte også selv at hun ikke følte seg kompetent nok rundt ivaretagelse av elever med dysleksi.

Lærer C er en erfaren lærer. Hun er en kvinnelig lærer som er bosatt på Vestlandet, men har også jobbet i flere år på en skole på Østlandet. Lærer C har jobbet mest med minoritetsspråklige elever både på Vestlandet og Østlandet, og har flere ganger opplevd at elever i hennes klasser har fått påvist dysleksi. Hun har nå en minoritetsspråklig gutt i hennes klasse som har fått påvist dysleksi for en liten tid tilbake. Denne eleven vil gå under pseudonymet Steven. Steven kom i klassen til lærer C i 2. klasse og var da relativt nyankommet, og dermed også nybegynner i norsk. Steven kunne ikke lese eller skrive i verken norsk eller morsmålet sitt, og det tok dermed noe tid å avdekke at han har dysleksi, ettersom han måtte starte helt forfra. Lærer C har i likhet med lærer B fulgt den klassen hun har nå siden 1. klasse. Denne klassen går nå i 5. klasse.

## 5.1 Faglige tiltak

Et gjennomgående tema som har vært sentralt i intervjuene av informantene, har vært faglige hjelpemidler og tiltak. Samtlige av informantene hadde refleksjoner og erfaringer rundt dette, og det var interessant for forskeren å se hvordan tiltak og tilrettelegging kan være ulikt i ulike klasser, og i ulike fag. Likevel var det flere faktorer som gikk igjen hos samtlige av lærerne. Dette omhandlet blant annet tettere voksenoppfølging, tidlig innsats og ikke minst PC som hjelpemiddel, med alt det innebar av ulike programvarer som skal være til hjelp for eleven. Det presiseres at disse tiltakene kan benyttes i ulike fag, selv om det her har vært fokus på norskfaget.

### 5.1.1 Leseopplæring

En faktor samtlige av lærerne var opptatt av, var å ha leseopplæring i mindre grupper for å ha mulighet til tettere oppfølging. Både lærer A og lærer B jobber på typiske baseskoler, der leseopplæringen skjer i grupper på mellom 17 og 20 elever. I tillegg opererte lærer A og de andre lærerne på trinnet en gang iblant med enda mindre grupper, der 5-6 elever fikk muligheten til å bli med, deriblant alle de tre elevene med dysleksi. «Da går vi gjerne gjennom oppgaven en ekstra gang og så får de ekstra støtte ved at det er en voksen som er der». Lærer A understrekte imidlertid også at hun syntes det var for sjeldent at lærerne på trinnet fikk ha denne tette oppfølgingen på de elevene som trenger det mest, og uttrykte ønske om at dette skulle forekomme oftere fordi hun så behovet for det. Lærer A var også opptatt av at når de jobbet med lesebestillinger, i alle fag, var ikke teksten og oppgavene nivådifferansiert i seg selv. Hun var mer opptatt av at oppgavene i seg selv kunne innby til ulike nivåer, slik at det ble en mer naturlig tilpasset opplæring.

Lærer B fortalte at de organiserte seg ofte i grupper på 20, men at de hadde noen større og mindre grupper i noen fag. I norsk er de to elevene med dysleksi på gruppen med færrest elever, «men så har jo de styrker i andre fag, de kan jo være veldig flinke i matematikk for eksempel, så det er ikke nødvendigvis sånn at der trenger de å være på en gruppe som er «for svake». Men sånt tilrettelegger man jo underveis i undervisningen». Hos lærer B var altså gruppene mindre faste, men mer tilpasset etter fag og elevenes behov.

I undervisningen til lærer C praktiserer hun mye med stasjonsarbeid. Dette er primært på grunnlag av at skolen som enhet opererer mye med stasjonsundervisning. Hun uttrykte at hun var fornøyd med denne ordningen, ettersom det for dem innebærer at de har små lesegrupper på 5 elever, som hos dem er nivådifferensiert. På spørsmål til lærer C om hun var bekymret for om noen andre elever i klassen også har dysleksi, svarte hun at «fordi vi har stasjonsundervisning, og vi har hatt det siden de gikk i første klasse, og lest med smågrupper og tilpassede tekster, så har vi ganske god kontroll på alle elevene i klassen. Så jeg er ikke redd for å på en måte å ha mistet noen andre».

