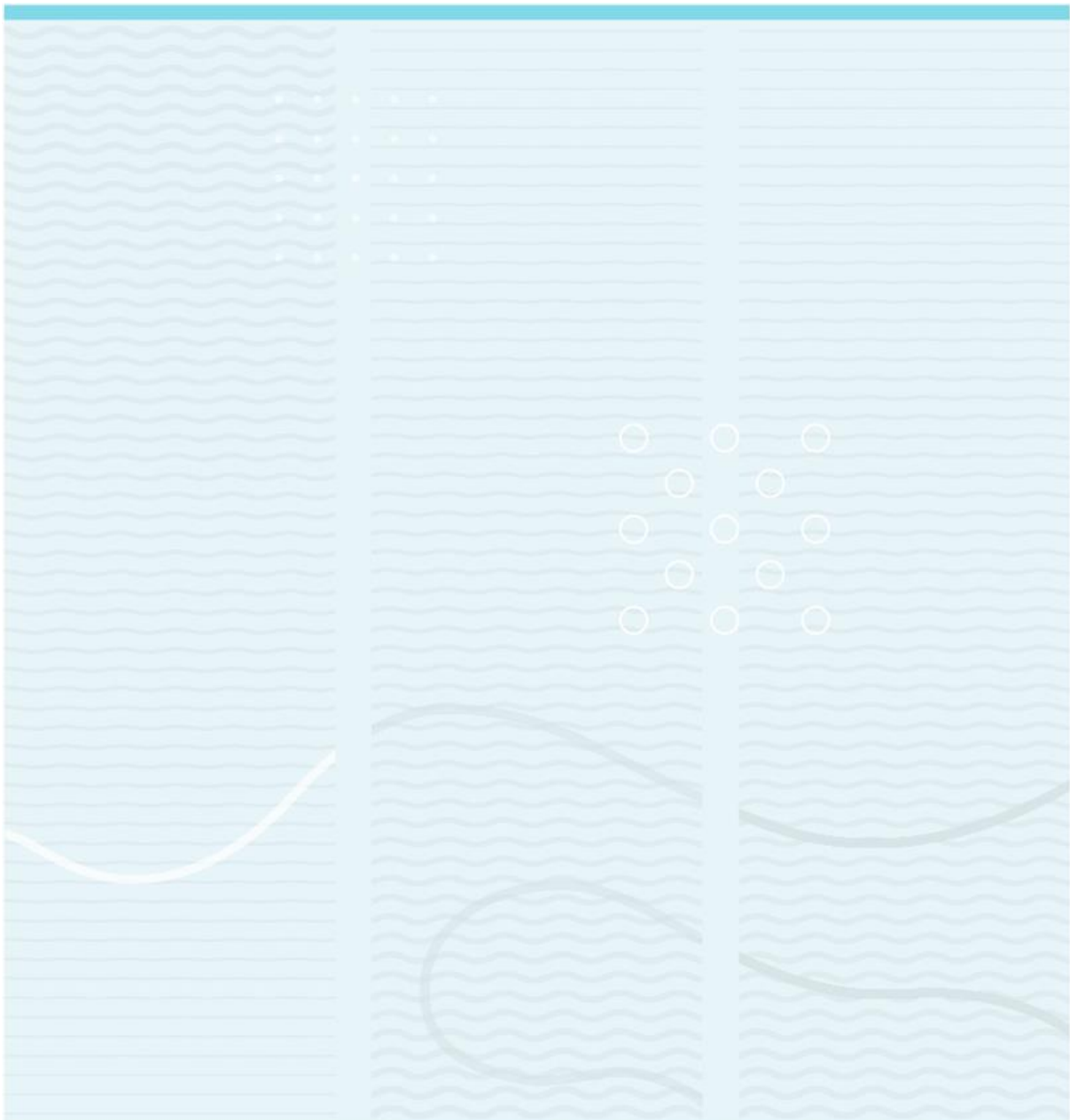


Emilie Skrede Beck

«Skrivefeil eller stotrende lesing er ikke uoverstigelige hinder»

En kvantitativ studie om hvordan lærere tilpasser opplæringen til elever med dysleksi og hvordan lærere opplever disse elevenes motivasjon for lesing og skriving



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Emilie Skrede Beck

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

For å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet er funksjonelle ferdigheter i lesing og skriving en forutsetning. Tidlig i utdanningsløpet er det lagt til rette for å kartlegge og forebygge lese- og skrivevansker ved tidlig innsats, økt lærertetthet og tilpasset opplæring. 1 av 5 strever med lesing og/eller skriving, og i underkant av halvparten av disse har dysleksi. Det betyr at man som pedagogisk personell, med stor sannsynlighet, kommer til å møte elever med lese- og skrivevansker. Jeg ønsker å inneha god kompetanse i lese- og skrivevansker for å kunne kartlegge og tilpasse undervisningen til denne elevgruppen slik at elevene føler mestring og motivasjon. Studien er dermed avgrenset til å forske på elever med dysleksi innenfor den ordinære undervisningen og utelukker dermed elever som mottar spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1.

Med bakgrunn i dette er det utarbeidet en problemstilling for studien:

Hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med dysleksi, og på hvilken måte opplever lærere at dette påvirker motivasjonen for lesing og skriving?

For å forske på dette er det blitt valgt en kvantitativ forskningsmetode med bruk av nettbasert spørreundersøkelse. Det er foretatt en kombinasjon av stratifisert og tilfeldig utvalg og det endelige utvalget består av 46 lærere og spesialpedagoger ved ti barneskoler i Norge. Det ble benyttet en nettbasert spørreundersøkelse og dataene ble analysert ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS.

Undersøkelsens resultater tyder på at det fortsatt finnes spor av en *vent og se-holdning* da flere av respondentene hverken har, har hatt eller hatt mistanke om elever med dysleksi i sin undervisning. For å kunne utrede og eventuelt diagnostisere elever før de når mellomtrinnet er det svært viktig å begynne kartlegging og forebygging allerede i barnehagen. Ved å

kartlegge elever i risikogruppen tidlig kan vansker forebygges og elevene kan føle mestring gjennom utdanningsløpet.

Alle respondenter i studien oppga at de tilpasser undervisningen til hver enkelt elev. Nesten halvparten av respondentene tilpasser undervisningen for elever med dysleksi med lettere oppgaver. Dette strider imot forskning og faglitteratur som viser til at dysleksi er en lese- og skrivevanske som ikke grunner i elevenes intelligens eller mestringsnivå på andre områder, og at elever med dysleksi ofte blir sittende med for lave krav og enkle oppgaver i motsetning til en reell tilpasning etter deres forutsetning og mestring.

Digitale hjelpemidler er mye brukt i tilpasning av undervisningen for elever med dysleksi. Undersøkelsen tyder på at bruken av digitale hjelpemidler øker med elevenes alder og klassetrinn. Det er også en tydelig korrelasjon mellom læreres opplevelse av egen kompetanse innen de digitale hjelpemidler som er tilgjengelig og opplevd nytteverdi for eleven. Dette tyder på en manglende opplæring i de ulike digitale hjelpemidler og programmer som elevene har tilgang på. Dersom læreren ikke opplever nytteverdi for eleven vil det heller ikke oppfordres til bruk, noe som kan bidra til svekket utbytte, mestring og motivasjon hos eleven.

Respondentene i studien opplevde at elever med dysleksi var mer motiverte for lesing enn skriving. Samtlige av respondentene i denne studien opplevde at deres undervisningsopplegg bidro til å øke motivasjonen for elever med dysleksi. For å sikre mestringsfølelse og med det øke motivasjonen til elever med dysleksi var arbeidsmetoder som å dele opp oppgaver i mindre deler, høy grad av medbestemmelse, veiledet lesing og skriving, høytlesing, bruk av læringspartner og nivådelte hjemmelekser noe av det som kom frem i studiens spørreundersøkelse.