### 5.1.2 Tidlig innsats

I likhet med lærer B, har lærer C også fulgt elevgruppen sin siden 1. klasse. «Og det gir jo en veldig god kjennskap til hva hvert enkelt barn strever med», påpeker lærer C. Hun understreker også som nevnt i teoridelen, at det kan være vanskelig å skille mellom hva som er dysleksi og er sen innlæring og umodenhet, som ikke nødvendigvis har sammenheng med lese- og skrivevansker. «Det som kan være litt vanskelig er når nyankomne sliter, å skjønne hva som er forskjellen på språkproblem eller om det er problemer med å lese det som står. Det bruker man gjerne litt ekstra tid på å avdekke» (lærer C). Derfor mener hun det kan også være positivt med kontinuiteten man får ved å følge en klasse til mellomtrinnet, når man som lærer skal oppdage lese- og skrivevansker. Lærer C vektla både sen innlæring og språkproblemer som utfordringer når det gjaldt tidlig innsats.

### 5.1.3 Digitale hjelpemidler

Digitale hjelpemidler ser ut til å stå sterkt i dagens skole. Ikke bare for elever med dysleksi, men som et hjelpemiddel for alle elever, uansett nivå. På spørsmål om tilrettelegging for elever med dysleksi, var det digitale et hjelpemiddel alle lærerne nevnte tidlig. Hos lærer B og hos lærer C hadde elevene med dysleksi i deres klasse fått støtte til å skrive på PC i alle timer, som de eneste i klassen med det. Hos lærer A hadde alle elevene blitt tildelt PC i løpet av de siste månedene. Lærer A understrekte at elevene i klassen med dysleksi, hadde allerede brukt PC en stund da de andre i klassen også fikk det, men at hun opplevde skriving av tekster som noe

positivt for alle elever, ikke bare dem med dysleksi. «Det gjør lesing og skriving mye lettere, skriving særlig. De produserer jo dobbelt så mye som før, eller mer».

I tillegg til å kunne produsere mer tekst ved hjelp av digitale hjelpemidler, gjør også ulike programmer på PC-en det enklere å lese. Lærer A nevnte eksplisitt programmer som Relemo og Aski Raski her. Også andre verktøyer finnes i ulike programmer, deriblant at eleven kan markere en tekst og få dette lest opp av en syntetisk stemme noe som gir en auditiv støtte til eleven. Denne formen for auditiv støtte benyttet samtlige av informantene seg av i klasserommet, som en del av tilretteleggingen for lesing.

## 5.2 Pedagogiske tiltak

De faglige tiltakene er svært betydningsfulle for elevenes læring og utvikling, men det er viktig å være bevisst på at lærerstøtten viser seg utover dette. Derfor skal det videre fokuseres på de ikke-faglige tiltakene læreren også utviser.

### 5.2.1 Relasjoner og selvoppfatning

Lærer A trakk tidlig fram relasjonene elevene med dysleksi hadde til både lærere og medelever som en positiv faktor. En av elevene på deres trinn har forklart til hele trinnet hvordan det er å ha dysleksi, en annen melder seg gjerne til høytlesning i klasserommet på tross av at han opplever at ordene stikker seg. «Jeg tror særlig for den ene eleven med dysleksi så hjelper det at vedkommende er veldig sterk muntlig, og ganske uredd og trygg personlighet, som gjør at akkurat det med lese-og skrivevansker tror jeg ikke holder den personen så tilbake i sin læring på skolen», uttalte lærer A om en av sine elever. «Og når en elev kan være så åpen og ærlig om det, så tror jeg det er lettere for de andre å si at dette har jeg også, jeg har også dysleksi». Lærer A opplevde at det var takhøyde for å ha en diagnose som dysleksi i dette klasse miljøet, og at elevene følte en trygghet til de to kontaktlærerne og lærer A. «Angående lesing, så vet de at vi aldri vil stille dem til veggs med å for eksempel tvinge dem til høytlesning. Men at det er blitt så lystbetont at en av elevene ønsker å lese høyt for alle, synes jeg er positivt».