Forord

Når siste punktum nå er satt er en lang prosess over. Da jeg startet på masterstudie i 2016 var jeg svært usikker på hvilket tema jeg ønsket å fordype meg i. Etter gode og lærerike forelesninger på studiet sto jeg mellom lese- og skrivevansker og sosioemosjonelle vansker. Til slutt falt valget på dysleksi, noe jeg i ettertid er svært fornøyd med. Lese- og skrivevansker er noe vi møtte tidlig i grunnskolelærerutdanningen, men som jeg aldri har følt mestring innenfor. Jeg har gjennom hele utdanningen ønsket mer kunnskap om elever med lese- og skrivevansker for å kunne bidra til god tilpasning, mestring og utvikling.

De siste månedene har vært hektiske. Med hjemmeværende barn og jobb er det mange som skal takkes for at jeg til slutt kom i mål. Først en stor takk til min datters besteforeldre for å stille som barnevakt både dag, kveld og helger. At dere har tatt fri fra jobb, tatt hun med på jobb og alltid vært tilgjengelig setter jeg virkelig stor pris på. Jeg må også takke mannen min for å ha holdt ut med meg i denne perioden. Når jeg har vært frustrert og lite behjelpelig med matlaging, husvask og lufteturer med hunden har du vært der.

Til slutt ønsker jeg å takke min veileder, Randi Karine Bakken, for gode samtaler og konstruktive tilbakemeldinger underveis.

Bakkenteigen, mai 2019

Emilie Skrede Beck

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	4
1 Tema og problemstilling for studien	8
2 Kunnskapsstatus	10
2.1 Lese- og skrivevansker	11
2.1.1 Hvordan forklares dysleksi?	12
2.2 Leseutvikling	15
2.3 Skriveutvikling	17
2.4 Lesing og skriving på mellomtrinnet	19
2.5 Tilpasset opplæring	21
2.5.1 Forebygging og tiltak for elever med dysleksi	22
2.6 Motivasjon	25
3 Forskningsmetode	30
3.1 Valg av metode og design	30
3.2 Spørreskjema	31
3.3 Utvalg	33
3.4 Behandling av data	34
3.5 Undersøkelsens kvalitet	35
3.5.1 Validitet	35
3.5.2 Reliabilitet	36
3.6 Etske hensyn	37
4 Resultater	40
4.1 Tilpasset opplæring	41
4.2 Digitale hjelpemidler	44
4.3 Motivasjon	48
4.4 Bivariate analyser	50
5 Drøfting av funn	54
5.1 Kartlegge og utrede	54
5.2 Hvordan tilpasse opplæringen til elever med dysleksi	56
5.3 Digitale hjelpemidler i ordinær undervisning	57

5.4 Hvordan bidra til å øke elevenes motivasjon	60
6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner	62
6.1 Sammenfatning av funn	62
6.2 Avsluttende refleksjoner	64
Referanser	68
Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD	74
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	78
Vedlegg 3: Spørreundersøkelse	80

1 Tema og problemstilling for studien

Som lærer og spesialpedagog møter man alltid nye utfordringer. I skolen vil man ofte møte nye elever med vansker innenfor ulike områder, og mest kjent for meg er sosiale vansker, matematikk-, lese- og skrivevansker. Jeg ønsker å fordype meg innen temaet lese- og skrivevansker. Dette er et svært omfattende og viktig fagområde som man ofte møter på som lærer, spesialpedagog, rådgiver ved pedagogisk-psykologisk tjeneste, veileder og forelder. Både som lærer og spesialpedagog er jeg redd for å møte disse elevene på en måte som ikke hjelper deres lese- og skriveutvikling og i verste fall er med på å hemme den. Derfor ønsker jeg å inneha god og bred kunnskap om lese- og skrivevansker på barnetrinnet slik at jeg på best mulig måte kan hjelpe disse elevene med å føle mestring og motivasjon for lesing og skriving.

Med bakgrunn i dette har jeg valgt å se nærmere på elever med dysleksi. Jeg ønsker å innhente empiri om hvordan lærere tilpasser opplæringen til elever med dysleksi og hvordan lærere opplever elevenes motivasjon for lesing og skriving. Min problemstilling ser derfor slik ut:

Hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med dysleksi, og på hvilken måte opplever lærere at dette påvirker motivasjonen for lesing og skriving?

Jeg ønsker også å benytte meg av noen forskningsspørsmål som vil hjelpe meg med å holde retningen gjennom hele studien. Det er utformet fire forskningsspørsmål:

- Hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med dysleksi?
- Tilpasser lærere undervisningen med tanke på elevenes interesser og motivasjon?
- Hvilke digitale hjelpemidler blir benyttet i tilpasning av undervisningen?
- Hva mener lærere at de gjør for å øke elevenes motivasjon, og i hvor stor grad opplever de at dette fungerer?

Grunnet studiens omfang og tid er det tatt noen valg. For å avgrense denne studien har jeg valgt å se nærmere på elever med dysleksi innenfor den ordinære undervisningen. Dette utelukker dermed elever som mottar spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Valget er også tatt med et ønske om å innhente data om den kompetanse og ressurser lærere i den ordinære undervisningen har og hvilke utfordringer de møter på. For å undersøke det valgte temaet nærmere er det flere forskningsmetoder som kunne vært aktuelle med bakgrunn i problemstillingen. I denne studien er det valgt forskningsmetode med bakgrunn i de forskningsspørsmål som er utformet. Valget falt dermed på en kvantitativ spørreundersøkelse. Ved en spørreundersøkelse innhenter man empiri fra et bredt utvalg respondenter som kan gjøre det mulig å generalisere funnene. Som med alle forskningsmetoder finnes det både positive og negative trekk ved spørreundersøkelser, dette omtales nærmere i tredje kapittel.

2 Kunnskapsstatus

Skal vi se nærmere på hvordan elever med dysleksi blir møtt i skolen er det naturlig å begynne med noen historiske trekk. Det er lite forskning og få kilder som omtaler problematikken rundt elever som strever med lesing før 1900-tallet. Likevel er det rimelig å anta at mange av disse elevene ble stemplet som utviklingshemmet eller «ikke opplæringsdyktige» (Helland, 2012, s. 93). I Norge fikk vi et viktig gjennomslag for spesialpedagogisk tekning da det i 1936 ble iverksatt det som da ble kalt særundervisning for elever som falt utenfor den ordinære undervisningen. Det var foreløpig viet lite oppmerksomhet til lese- og skrivevansker på denne tiden og svært få fikk tilbud om en slik ordning. I 1951 ble spesialskoler innført og kort tid etter ble det innført hjelpeundervisning, senere kalt støtteundervisning, der elever med behov utover den ordinære opplæringen kunne få undervisning i mindre grupper og/eller utenfor egen klasse (Gabrielsen, 2014). I midten av 1960-årene omfattet denne undervisningen omkring 5 % av elevene, noe som hadde sin bakgrunn i den økte interesse for lese- og skrivevansker i Norden (Gabrielsen, 2014).

I dagens skole ønsker vi at alle elever skal få et likeverdig tilbud tilpasset deres nivå. Læreren har ofte store klasser med et bredt mangfold av livssyn, språk, økonomisk status, utviklingsnivå og motivasjon. Det er i dag forankret i opplæringsloven § 1-3 at alle skal få tilpasset opplæringen etter sine forutsetninger slik at alle får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016). De elever som av ulike grunner ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, kan ha krav på spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Eleven har da rett på tilpassede hjelpemidler, tettere oppfølging i de aktuelle fag eller enetimer med lærer eller spesialpedagog.