I likhet med lærer A, er lærer B opptatt av å styrke selvoppfatningen til elevene i klassen med dysleksi. «Så det er jo på en måte det å styrke de på at dette er jo noe som veldig mange har, og det er jo det der at de skal forstå at det er jo mye hardt arbeid, men samtidig er det på en måte ikke noe begrensning, man kan nå like langt og klare det samme selv om man har fått den diagnosen, og at de ikke føler seg «dum», eller dårligere enn de andre». Lærer B merket at Vilde har en trygg posisjon i klassen til vanlig, men at i situasjoner der lesing og skriving står sentralt sammen med en elevgruppe, kan Vilde fort bli mer utrygg og utagerende. «Jeg husker når vi hadde gruppearbeid her tidligere i vinter, og da var det litt sånn styr med hennes gruppe. Og det kan jo være det kommer veldig sånn synlig frem da med den skrivingen hennes, at hun ikke skriver så godt, og at hun fikk litt kommentarer da. Og det er jo sånne ting man er litt redd for hele tiden, at de skal føle seg dårligere eller de andre skal kommentere noe. For lesing er jo greit nok, det og kommer jo for en dag, men de ser jo veldig godt hvis hun har skrevet feil. Det blir mer synlig». Lærer B jobbet da mye med klassemiljøet i ettertid for å styrke læringsmiljøet, og for å jobbe med Vildes faglige selvbilde.

Lærer C er kontaktlærer for en klasse med mange minoritetsspråklige, og mente at på tross av at klassemiljøet jevnt over ikke var helt optimalt, «er det rom for at elever strever med ulike ting». Derfor var det også rom for, i likhet med hos lærer A, at eleven ytret ønske om å lese høyt i klassen, spesielt hvis han hadde fått øvd seg litt på forhånd. Lærer C uttalte: «selv om øynene dine leser litt annerledes enn det som står, så er det jo ingenting i veien med hodet ditt eller hjernen din». På spørsmål om elevens generelle selvoppfatning, svarte lærer C at hun opplevde hans selvtillit som god, men «han kan jo være en av de som har litt sånn atferd og litt sånn uro i kroppen da, så han er jo selvbevisst og velger jo innimellom at i dag vil han ikke lese eller han vil ikke gjøre den oppgaven».

### 5.2.2 Skole-hjem samarbeid

Et moment som viste seg å bli sentral i undersøkelsen, omhandler skole-hjem samarbeidet. Lærer A er ikke kontaktlærer og hadde liten kjennskap til dette, mens lærer B og lærer C har hatt sine elever siden 1. klasse og var dermed godt kjent med foreldregruppen til klassen. Lærer B opplevde ingen spesielle utfordringer med skole-hjem samarbeidet med eleven i hennes klasse med dysleksi. Lærer B var av den oppfatning av at foreldrene fulgte godt opp, og det



hadde vært mer kontakt mellom skole og hjem, spesielt i diagnostiseringsprosessen. «Men nå i ettertid har vi ikke hatt noe mer. Vi kunne nok hatt mer kontakt, men vi har ikke hatt det til nå i hvert fall».

Lærer C hadde imidlertid noen erfaringer med utfordringer i forbindelse med skole-hjem samarbeidet. Hun kunne fortelle om det hun kalte «varierende grad av foreldresamarbeid». Lærer C har opplevd å ha foreldre som selv er analfabeter og som dermed opplever å ikke ha kompetanse å bidra med. På andre siden av spekteret har hun også erfaringer med foreldre som hun opplevde som «overambisiøse på sine barns vegne». Disse foreldrene mente lærer C fulgte for tett opp, og hadde for mye fokus på skole og det eleven ikke mestrer, at «eleven blir skolelei før han går i 4. klasse». Lærer C påpekte at hun prøvde å etterstrebe en balanse med foreldre og skole-hjem samarbeidet, men at det noen ganger kunne være utfordrende.

## 6.0 Drøfting

### 6.1 Faglige tiltak

#### 6.1.1 Leseopplæring

Det å lære seg å lese og skrive er for mange en av de mest sentrale målsettinger for å begynne på skolen, og etterhvert som elevene beveger seg oppover på klassetrinnene, blir ferdigheter i lesing og skriving helt vesentlig for å kunne få med seg læring og innhold i opplæringen (Egeberg, 2007, s. 161). Samtlige av lærerne var opptatt av lærertetthet når det gjaldt leseopplæringen, og lærer C opererte med lesegrupper helt nede på 5 elever, og mente at dette ga en god oversikt over elevenes lesenivå. Dette støttes av Lyster som hevder at leseopplæring i små grupper nærmest er like effektivt som «en-til-en»-undervisning, men med forbehold om at noen elever av og til trenger «en-til-en», avhengig av vanske (2012, s. 95-96).

Når det gjelder det minoritetsspråklige aspektet, opplevde lærer C at det var en utfordring å avdekke Stevens dysleksi. Dette kan henge sammen med det Egeberg skisserer som flere aspekter å ta hensyn til, som generelle språkferdigheter og bevissthet om lyd- og språkssystem på første- og andrespråket (2007, s. 161). I dette tilfelle kunne ikke hennes elev verken lese eller skrive på norsk eller morsmål når han startet i hennes klasse for tre år siden. Steven måtte først knekke lesekoden før hans vansker kunne oppdages. Men, til forskjell fra mange andre minoritetsspråklige elever, ble faktisk lese-og skrivevansken oppdaget og identifisert. Det som egentlig er dysleksi, blir ofte mistolket som norskproblemer hos mange minoritetsspråklige elever, hevder Uppstad ved Lesesenteret i Stavanger (2016). Dette gjør at de ikke får den hjelpen de trenger. Med dette i mente kan det sees på som en fordel at Stevens dysleksi ble avdekket i det hele tatt, på tross av at lærer C mente selv at det ikke var tidlig nok. Tidlig innsats poengteres også av Egeberg (2007), som mener man som lærer ikke må vente med vurdering til språkferdighetene på andrespråket har nådd et bestemt nivå, ettersom god tilpasset opplæring er minst like viktig i minoritetsspråklige tilfeller.

### 6.1.2 Tidlig innsats

Det har vært pekt på et balansert perspektiv når det gjelder tidlig innsats. Klinkenberg (2016) hevder ettertrykkelig at intervensjon og evidensbaserte tiltak i 1. klasse er avgjørende, og Lovetts et al. (2017) resultater kan sees i sammenheng med dette. Lesing i små grupper er blant disse tiltakene. Samtlige av de tre informantene jobber som nevnt med lesing i mindre grupper, og lærer B og lærer C som har fulgt sine elever fra starten, opplevde dette som en god indikator på hvilke elever som slet mest med avkoding. Lærer B fortalte at når hennes elev fikk påvist diagnosen for en liten tid tilbake, var dette bare en bekreftelse på noe hun allerede visste. Ved hjelp av høytlesing en-til-en for en lærer ukentlig over flere år, opplevde lærer B at hun hadde god oversikt over nivået til elevene på trinnet. Likevel fikk ikke Vilde påvist dysleksi før i 5. klasse. Lærer B utdypet ikke om hva som var grunnen til dette, men muligens kan det være en indikasjon på hva Lyster (2012) poengterer angående at vanskene i noen tilfeller ikke vil vise seg før på et høyere trinn ettersom de kompensatoriske strategiene eleven har innehatt ikke lenger strekker til når kravet til leseferdighet og lesehastighet øker.

### 6.1.3 Digitale hjelpemidler

Digitaliseringen av skolen kommer tydelig til syne i klasserommene til lærer A, lærer B og lærer C. Lærer A uttalte at hun virkelig så virkningen av digitale hjelpemidler ved at elevene skriver «dobbel så mye som før, eller mer». Dette begrenser seg ikke bare til elever med dysleksi, men kan være fordelaktig for majoriteten av elevene. Lærer A var også den læreren som tilsynelatende tok mest i bruk ulike programvarer som Aski Raski og Relemo, og stilte seg svært positiv til dette. Det skal også tas med i betraktningen at lærer A arbeider på den skolen som fremsto mest digitalisert, blant annet med PC-er til alle elever. Lærer B og lærer C var også opptatt av hvilket hjelpemiddel det digitale var, men virket mer kritisk til enkelte aspekter ved det, som om elevene klarer å være kildekritiske som nevnt i Carlsen & Hansen (2015, s. 18). Det kan virke som om i en stadig mer digitalisert verden, at elevene tidlig får utvikle digitale ferdigheter slik at de evner å bruke det digitale som et hjelpemiddel på en hensiktsmessig måte og dermed ta i bruk mulighetene og ressursene det digitale innbyr til. Både Lyster (2012) og Hansen (2015) poengterer at PC og ulike programvarer er motiverende og engasjerende i seg selv og er derfor en ressurs som bør brukes.