Man er ikke automatisk berettiget til spesialundervisning dersom man har dysleksi. Elever med ulik grad av lese- og skrivevansker vil ha ulikt utbytte av den ordinære opplæringen og det er dette som utsløser grunn til spesialundervisning (Dysleksi Norge, 2017). Lyster (2012) sier at

elever i vansker er en risikogruppe i forhold til motivasjon for læring. Med bakgrunn i dette vil denne studien se nærmere på hvordan læreren kan tilpasse opplæringen med et mål om å bidra til å øke motivasjonen innenfor den ordinære opplæringen.

Det vil være mange faktorer som påvirker elevenes motivasjon for lesing og skriving og deres utbytte av opplæringen. Noen av disse faktorene kan være lærerens kompetanse om dysleksi, lærerens relasjonskompetanse, læringsmiljø, elevens vennekrets, undervisningsmetoder, tidlig/sen diagnostisering m.m. Grunnet denne studiens omfang vil det ikke være mulig å fordype seg i alle disse faktorene. Dermed er det foretatt en avgrensing basert på hvilke faktorer det vil være hensiktsmessig å innhente empiri om og som respondentene i studien har mulighet til å uttale seg om.

2.1 Lese- og skrivevansker

Når barn begynner på skolen kommer de med ulike forutsetninger. Dette fører til at kunnskapsnivået ved skolestart er svært variert. Likevel kan lese- og skrivevansker oppdages så tidlig som i barnehagen (Dysleksi Norge, 2017; Lyster, 2012). Ifølge Dysleksi Norge (2017) og Lyster (2012) kjennetegnes slike vansker ved at barnet ikke kan uttrykke seg muntlig på lik linje med jevnaldrende. Dette kommer til uttrykk ved dårlig ordforråd, vansker med uttale og rim samt vansker med, eller liten interesse for, å lære bokstaver (Dysleksi Norge, 2017). Noen vanlige kjennetegn på lese- og skrivevansker fra skolealder er, ifølge Lesesenteret (2017), at eleven leser mye feil, strever med ordlesing, leser svært sent, utviklingen stagnerer eller går svært sent, skriver mye feil, skriver utydelig eller ikke får formidlet det de ønsker. Forskning har vist at miljøet rundt barnet spiller en stor rolle og det blir anslått at bakgrunnen for vansker med lesing skyldes ca. 40 % arv og 60 % miljø (Andreassen & Jansson, 2014; Bjerke & Johansen, 2017). Med disse tallene kan vi se at læreren kan ha en stor innvirkning på elevenes utvikling da læreren som en sentral del av miljøet rundt elevene har mulighet til å påvirke positivt i den daglige praksisen og omgangen med elevene (Bjerke & Johansen, 2017). Ifølge Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2016) strever ca. 20 % av alle elever med lesing og/eller skriving.

2.1.1 Hvordan forklares dysleksi?

Dysleksi er kategorisert som en spesifikk lese- og skrivevanske. Spesifikke lese- og skrivevansker er ifølge Dysleksi Norge (2017) at en person har større vansker med å lære å lese og skrive enn hva man kunne forvente ut i fra hva personen mestrer i andre situasjoner og fagområder. Altså er det en vanske som ikke kan forklares med verken utvikling, andre fagområder eller intelligenskvotient.

Den første betegnelsen på det vi i dag kaller dysleksi var ordblindhet (Gabrielsen, 2014; Helland, 2012; Lyster, 2012). Siden den tid har vi tilegnet oss mer kunnskap om lese- og skrivevansker og i 1968 kom den første definisjonen på dysleksi. Temaet er mye omdiskutert og det finnes i dag svært mange ulike definisjoner på dysleksi. Noen definisjoner legger vekt på hvordan dysleksi kommer til uttrykk, noen på eksklusjonskriterier, mens andre fokuserer mer på hva som er årsakene til vansken. I 2003 kom det en definisjon fra Lyon, Shaywitz og Shaywitz, tre sentrale forskere innenfor dysleksifeltet, som innehar både inklusjons- og eksklusjonskriterier ved dysleksi. Denne definisjonen er, ifølge Lyster (2012), svært anerkjent og har fått mye støtte fra forskningsfeltet:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003, s. 2).

Definisjonen tar for seg dysleksidiagnosen som en spesifikk lærevanske som bunner i det nevrobiologiske. Den tar for seg diagnosen som et resultat av svak fonologisk bevissthet som viser seg både ved svak ordavkodning og staving.

I Norge er det ingen formelle krav til å kunne utrede og diagnostisere dysleksi (Dysleksi Norge, 2017). Likevel er det som oftest spesialpedagoger og rådgivere ved pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter forkortet PPT) som blir kontaktet og gjennomfører en utredning (Dysleksi

Norge, 2017). PPT tar utgangspunkt i Verdens helseorganisasjons diagnosemanual ICD-10. I juni 2018, 28 år etter at ICD-10 ble tatt i bruk, ble den oppdaterte versjonen ICD-11 sluppet. Først i 2022 skal ICD-11 ha overtatt for sin forgjenger, men flere har allerede begynt å ta den i bruk. Her beskrives diagnosen som en nevroutviklingslidelse med betydelige og vedvarende vanskeligheter med å lære faglige ferdigheter knyttet til lesing. Vanskene kan ikke forklares ved intelligenskvotient, psykososiale vansker eller svakhet i syn eller hørsel (World Health Organization, 2019). Dette er ingen klar definisjon, men heller en beskrivelse av inklusjons- og eksklusjonskriterier for diagnosen. En annen definisjon som er mye brukt i Norge er den Dysleksi Norge har utarbeidet med bakgrunn i International Dyslexia Association, British Dyslexia Association og ROSE-rapporten fra 2009 (Dysleksi Norge, 2017). Den er som følger:

Dysleksi er en spesifikk lærevanske som gjør det vanskelig å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet. Typiske kjennetegn er derfor omfattende vansker med ordavkodning og staving, i tillegg til vansker med andre språkrelaterte ferdigheter. Mest vanlig er vansker med fonologisk prosessering, hurtig benevning og fonologisk korttidsminne. Noen har også vansker med prosesseringshastigheten og automatiseringsevnen. Vanskene avviker fra personens øvrige kognitive ferdigheter. Dysleksi er en medfødt disposisjon som er livsvarig. Vanlige undervisningsmetoder er som oftest ikke effektive, men konsekvensene av vansken kan bli mildere ved tilpasset og spesifikk trening, inkludert bruk av datahjelpemidler og støttende veiledning. Vansken kan best forstås som et kontinuum, og det er ingen klar grense mellom svake avkodingsferdigheter og dysleksi (Dysleksi Norge, 2017, s. 10).

Dette er en lang og tydelig definisjon som både nevner inklusjonskriterier, hvordan diagnosen viser seg og hvordan man kan jobbe med oppfølging av elever med dysleksi. Det er derfor denne definisjonen som legges til grunn for min studie.

Dysleksi har de senere årene blitt et svært omdiskutert tema det har blitt forsket mye på. Likevel er det mange elever med dysleksi som ikke blir fanget opp og utredet før mellomtrinnet eller senere. Ifølge dysleksi Norge (2017) bør elever utredes, tiltak utprøves og eventuelt diagnostiseres innen 4. trinn. Fra 4. trinn forventes det at lesing og skrijving kan brukes som læringsstrategi i tilegning av nytt fagstoff. Det er derfor viktig at en eventuell diagnostisering finner sted før 4. trinn slik at eleven rekker å få tilstrekkelig hjelp og oppfølging for å utvikle gode læringsstrategier før de begynner på mellom- og ungdomstrinnet. Som Dysleksi Norge nevner i sin definisjon er dysleksi en livsvarig diagnose, men med gode og riktige tiltak kan det utvikles strategier slik at vanskene i liten grad påvirker personens hverdag.