## 6.2 Pedagogiske tiltak

### 6.2.1 Relasjoner

En faktor som er avgjørende for både elevenes faglige og sosiale utvikling, er en god relasjon til læreren (Moen, 2011, s. 133). Gjennom studien til Jensen et al. (2019) indikeres det en sammenheng mellom lærer-elev relasjonen og leseutvikling. Å bygge relasjoner til elevene er betydningsfullt for læring og utvikling, og dette innbefatter også leseopplæringen, som man kan lese av studien. Dette stemmer med funnene i undersøkelsen da lærer A pekte på tryggheten hun mente elevene på hennes trinn hadde til lærerne deres som en sentral faktor i lærerstøtten, og en faktor i deres selvoppfatning. Lærer B og lærer C tilnærmet seg også relasjonsaspektet under de kvalitative intervjuene, men la ikke like stor vekt på det som lærer A. Dette skal også sees i lys av at lærer A hadde arbeidet under 1 år i klassen, og har trolig jobbet mer eksplisitt med å danne relasjoner med elevene enn lærer B og lærer C har gjort over siste året, som har kjent elevene sine over flere år, og trolig har dette i «ryggraden». Likevel er det viktig å alltid være relasjoner bevisst, ettersom lærer-elev-relasjonen ifølge Bergem (2011) er; «grunnlaget for all pedagogisk praksis» (s. 27)

### 6.2.2 Selvoppfatning

«Vi gjør alle valg som henger sammen med hva vi tror vi kan mestre» hevder Sætre (2009, s. 49). Sætre (2009) påpeker at det er et vanlig menneskelig trekk å prøve og unngå situasjoner og aktiviteter som stiller krav vi ikke tror vi vil klare å innfri. Når forventningen om mestring ovenfor en gitt utfordring er lav, vil også innsatsen være deretter. Med innsikt i dette, kan valgene til Steven om å noen ganger unngå skolearbeidet virke bekræftende. Lærer C opplevde Steven som en som jevnt over hadde god selvtillit, og som gjerne ville lese høyt hvis han hadde fått øvd, men som også trolig har et sprikende selvbilde når det gjelder det faglige. Lyster peker på at å støtte opp under elevenes selvbilde er viktig om skolen skal lykkes med sine pedagogiske tiltak. Dette kan man se indikasjoner på at lærer C forsøker å gjøre, ved å fortelle Steven ting som «selv om øynene dine leser litt annerledes enn det som står, så er det jo ingenting i veien med hodet ditt eller hjernen din» (lærer C). På samme måte var lærer B opptatt av å forsikre Vilde at dysleksi var noe mange hadde, og at dette ikke la noen begrensninger på henne, men

at det kom til å kreve hardt arbeid. I tillegg uttrykte lærer B bekymring for hvilke kommentarer Vilde kunne komme ut for i faglige situasjoner, og at dette ville skade hennes selvoppfatning.

### 6.2.3 Skole-hjem samarbeid

Gjennom dette forskningsprosjektet har lærerens tanker om skole-hjem samarbeidet for elever med dysleksi stått sentralt. Lærer B og lærer C som er kontaktlærere for sine klasser, uttrykte noe ulik erfaring med foreldresamarbeid her. Det skal dog påpekes at disse eksemplene gjelder for klassen de er kontaktlærer for per dags dato, og at andre tilfeller og situasjoner kan ha hendt tidligere uten at dette framkommer her. Lærer B mente at foreldresamarbeidet fungerte godt, og at foreldrene bidro positivt til elevens utvikling, slik Drugli og Nordahl (2016) peker på som et mål for samarbeidet. Lærer B underbygget dette samtidig med at foreldrene hadde undersøkt mye selv med digitale hjelpemidler, og lest mye hjemme om tiltak. Dette kan vitne om ressurssterke foreldre som lærer B opplevde som enkle å samhandle med. Et godt samarbeid som dette er et eksempel på, vil kunne føre til at foreldre får innsikt, styrke og motivasjon til å hjelpe barnet videre med læring og utvikling, slik Egeberg (2007, s. 55) hevder.

Utfordringer med foreldresamarbeidet var imidlertid noe lærer C uttrykte. Hun hadde opplevd sin elevs foreldre som mer tilbaketrukket og passive når det kom til elevens dysleksi, og at foreldrene opplevde det som noe skambelagt. Dette er i tråd med hva Egeberg (2007, s. 58) skisserer at enkelte foreldre, og kanskje spesielt minoritetsspråklige foreldre, kan kjenne på i en diagnostiseringsprosess og når eleven har fått påvist diagnosen. Dermed kan samtaler med god kommunikasjon og informasjon til disse foreldrene være avgjørende for å ha optimale opplæringsbetingelser, skal vi tro Egeberg (2007, s. 58). Også foreldre som er det lærer C kaller «overambisiøse» på sine barns vegne, og som Egeberg (2007) mener det kan være fristende å «realitetsorientere», må behandles med respekt og omtanke. Hvordan man som lærer håndterer dette, må være avhengig av den enkelte elev og foreldre, ettersom man som fagperson ikke vil være for begrensende for utviklingsmuligheter, men samtidig være bevisst på at for høye krav og forventninger kan ha negative konsekvenser for motivasjon og trivsel hos barnet (s. 58).