Gode tiltak og spesifikk trening kan og bør starte så tidlig som mulig (Klinkenberg, 2016). Ifølge Klinkenberg (2016) er det svært viktig å kunne identifisere elever i risikogruppen for å kunne forebygge de vansker som diagnosen medbringer. De tre viktigste risikofaktorene er svakheter i fonembevissthet, verbal prosesseringshastighet og grafem/fonem-forbindelse (Klinkenberg, 2016). Fonembevissthet viser til elevens evne til å gjenkjenne enkeltlyder i det talte språk. Verbal prosesseringshastighet er hvor raskt en gjenkjenner et skrevet ord og leser dette med forståelse (Norton & Wolf, 2012). Grafem-fonem-forbindelse er viten om at hver bokstav og bokstavgrupperinger har egne lyder (Helland, 2012). Ved kartlegging og å være til stede under barnas lek med ord og bokstaver kan disse risikofaktorene oppdages allerede før skolestart (Klinkenberg, 2016). I tillegg er det ikke ukjent at dysleksi er en vanske med et betydelig familiært og arvelig innslag. Opptil 50 % av barn med minst én forelder med dysleksi utvikler selv dysleksi (Klinkenberg, 2018). Ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (heretter forkortet Statped) (2018) er det anslått at 3-5 % av befolkningen har diagnosen dysleksi, mens Dysleksi Norge (2017) opererer med tallene 5-10 %.

Som tidligere nevnt er dysleksi kategorisert som en spesifikk lese- og skrivevanske som ikke kan forklares med bakgrunn i andre vansker, utvikling eller intelligenskvotient. Det betyr likevel ikke at den ikke kan være komorbid med andre vansker. Ifølge Helland (2012) og Klinkenberg (2018) kan både Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), språkvansker og matematikkvansker være komorbid med dysleksi. Disse vanskene har noen av de samme kriteriene som legges til grunn i en dysleksidiagnose. Det vil si at elever med språkvansker, matematikkvansker og ADHD har større sannsynlighet for i tillegg å utvikle dysleksi (Klinkenberg, 2018). I tillegg er det, ifølge Helland (2012), ikke uvanlig at elever med dysleksi utvikler angst og lav selvfølelse. Dette kan komme som et resultat av at elevene ikke føler mestring samtidig som de i noen tilfeller føler seg annerledes og utenfor felleskapet i klassen.

Dysleksibegrepet har gjennom tidene hatt et visst troverdighetsproblem (Bjaalid & Oftedal, 2000). Den synkende troverdigheten har heller ikke blitt styrket gjennom definisjonsdebatter da spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi har blitt brukt om hverandre. Ifølge Bjaalid og

Oftedal (2000) vil uklar bruk av dysleksibegrepet føre til at man kan få en økende forskjellsbehandling av personer med dysleksi rundt om i landet. Bjaalid og Oftedal (2000) stiller spørsmål ved om man kan godta at ulike kommuner opererer med ulike dysleksidefinisjoner ettersom det vil gi konsekvenser for elevene som strever med lesing og skriving. Hvordan kan man få sikret en rettferdig fordeling av ressurser når alt avhenger av hvilken kommune man bor i? Også Dysleksi Norge påpeker denne praksisen som kan resultere i svært ulik hjelp for elevene. Videre sier Dysleksi Norge (2017) at ikke alle kommuner har utredningskompetanse på dysleksi og at det derfor flere steder er opp til de respektive skolene hva de kan tilby eleven av hjelp og tiltak. En stor svakhet er at det er høyst uklart hvem som har ansvaret for utredning og diagnostisering av elever med lese- og skrivevansker. Dysleksi Norge har i sine faglige retningslinjer kommet med anbefalinger til kompetansekrav og formelle krav til de personer som skal ha ansvar for utredning for å sikre en rettferdighet og god oppfølging. Dette betyr at det ikke nødvendigvis er rådgivere fra PPT som skal ha dette ansvaret, men at også kvalifisert personell ved skolene, i samarbeid med PPT, kan utrede for dysleksi (Dysleksi Norge, 2017).

2.2 Leseutvikling

Ifølge Høien & Lundberg (2012) mener mange at skolens viktigste oppgave er å lære elever å lese, forstå, skrive og bruke tekster. I dagens tekstsamfunn er dette mer påkrevd enn noensinne og mestrer man ikke dette kan det ha store konsekvenser for utdanning og yrkesliv. Lesing er ikke det samme i dag som det var for noen tiår siden. Nå bruker vi betydelig mye mer digital skrift, enten ved hjelp av PC, nettbrett, TV eller telefoner. Når barn begynner på skolen har de alle ulike forutsetninger. Noen kan kanskje allerede både lese og skrive, mens andre ikke har kjennskap til noen av bokstavene (Bjerke & Johansen, 2017). I kartleggingsboken «God leseutvikling» av Lundberg & Herrlin (2013) blir det beskrevet hvordan utviklingen av leseevnen foregår gjennom de fem dimensjonene *fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse* og *leseinteresse og motivasjon*. Disse dimensjonene inngår i et samspill, men har også hver for seg et typisk forløp. Det vil si at en elev kan ha bratt stigning på et par av punktene, mens de andre kan ha stagnert (Lundberg & Herrlin, 2013). De fem dimensjonene bør ses i sammenheng da de påvirker hverandre der fonologisk bevissthet er den mest

grunnleggende forutsetningen for å lykkes med lesing. Lundberg & Herrlin (2013) påpeker også at det er svært viktig at elevene opplever mening, glede og forståelse gjennom tekst slik at de får erfare at tekster har noe å fortelle, noe som kan være viktig eller spennende, slik at de gjennom tekst opplever motivasjon for læring.

I tale flyter ordene i hverandre og talen kommer som en jevn flyt av lyder uten anstrengelse. I skrift trer derimot ordene frem som adskilt fra hverandre med mellomrom. For å kunne lese disse symbolene som er ordnet i grupper må man ha en forståelse for at hver bokstav og bokstavgrupperinger, også kalt morfem og morfemforbindelser, er tildelt hver sin lyd, også kalt fonem. Det er dette Lundberg & Herrlin (2013) kaller fonologisk bevissthet. For å oppnå en god fonologisk bevissthet begynner man allerede i barnehagen å lytte til rim før man klapper stavelser og kobler lyder til bokstaver (Lundberg & Herrlin, 2013). Ordavkoding består i å kunne identifisere skrevne ord. Her må man rette oppmerksomheten til den enkelte bokstav, bokstavens fonem og rekkefølgen av dem. Det er som oftest innenfor ordavkoding man knekker den alfabetiske koden. Deretter følger automatisering av ord og leseflyt. Automatisering handler om å gjenkjenne ord slik at man leser ordene kjapt uten å måtte lydere seg frem, noe som for de fleste kommer naturlig når man har møtt ordene flere ganger. Leseflyt vil si å få frem den riktige setningsmelodien, vite hvor man skal legge trykk og hvor man skal pause (Lundberg & Herrlin, 2013). God leseflyt er viktig for å tilegne seg innholdet i tekstene man leser og ifølge Lundberg & Herrlin (2013) danner leseflyten bro mellom ordavkodingen og forståelsen. Leseforståelse handler hovedsakelig om å kunne trekke ut innhold fra en tekst. En god leseforståelse innebærer også å være klar over hvordan man leser en roman, en fagtekst og en tekstmelding på ulike måter for å trekke ut det innholdet som er relevant og viktig. Gough og Tunmer (1986) snakket tidlig om «A simple view of reading» der de utarbeidet en formel for lesing: lesing = ordavkoding x forståelse. Formelen bruker multiplikasjon for å formidle at dersom én eller flere av faktorene ikke er til stede vil heller ikke lesing forekomme (Gough & Tunmer, 1986). For å mestre lesing må man mestre både ordavkoding og innholdsforståelse (Traavik, 2013).