## 7.0 Oppsummering

Det har vært interessant gjennom denne prosessen å se de ulike lærerens perspektiver knyttet til problemstillingen. Hvordan lærere opplever sin egen lærerstøtte for elever med dysleksi bringer fram flere spennende refleksjoner. Forskningsprosjektet tok utgangspunkt i denne problemstillingen og tre ulike læreres perspektiver på lærerstøtten. Gjennom oppgaven har det blitt pekt på like aspekter som virker sammen inn i lærerstøtten. Disse aspektene spiller hver sin signifikante rolle. En god leseopplæring med fokus på lærertetthet og tidlig innsats har stått sentralt for å oppdage og identifisere dysleksi hos elever. Digitale hjelpemidler er muligens det mest konkrete tiltaket som pekes på utløst av en dysleksidiagnose. Ulike programvarer her skal også støtte oppunder en best mulig leseopplæring, i tillegg til skriveopplæring. I en stadig mer digitalisert skole kan det impliseres at lærere vil profittere på å gjøre seg bevisst hvilke muligheter digitale hjelpemidler kan bidra med for elever med dysleksi.

I en videreføring av det rene fagdidaktiske problemstillinger knyttet til elever med dysleksi, rommer lærerstøtten også flere pedagogiske perspektiver. Det har her vært pekt på behovene elevene har for sosial og emosjonell støtte også, her representert ved lærer-elev-relasjoner og selvpoppfatning. Relasjoner blir betegnet som grunnlaget for all pedagogisk praksis (Bergem, 2011, s.27), og forskning (Jensen et al., 2019) har vist at relasjoner også påvirker leseutviklingen, noe som støtter opp under noe som allerede er tydelig; relasjoner mellom lærer og elev spiller en sentral rolle i flere aspekter i klasserommet. Parallelt med det pedagogiske arbeidet med relasjoner, er det også signifikant å bygge og støtte opp under elevenes selvpoppfatning for at de skal ha en forventning om mestring og utholdenhet i motstand (Sætre, 2009). Elevene beveger seg på flere arenaer av betydning, og derfor har også skole-hjem samarbeidet blitt adressert. Teori (Egeberg, 2007) har hevdet at skole-hjem samarbeidet fungerer dårligst for de elevene som trenger det mest, og funn i forskningsprosjektet viste også varierende grad av foreldresamarbeidet. Det legges derimot vekt på å forsøke å etterstrebe et godt samarbeid fra skolens side, ettersom effekten av dette ser ut til å være positiv (Drugli og Nordahl, 2016).

Samtlige av informantene reflekterte rundt sentrale aspekter ved lærerstøtten til elever med dysleksi. Derfor er det også et interessant funn at flere av lærerne opplevde ikke seg selv som kompetente nok. Alle snakker og reflekterer om sentrale elementer, så man kan sette et spørsmålsteget med hva som er årsaken til dette. Muligens kan også problemet ligge i selve

formuleringen av spørsmålet, for hva som er 'kompetent nok' kan fremstå lite målbart og utfordrende å reflektere rundt egen praksis. Flere av lærerne opplevde utfordringer også i lærerstøtten, og da var spesielt tidlig innsats, elevenes selvoppfatning og skole-hjem samarbeid elementer som ble trukket fram av lærerne selv. Lærerstøtten hos elever med dysleksi er et stort og omfattende emne som innbefatter flere aspekter som kunne blitt utdypet, men denne oppgaven har også vært avhengig av avgrensninger. Funnene baserer seg på tre ulike læreres refleksjoner, og gjelder dermed ikke nødvendigvis alle lærere, men opplevelsen lærere har av egen lærerstøtte kan se ut til å være god, men med noen utfordringer, som usikkerhet på egen kompetanse. Likevel kommer det fram i refleksjoner at lærerstøtten står sterkt hos samtlige informanter og at ønsket om å hjelpe elevene i den situasjonen de er i er gjennomsyret hos dem. Så til tross for at egen opplevelse av kompetanse ikke er tilstrekkelig kan det se ut til at informantene er i stand til å gi elever med dysleksi god faglig og pedagogisk støtte. Og slike lærere kan være avgjørende for elevens beste – både faglig, sosialt og emosjonelt.