Lundberg & Herrlins første fire dimensjoner dreier seg mest om hva elevene kan og får til, og ikke hva elevene vil eller har lyst til. Den femte dimensjonen er leseinteresse og motivasjon for lesing, og uten motivasjon kommer man ikke særlig langt med lesingen! Det vil derfor være viktig at både lærere og andre støttepersoner legger til rette for gode opplevelser som kan være med på å øke motivasjonen for lesing. «A simple view of reading» er mye kritisert for at motivasjon er utelukket fra formelen. I nyere forskning og faglitteratur på området ser man ofte en utvidet utgave av formelen som ser slik ut: lesing = ordavkodning x forståelse x motivasjon (Amundsen & Garmannslund, 2015; Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2018; Traavik, 2013). Interesse og motivasjon for lesing kommer ofte i løpet av barnehagen (Traavik, 2013), og det er her viktig å legge til rette for gode opplevelser gjennom høytlesning og bokstavlek (Lundberg & Herrlin, 2013).

2.3 Skriveutvikling

I Norge har vi tradisjon for å se lese- og skriveutvikling som et simultant løp, der de to prosessene utvikler seg i takt med hverandre (Helland, 2012). Opplæringen tar ofte utgangspunkt i å lese seg til skriving, til tross for at flere forskere mener elevenes motivasjon hadde vært styrket dersom man snur om på det og tar utgangspunkt i å skrive seg til lesing (Bjerke & Johansen, 2017; Traavik, 2013). Her ønsker jeg å ta utgangspunkt i boken «God skriveutvikling» av Ingvar Lundberg der det blir beskrevet fem dimensjoner for skriving. I motsetning til leseutvikling følger ikke dimensjonene i skriveutvikling en fast oppbygging (Lundberg, 2012).

Den første dimensjonen er ortografi. Her beskrives trinnene fra barnet begynner å rableskrive til det mestrer rettskriving og ulike strategier til ulike skriveoppdrag. Før skolestart har barnet etterlignet personene rundt seg og begynt å rableskrive (Helland, 2012). Dette er første skritt på vei mot å bli en god tekstforfatter. Ved å rableskrive har barnet forstått at skriftspråket vårt er noe man trenger og som skiller seg fra bilder og tegning (Lundberg, 2012). De fleste barn er ivrige på å lære bokstaver og å skrive sitt eget navn, som er vanlig å kunne før skolestart. I løpet av den første skriveopplæringen på skolen lærer elevene å lydere seg frem til hvordan

ord staves, oppdager mellomrom, lærer seg å skrive sammenhengende og gjenkjenner høyfrekvente ord. Etter hvert lærer man seg også ulike skrivestrategier for ulike skriveoppdrag og den tekniske skrivingen nærmer seg feilfri (Lundberg, 2012).

Den andre dimensjonen er setningsbygning og tekstutforming. Her går utviklingen fra å skrive enkle, korte setninger med småfeil til å skrive en tekst som står på egne ben samtidig som det vises evne til å forestille seg mottakerens forutsetninger (Lundberg, 2012). I denne dimensjonen ligger planlegging og automatisering som to viktige punkter.

Den tredje dimensjonen er funksjonell skriving. Barn oppdager tidlig at de kan kommunisere ved hjelp av skrift og at en kan skrive med ulike hensikter. Denne dimensjonen starter med at barn kan skrive eget navn på tegninger, til å skrive dagbok, til å kunne bearbeide en skrevet tekst og arbeide bevisst med å tilpasse den til en gitt mottaker (Lundberg, 2012).

Den fjerde dimensjonen er tekstskaping. Å skrive er ikke kun en teknikk for formidling av budskap, men også formidling av følelser, opplevelser, drømmer og stemning (Lundberg, 2012). Denne dimensjonen strekker seg fra barnehagealder der en voksenperson skriver ned barnets muntlige fortelling, til eleven selv kan skrive dikt som fremkaller ulike stemninger og uttrykker både egne og andres følelser.

Den femte dimensjonen er interesse og motivasjon. Dette er kanskje en forutsetning for alle de foregående dimensjonene. Ifølge Lundberg (2012) bør en både før og under elevenes skriveutvikling kontinuerlig kartlegge hvilke elever som viser tegn til interesse og hvilke som ikke gjør det. For å kartlegge interesse og motivasjon kan man se på elevenes iver til å delta i skriveaktiviteter og de som kanskje unngår skriving. Dersom elever har svært liten motivasjon og prøver å unngå skriving er det viktig å endre en slik holdning før den utvikler seg og utviklingen stagnerer (Lundberg, 2012). Det kan dessverre være vanskelig å identifisere disse elevene i en stor elevgruppe med ulike forutsetninger og arbeidsformer. Elever som viser

interesse og motivasjon kan kjennetegnes ved at de gjerne vil diktere små fortellinger, skriver spontant, skriver dagbok, viser glede ved å skrive ulike tekster og kan skrive lenge om gangen (Lundberg, 2012).

2.4 Lesing og skriving på mellomtrinnet

Overgangen fra småtrinn til mellomtrinn er større enn mange elever og foresatte kanskje er forberedt på. På mellomtrinnet møter elevene en økt arbeidsmengde både i undervisning og hjemme samt at det er en stor økning i antall fagtekster som stiller høyere krav til leseferdigheter. Her slutter den ordinære grunnleggende leseopplæringen. Det forventes at elevene kan de grunnleggende prinsipper slik at de nå kan bygge videre på deres kunnskap gjennom å skrive og lese nytt fagstoff. Det legges vekt på variert lesetrening for å øke lesetempo ved automatisering av ordavkodingen, god leseforståelse og gode lesestrategier (Frost, Ottem, & Hagtvvet, 2014). Parallelt med at tekstene i de ulike fagene øker i mengde og vanskelighetsgrad må også læreren utvikle seg som leselærer. Lesing og skriving er to av fem grunnleggende ferdigheter. Disse ferdighetene skal gjennomsyre alle fag gjennom hele utdanningsløpet og stiller høye krav til lærernes kompetanse og gjennomføring. Den overordnede delen av læreplanen sier noe om hvordan de grunnleggende ferdighetene (lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter) er viktige for elevens identitet og sosiale relasjoner, i tillegg til å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2018). Innunder de ulike fagene i dagens læreplan står det hvordan de grunnleggende ferdighetene skal forstås i det aktuelle faget, samt noen retningslinjer for hvordan en kan jobbe med disse. Her finner vi at norskfaget har hovedansvaret for opplæring av lesing og skriving på lik linje som matematikkfaget har hovedansvaret for matematikkunnskapene. Likevel er dette ferdigheter som skal jobbes aktivt med i alle skolens fag (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Elever som strever med lesing og skriving kan ha klart seg greit de første fire skoleårene da alle elever gjennomgår den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, dog med ulikt nivå. Når de samme elevene deretter skal opp på mellomtrinnet kan vanskene komme tydeligere

frem enn de har gjort tidligere og elevene har behov for mer spesifikk trening (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2015). Dette kan forklares ved at elever som strever med lesing og skriving ikke har automatisert ordavkodingen som kommer til syne ved for eksempel lesing av mer kompliserte fagtekster (Hagtvet et al., 2015). Dette kan være noe av grunnen til at det ofte ikke gis diagnosen dysleksi før elevene når mellomtrinnet.

Hagtvet et al. (2015) viser til PISA der det kommer frem at mange ungdomsskoleelever leser for dårlig. Forskning viser at lave leseferdigheter bidrar til høyt frafall i videregående skole. Hagtvet et al. (2015) påstår at lese- og skriveutviklingen på mellomtrinnet de senere årene har kommet i andre rekke. Dette påstår de med bakgrunn i at det er lagt mye fokus på tidlig innsats på 1.-4. trinn i tillegg til at noen elever ikke blir utredet for lese- og skrivevansker før mellomtrinnet. Fokuset for å endre de dårlige PISA-resultatene ligger i tilpasset opplæring, tidlig innsats og forebyggende tiltak. Forskning viser at dette legger grunnlaget for en god lese- og skriveutvikling (Hagtvet et al., 2015). Likevel er ikke forebygging og tidlig innsats alltid nok! Noen elever trenger vedvarende støtte gjennom hele utdanningsløpet. Dersom det er oppdaget en negativ utvikling i lese- og skriveferdighetene på mellomtrinnet kan det fortsatt snu ved hjelp av intensive tiltak og langvarig innsats (Hagtvet et al., 2015).

I 2015 ble det gjennomført en studie som omhandlet leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. Hovedfunnene i studien er at gutter og jenter har ulik motivasjon for lesing, de interesserer seg for ulike sjangre, en høy andel av elevene har lav mestringstillit og guttene scorer dårligst (Amundsen & Garmannslund, 2015). Gutter oppgir at de leser dårligere enn jenter, og er i høyere grad negative til lesing. Når vi vet at lesekompetanse og motivasjon for lesing er tett knyttet opp mot hverandre er det ikke overaskende at guttene, som oppgir lite motivasjon for lesing, også er de som scorer lavest på lesekompetanse. Jenter likte best å lese bøker, mens gutter likte best å lese tegneserier (Amundsen & Garmannslund, 2015). Dersom vi kan anta at denne utviklingen starter på mellomtrinnet bør det legges til rette for at både romaner, faglitteratur, tegneserier og aviser er tilgjengelige på skolen og inngår både

i lese- og skriveopplæringen. Kanskje kan man på denne måten bidra til en økt motivasjon for lesing blant begge kjønn.

2.5 Tilpasset opplæring

Alle elever har rett på opplæring som er tilpasset elevens evne og forutsetninger jf. § 1-3 i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2016). Den nordiske fellesskolen har en visjon om at alle elever skal ha et godt læringsmiljø og tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen slik at opplæringen skal være både inkluderende og likeverdig (Hagtvet et al., 2015). Et tilfredsstillende utbytte for alle elever fordrer varierte tiltak som imøtekommer elevenes ulike behov. Varierte og tilpassede tiltak stiller høye krav til lærerens kompetanse, grundighet og tid. I tillegg kreves det løpende evaluering av elevenes læringsutbytte og justering av tiltakene med bakgrunn i evalueringen. Ifølge Hagtvet et al. (2015) er tilpasset opplæring en av de største utfordringene norsk skole står ovenfor i dag. Det er kjent at elever som strever i fagene ofte får tilpasset sin undervisning ved at det kreves mindre og at mengden blir redusert i motsetning til en reell tilpasning etter deres nivå og forutsetninger (Hagtvet et al., 2015). Elevene blir ofte sittende med for enkle oppgaveark som hverken er med på å utfordre eller utvikle elevens kompetanse innenfor det aktuelle fagfelt (Hagtvet et al., 2015).

Norge har vært blant de landene som har brukt mest ressurser på ulike spesialpedagogiske tiltak gjennom de siste tiårene og etter læreplanen M87 har det blitt lagt sterk vekt på prinsippet om tilpasset opplæring (Gabrielsen, 2014). Likevel har vi hatt en *vent og se-holdning* som dermed har ført til at mange elever ikke har fått tilstrekkelig hjelp og blitt utredet sent i skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette står i motsetning til Finland som setter inn mye ekstra støtte tidlig i skoleløpet som har vist seg i de internasjonale leseundersøkelsene PISA og PIRLS (Gabrielsen & Lundetræ, 2013). Begrepet tidlig innsats har blitt mye omtalt i utdanningspolitiske dokumenter slik som bl.a. stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* og nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Tidlig innsats omfatter for det første økt innsats i barnehage og de første skoleårene for å forebygge vansker for alle elever, og for det andre tidlig inngripen når

problemer oppstår eller avdekkes uavhengig av når det skulle skje. Prinsippet om tidlig innsats i de første skoleårene er lovfestet i opplæringsloven § 1-4 (Kunnskapsdepartementet, 2016). For å oppnå visjonen om tidlig innsats og tilpasset opplæring har ressursbruken økt og det er opprettet en lærertetthetsnorm (Finansdepartementet, 2017). For skoleåret 2018/2019 skal det være maks 16 elever per lærer i all ordinær undervisning på 1.-4. trinn, og fra skoleåret 2019/2020 skal det være maks 15 elever per lærer på 1.-4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2018). Tilsvarende tall på 5.-10. trinn er 21 elever per lærer for skoleåret 2018/2019 og 20 elever per lærer fra skoleåret 2019/2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.5.1 Forebygging og tiltak for elever med dysleksi

Ettersom vi vet at mangelfull fonologisk bevissthet og svak grafem/fonem-forbindelse ofte ligger til grunn for tidlige lese- og skrivevansker (Bjerke & Johansen, 2017) vil det være viktig at læreren legger opp undervisningen slik at den stimulerer nettopp disse ferdighetene (Andreassen & Jansson, 2014). Dette vil gagne alle elevene og med det både forebygge lese- og skrivevansker samt øke elevenes lese- og skriveferdighet (Høien & Lundberg, 2012). Å motivere elever til lesing og skriving kan også forebygge lese- og skrivevansker (Bjerke & Johansen, 2017). Læreren kan bidra til økt motivasjon ved å være en god høytleser, ved elevaktivitet, gi elevene meningsfulle, reelle og engasjerende tekster og tekster som gir dem opplevelser (Bjerke & Johansen, 2017).

For å kunne forebygge og starte tidlig innsats er det ifølge Klinkenberg (2016) viktig å kunne identifisere de elever som er i risikogruppen for å ha eller utvikle dysleksi. Både utenlandsk og norsk forskning tyder på at tidlig innsats, lesekurs og bruk av lese- og skriveteknologi som forebyggende tiltak er mer effektivt enn senere behandlingstiltak (Helland, 2018; Klinkenberg, 2016; Torgesen, Wagner, Rashotte, Herron, & Lindamood, 2010). Gode forebyggende tiltak kan være med på å hjelpe elever i risikogruppen innenfor det normale variasjonsområdet, eller få redusert graden av deres dysleksi. Forskningen peker mot at tidlig, intensiv og spesifikk trening er det som må til for å hjelpe de elever som er i risikozonen eller opplever vansker (Helland, 2018). Opplæringen bør fokusere på å øke den fonologiske bevisstheten og repetert

lesing da det er bevist at det ofte er her elever med dysleksi strever mest og der de har best utbytte av ekstra tilpasning (Klinkenberg, 2016). Ifølge Klinkenberg (2016) bør tidlig innsats i løpet av de første skoleårene være eksplisitt og barnesentrert for å sikre motivasjon og utvikling. Oppleggene bør være i tillegg til ordinær undervisning, i liten gruppe eller individuelt og det bør benyttes lærer eller pedagog med relevant utdanning og erfaring (Klinkenberg, 2016; Torgesen et al., 2010). Både forskning og PPT anbefaler bruk av intensive lesekurs, ikke bare i tidlig innsats, men også til elever diagnostisert med dysleksi. Ifølge Melby-Lervåg (2017) finnes det en del elever med større fonologiske vansker som ikke responderer så godt på intensive lesekurs som forskning viser. Disse elevene kan bli satt i ulike lesekurs på ulike klassetrinn uten å dra særlig nytte av dette og dermed ikke utvikle sin lesing i den grad som er ønsket (Melby-Lervåg, 2017).