## 8.0 Litteraturliste

- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drugli, M.L. & Nordahl, T. (Utdanningsdirektoratet). (2016, 25.april). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1#hvordan-fremme-foreldresamarbeid>
- Egeberg, E. (red). (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hansen, J.J. (2015). Digitale tekster i skolens læringslandskap. I D. Carlsen & J.J. Hansen (red.) *Digital læsedidaktik*. København: Akademisk forlag
- Hansen, J.J. & Carlsen, D. (2015). Indledning. I D. Carlsen & J.J. Hansen (red.) *Digital læsedidaktik*. København: Akademisk forlag
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ingebretsen, K. A. (2012). 4. klasse elevers holdninger og selvoppfatning i lesing – en kvantitativ oppgave med fokus på leseforståelse og PIRLS 2006. (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Jensen, M.T., Solheim, O. J., & Idsøe, E. M. C. (2019). Do you read me? Associations between perceived teacher emotional support, reader self-concept, and reading achievement. *Social Psychology of Education*, 22(2), 247-266.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9475-5>
- Klinkenberg, J. E. (2016). Dysleksi – forebygging og tidlig intervensjon. *Spesialpedagogikk*, 2. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/dysleksi--forebygging-og-tidlig-intervensjon/>
- Lesesenteret i Stavanger. (2016, 07.09). Dataspel kan fange opp dysleksi hos minoritetslevar. Hentet fra: <https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekt/paa-sporet/aktuelt/dataspel-kan-fange-opp-dysleksi-hos-minoritetslevar-article96883-14082.html?articleID=96883&categoryID=14082>



- Lesesenteret i Stavanger. (2018). Hva er egentlig dysleksi? Hentet fra:  
<https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/hva-er-egentlig-dysleksi-article101448-12719.html>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology, 7*(109), 889-914. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lundetræ, K., & Walgermo, B., R. (2014). Leseopplæring – å komme på sporet. I K. Lundetræ & F.E., Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 148–171). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E & Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.
- Lyster, S.A.H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (red.). *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snowling, M. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*, s. 7–14. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x
- Stangeland, E.B., & Færevaa, M.K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F.E. Tønnessen (Red.). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 68–97). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Subba, L., Bru, E. & Thorsen, A. (2016). Perceived Teacher Support among Primary and Lower Secondary School Students with Learning Difficulties. *Operant Subjectivity: The International Journal of Q Methodology, 38*(1), 15-34. DOI: 10.15133/j.os.2016.002
- Subba, L., Bru, E. & Thorsen, A. (2017). Primary and Lower Secondary School Teachers' Perceptions of how they Manage to Support Students with Learning Difficulties in Inclusive Classrooms. *Operant Subjectivity: The International Journal of Q Methodology, 39*(3-4), 25-45. DOI: 10.15133/j.os.2017.010

Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning* (Doktoravhandling). Trondheim: Norges teknisk- og naturvitenskapelige universitet. Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/145838/AinaS%C3%A6tre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

## 9.0 Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1 - godkjenning fra NSD

#### Vurdering (1)

##### 01.04.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.04.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

##### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

##### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2019.

##### 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.

##### TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon.

##### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD 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

NSD 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).

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***”Lærerens kunnskap og ferdigheter rundt elever med dysleksi, og deres tilrettelegging for disse elevene”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med dette prosjektet er å finne ut av hva læreren bør gjøre for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen best mulig til elever med dysleksi. Jeg ønsker derfor å snakke med lærere for å kunne få svar på hvilke tanker de har angående tiltak rundt disse elevene, og hva de opplever som gode tiltak. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektets bakgrunn baserer seg på elever med den spesifikke lærevansken dysleksi og hvilke tiltak læreren gjør for å tilpasse opplæringen til dem. Jeg har lyst til å undersøke hvilken kunnskap lærere har om både dysleksi som diagnose, og hvilken tilrettelegging de gjør for elever med dysleksi, og undersøke om denne kunnskapen de eventuelt innehar, blir anvendt i den tilpassede undervisningen. Det anslås at rundt 5% av elevene i norsk skole har dysleksi, hvilket gjør det til et veldig relevant område å utforske, ettersom det i følge statistikken, vil befinne seg minst 1 elev i hvert klasserom. Også tidlig innsats har blitt diskutert i forbindelse med utredning av dysleksi, og da spiller lærerens kunnskap og ferdigheter en viktig rolle i å oppdage symptomer på dysleksi tidlig.