Ifølge Andreassen & Jansson (2014) har elever med skrivevansker ofte mindre erfaring med skriving enn jevnaldrende fordi de unngår å skrive. Disse elevene trenger derfor hjelp og støtte til å planlegge, skrive og slutføre tekstene sine (Andreassen & Jansson, 2014). Her kan prosessorientert skriving bidra svært positivt, både for elever som strever og øvrige elever i klassen. Prosessorientert skriving legger vekt på de ulike prosessene man skal igjennom når man skriver en tekst. Disse prosessene er førskrivingsfasen, førsteutkast, respons på innhold, redigering og videre arbeid, respons, slutføring, sluttvurdering og publiseringsfasen (Traavik, 2014). I førskrivingsfasen er det viktig å motivere for skriving. Dette kan gjøres ved høytlesing, modellering eller aktiviteter for å igangsette skrivingen. For elever som mangler motivasjon, eller strever med skriving, er god respons, støtte og oppmuntring underveis helt avgjørende for arbeidet og utviklingen til eleven (Andreassen & Jansson, 2014). Publiseringsfasen er særlig viktig for å øke elevenes motivasjon. Gjennom å skrive tekster som har en mening og en reell mottaker, enten det er mamma, klassekameratene, kongen eller det skal legges ut på nett, kan elevene oppleve at skriving er viktig. De kan oppleve at gjennom skriving blir man hørt, får fortalt sin historie og får tilbakemeldinger fra andre som syntes det var interessant. Dette er god næring til selvtillit, mestringsfølelse, skriveglede og motivasjon (Traavik, 2014).

For elever som strever med skriving kan lese- og skriveteknologi være nyttige hjelpemiddel (Refvik, 2019; Svendsen, 2018). I tekstskaping kan dette hjelpe elevene på flere måter, både ved at tempoet øker, de slipper å streve med utforming av bokstaver og tekstene er ryddige og enkle å lese. Elever som strever med skriving bør ha sitt eget digitale skriveverktøy (PC/nettbrett) med relevant programvare som kan brukes både på skolen og hjemme (Andreassen & Jansson, 2014; Helland, 2012; Svendsen, 2018). Statped jobber for å sikre god og tilpasset opplæring til alle og har på sine nettsider kommet med forslag til lese- og skriveteknologisk programvare for elever som strever med skriving. Statped mener god skrivestøtte kan være avgjørende for å legge til rette for gode muligheter for formidling for de med skrivevansker samt for inkludering og deltakelse i samfunnet (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2016). Tilpasset programvare kan tilby visuell og auditiv støtte, stavekontroll, oversettelse og ordbøker for å forstå ordets betydning. For elever med dysleksi anbefaler Statped bruk av programvare med skrivestøtte slik som blant annet Skoleskrift 2, Lingdys, IntoWords og textpilot (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2016). Fullt utbytte av hjelpemidlene forutsetter at eleven finner det nyttig og tar det i bruk (Dysleksi Norge, 2017). Dette kan handle om elevens modning og det er derfor nødvendig å introdusere hjelpemidlene for elevene flere ganger. Elevens hjelpemidler og dens nytterverdi avhenger mye av lærerens kompetanse om de hjelpemidler som er tilgjengelige og deres nytterverdi for ulike elever. Svendsen (2018) påpeker viktigheten av at lærere har kompetanse i den lese- og skriveteknologien som brukes for å kunne ta det i bruk i klasserommet. Ifølge Dysleksi Norge (2017) lese- og skriveteknologi som talesyntese (avkoder og leser digital tekst), rettskrivingsprogrammer spesielt utviklet for de med dysleksi, ulike skannerløsninger og talegjenkjenning (gjør tale om til digital tekst) aktuelt for elever med dysleksi.

Dessverre er det ikke slik at dysleksi automatisk gir rett til spesialundervisning. Likevel har man ved påvist dysleksi rett på noen hjelpemidler. Ifølge folketrygdloven § 10-7 har man rett på stønad til hjelpemidler til bruk på skole, herunder PC/nettbrett, og man har rett på lydbøker og digitale bøker som skolen har ansvar for å skaffe etter opplæringsloven § 1-3 og 9-3. I tillegg til dette har man rett på tilrettelagt eksamen etter opplæringsloven § 3-32. Eksamen kan

tilrettelegges ved bruk av PC/nettbrett, forlenget tid, kombinert skriftlig/muntlig prøveform og/eller få oppgavene lest høyt (Dysleksi Norge, 2017).

2.6 Motivasjon

Hvis elever skal utnytte sitt fulle potensial for læring i skolen, er det helt avgjørende at de er villige og i stand til å yte en innsats, og til å benytte seg av de ressursene som er tilgjengelige for dem. Elevenes motivasjon for læring er altså helt avgjørende for deres læringsutbytte. Motivasjon for læring kan defineres som den drivkraften som ligger bak innsats for læring (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ifølge meld. st. 22, *motivasjon – mestring – muligheter*, beskrives her hvordan elevenes egen evne til motivasjon er avgjørende for det læringsutbytte de vil sitte igjen med. Tidligere har man sett på motivasjon som et stabilt personlighetstrekk, mens det i dag er mer vanlig å se det i sammenheng, eller som et produkt av, elevens verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Innenfor denne teorien om motivasjon ligger også det faktum at man ikke er like motivert for alt. F.eks. kan *du* være veldig motivert for å skrive et leserinnlegg i den lokale avisa og mindre motivert for å lese en roman, mens *jeg* er helt motsatt. Altså er både den indre og den ytre påvirkningen i stor grad med på å øke eller hemme elevens motivasjon i ulike settinger og motivasjonen er dermed en situasjonsbestemt tilstand (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Med bakgrunn i dette kan vi se at miljøet rundt eleven slik som læringssituasjon, klassemiljø, relasjon lærer-elev og arbeidsmetoder kan ha stor innvirkning på elevens motivasjon for læring.

Vi skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) om selvbestemmende aktiviteter. Det er ofte de aktiviteter og oppgaver som utføres på grunn av interesse og glede hos personen selv. Flere forskere omtaler en slik indre motivasjon som den optimale formen for motivasjon og det blir betegnet som en flytzone. Når man er i flytsonen er det ofte slik at en glemmer tid og sted og koser seg med den aktiviteten man er en del av. Her opplever man glede, selvbestemmelse og tilstrekkelighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På den annen side har vi ytre motivasjon. Ytre motivasjon er motivasjon drevet frem av forventning, beskjed, befaling eller belønning. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) kan aktiviteter utført gjennom ytre motivasjon enten være ufrivillig og med liten entusiasme, eller

det kan være en egeninitiert handling utført med stor entusiasme. Blir man befalt av foreldrene sine til å gjøre lekser for «hvis ikke får du ikke ha besøk i morgen» blir aktiviteten ufrivillig og lite entusiastisk. Motsetningen er om jeg selv velger å gjøre lekser fordi jeg liker å få gode karakterer, da er aktiviteten egeninitiert og utført med en viss entusiasme med grunnlag i mine verdier og opplevd belønning. Vi skiller her mellom *kontrollert* og *autonom* ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I løpet av en skoledag vil nok de aller fleste elevene ha vært påvirket av både indre, kontrollert ytre og autonom ytre motivasjon enten det er i friminuttet eller i klasserommet. Det er også viktig å tenke at indre og ytre motivasjon kan forekomme i kombinasjon med hverandre i tillegg til å påvirke hverandre gjensidig (Refsahl, 2012; Westlund, 2010).