Problemstillingen min blir da som følger:

*Hvilken grad av kunnskap og ferdigheter har lærere om tilretteleggingen av undervisningen for elever med dysleksi, og hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med dysleksi?*

Dette er til en bacheloroppgave som avsluttes 3. juni 2019.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg spør deg om å delta som en av informantene mine, slik at jeg kan få et innblikk i hvordan du tilrettelegger undervisningen og hvilke utfordringer du har møtt på. Sammen med deg, vil utvalget bestå av 1-2 andre lærere som alle vil være anonymisert.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i studien innebærer et intervju der det blir brukt lydopptak. Ettersom jeg ikke ønsker å få frem noen personlige opplysninger, er det viktig at navn og annen personlig informasjon på elever ikke kommer frem i intervjuet. Dette er for å følge NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) sine retningslinjer. Jeg kan heller ikke samle inn informasjon indirekte, ”via en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger som sted eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger om for eksempel alder, kjønn og yrke” (NSD). Det er altså kun yrket ditt som vil bli opplyst om i bacheloroppgaven. På denne måten kan hverken din eller elevens identitet bli avslørt. Jeg tar i bruk semistrukturert intervju, som går ut på at man kan hoppe mellom spørsmål, og også komme med spontane sidespor. Intervjuet vil ta omtrent en halvtime.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun min veileder og meg selv som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon, Høgskulen på Vestlandet.
- Lydopptaket fra intervjuet vil bli oppbevart adskilt fra øvrige data, og slettet to uker etter at intervjuet er gjennomført..

Ettersom bacheloroppgaven er det eneste prosjektet som vil ta i bruk informasjon fra deg, vil du som deltaker ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03. juni 2019. Lydopptaket vil bli slettet innen to uker etter at intervjuet er gjennomført.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskulen på Vestlandet ved Pernille Rosenlund (e-post: xxx, tlf: xxx). Veileder: Lok Subba (e-post: [lok.subba@hvl.no](mailto:lok.subba@hvl.no), tlf: 55 58 59 83)

- Vårt personvernombud: Hallstein Madsen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærerens kunnskap og ferdigheter rundt elever med dysleksi, og deres tilrettelegging for disse elevene*, 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, 03. juni 2019.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

Gjennomgang av hva intervjuet vil omhandle, formell prat.  
Alder, kjønn.

### Overgangsspørsmål

- Hva slags stilling har du på denne skolen?
- Hvilke erfaringer har du som lærer med elever med dysleksi?
- Har du erfaring fra flere skoler?

### Nøkkelspørsmål

- Føler du selv at du har tilstrekkelig kunnskap om hva dysleksi er? Er dette noe du synes selv du har ervervet gjennom utdanning eller erfaring?
- Hva mener du er den beste måten å ivareta elever med dysleksi på?
- Hvilke tiltak har du dere satt i gang når du/dere har hatt elever i klassen med dysleksi? Hvilke tiltak føler du selv har hjulpet, og hvilke føler du ikke har hjulpet? Hva skal kultur for tilrettelegging vil du si at det er på skolen? Er det generell støtte i lærergruppen på skolen?
- Hvordan er dine tidligere erfaringer sammenliknet med nylige erfaring med å tilrettelegge undervisning for elever med dysleksi? Hvordan har likheter og forskjeller i forhold til egne erfaringer, kunnskaper eller og elevenes alderstrinn, kjønn, temperament og væremåte, graden av dysleksi, samarbeid med foreldre hatt noe å si? Hvordan opplever du skole-hjem samarbeidet for elever med dysleksi?
- Fikk du en god gjennomgang av hvilke tiltak som skulle følges, og hva som ble krevd av deg som lærer fra ledelsen og logoped når en elev fikk påvist dysleksi? Var det noe du savnet? Hvordan var prosessen?
- Hvordan opererer dere med organisering av undervisning og spesialundervisning, spesielt med tanke på omfang, innhold, organisering, gjennomføring?
- Hvordan er tilretteleggingen i andre fag enn norsk? Blir det tatt i bruk læremidler/hjelpemidler, tilpassede lekser i flere fag?
- Hvordan var utviklingen til eleven/elevene etter at de har fått påvist dysleksi, og prøvd ulike pedagogiske tiltak? Hva opplevde du/dere var til hjelp i akkurat deres situasjon?

### Oppsummering

Oppsummering av spørsmål

- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du ønsker å nevne/legge til?