Ofte opplever man som lærer elever som kaster seg over skriveoppgavene med stor iver mens andre elever fokuserer på helt andre ting. Er dette en observasjon av motivasjon? Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) er dette observasjon av situasjonsbestemt atferd som kan indikere motivasjonsnivå, men dette er svært usikkert. Motivasjon beskrives som en drivkraft som påvirker atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon kommer da til uttrykk gjennom de valg eleven tar, den innsatsen de viser og deres utholdenhet når det kommer til vanskelige aktiviteter og oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Likevel vil ikke elevens atferd fortelle stort om deres motivasjonsnivå. I beste fall kan den fortelle noe om deres motivasjon for den gitte aktivitet og hvor sterk motivasjonen da er. Det vil også være ekstremt vanskelig for en annen person å vite om den motivasjonen som kommer til uttrykk gjennom observerbar atferd er påvirket av indre eller ytre faktorer og hvor valid denne informasjonen man uthenter er. Dersom man har et ønske om å observere eller måle elevers motivasjon vil det ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) være svært relevant å spørre elevene direkte hva de er motiverte for og hva som er deres mål innenfor det aktuelle fagområdet eller aktiviteten vi ønsker å se nærmere på.

Motivasjon for å lære og for å gjøre en innsats er knyttet til erfaringer med og forventninger til å lykkes (Bjerke & Johansen, 2017). Dersom en elev forventer å klare en oppgave vil

motivasjonen være betydelig større enn for en elev som ikke har noen erfaringer med mestring (Lyster, 2012). Mestringsfølelse og erfaring av mestring skaper pågangsmot og en villighet til å gjøre videre innsats. Ifølge Lyster (2012) er elever med lese- og skrivevansker en risikogruppe i forhold til selvbilde og motivasjon for læring. Det legges her vekt på at elever i denne gruppen må oppleve og erfare mestring gjennom en godt tilpasset undervisning og tilpasning som tar utgangspunkt i elevenes utviklingsnivå. Som tidligere nevnt kan læreren bidra til økt motivasjon i lesing og skriving gjennom blant annet å være en god høytleser og gi elevene lesebestillinger som engasjerer og gir opplevelser (Bjerke & Johansen, 2017). Elever med lese- og skrivevansker har allerede opplevd nederlag ved å ikke oppleve sin lesing og skriving som tilstrekkelig sammenlignet med sine jevnaldrende. For elever med dysleksi vil det være viktig å fokusere på hva elevene nå mestrer i forhold til hva de mestret på samme tid i fjor. Altså bør den positive utviklingen til eleven være i fokus der eleven selv ser sin egen utvikling og med det føle mestring og motivasjon til å jobbe videre (Lyster, 2012). Hvis man for tidlig retter oppmerksomheten mot hva eleven ikke mestrer kan det gå utover elevens motivasjon for videre læring (Bjerke & Johansen, 2017). Det er også stor sammenheng mellom lesemotivasjon og leseforståelse (Ulland, Palm, & Andreassen, 2014). De elevene som har lav lesemotivasjon unngår ofte lesing, og får dermed lite lesetrening som hindrer utviklingen av automatisert avkodning og leseflyt. Dette har direkte negativ innvirkning på leseforståelsen (Ulland et al., 2014). Dersom læreren evner å innta et metaperspektiv og forsøke å se opplæringen fra elevens synsvinkel, kan det, ifølge Ulland et al. (2014), gi oss verdifulle perspektiver i tilnærmingen til opplæringen. Ved å ha god dialog med hver enkelt elev vil man få bedre innsikt i hvilke læringsaktiviteter som bidrar til økt motivasjon for læring (Ulland et al., 2014).

Sentralt for elevers motivasjon er også gode rollemodeller (Bjerke & Johansen, 2017). Det å modellere god høytlesing og skriving kan motivere både svake og sterke lesere (Bjerke & Johansen, 2017). Dersom både foresatte og lærere fremsnakker litteratur og viser oppriktig glede over lesing og skriving vil dette smitte over på eleven (Bjerke & Johansen, 2017). Vi kan ikke forvente at alle elever i utgangspunktet er genuint interesserte i å lese. Det vi derimot kan gjøre for å tenne en gnist hos elevene er å være nysgjerrige, interesserte og engasjerte i de

tekster elevene blir introdusert for (Ulland et al., 2014). Dersom elevene får en opplevelse gjennom en tekst vil det sannsynligvis motivere eleven til å lese en ny tekst i håp (eller forventning) om at den gir en like god opplevelse. Det vil her være viktig å fortsette å gi elevene varierte tekster som er interessevekkende, har høy kvalitet, engasjerer og gir ulike opplevelser (Ulland et al., 2014). Som tidligere nevnt er elevenes leseglede avgjørende for lesemengde som igjen påvirker leseferdighetene.

Rongved (2018) ved Lesesenteret siterer Oddny Judith Solheim når hun forteller om seks strategier lærere kan bruke for å gjøre elever til bedre og mer engasjerte lesere. Dette synes interessant både for å øke leseferdighetene til alle elever samt øke lesemengden for god utvikling hos elever med dysleksi. Den første strategien handler om å utnytte det engasjementet som allerede finnes hos elevene. Ifølge artikkelen sier både norsk og amerikansk ungdom at skolen begrenser dem i å lære mer om det de interesserer seg for (Rongved, 2018). Elevene ønsker å lese tekster som interesserer dem og få mulighet til å fordype seg i tekster og temaer. Den andre strategien er å la elevene lese flere relevante tekster. Med det mener hun å finne tekster utenfor lærebøkene som snakker til elevenes interesser og leseferdigheter. De bør ha mulighet til å velge blant et lite utvalg tekster med ulik vanskelighetsgrad, lengde, tema og sjanger (Rongved, 2018). Dette støttes også opp av Amundsen og Garmannslund (2015) som har funnet ut at gutter og jenter har ulike lesepreferanser. Altså bør de ha mer frihet i valg av sjanger for å bidra til å øke lesemotivasjonen. Den tredje strategien er å gi elevene mer kontroll. For eksempel kan elevene være med på å bestemme hvilke måter en skal jobbe med teksten på eller hvordan de kan presentere teksten eller arbeidet sitt. Elevmedvirkning øker motivasjonen (Rongved, 2018). Den fjerde strategien er å gi elevene overkommelige mål. Elevene må føle at målene er oppnåelige for ikke å gi opp. Kortsiktige, spesifikke og velformulerte mål gir elevene tro på egne ferdigheter. Ofte kan det være hensiktsmessig å la elevene være med på å utvikle egne, personlige mål i samsvar med egne forutsetninger for utvikling. På denne måten blir opplæring og mål individuelt tilpasset slik at alle elever kan føle mestring (Rongved, 2018). Den femte strategien er å utnytte det sosiale. Elever lærer av å samtale med hverandre og bruk av klassediskusjoner, gruppearbeid og samtalepartner kan åpne for den gode, faglige samtalen.

Ungdommer snakker også mye sammen via sosiale medier, så hvorfor ikke bruke dette i undervisningen? (Rongved, 2018). Den siste strategien er å sette engasjement på dagsordenen. Lærere bør snakke med hverandre, samarbeide og dele idéer om hva som motiverer elevene og hvilke tekster som er relevante (Rongved, 2018).

Disse strategiene kan og bør også brukes ved skriving og skriveopplæring. Skrivesenteret (2014) legger vekt på entusiasme, elevmedvirkning, samarbeid, tydelige kriterier, autentisk skriving med budskap og mottaker, støttende læringsmiljø, funksjonell respons og systematisk arbeid for å utvikle elevene til trygge og motiverte skrivere.

3 Forskningsmetode

I dette kapitlet fremlegges den metoden som er tatt i bruk og de valg som er tatt underveis for å kunne drøfte funn opp mot den valgte problemstillingen i denne avhandlingen. Dette gjøres ved å se nærmere på hvordan spørreskjemaet er utformet, hvem som har deltatt, hvordan dataene er behandlet og analysert, undersøkelsen kvalitet og forskningsetiske utfordringer.

3.1 Valg av metode og design

Forskning starter som regel med en undring og et spørsmål etterfulgt av en aktivitet som har til hensikt å besvare eller belyse spørsmålet som er stilt. Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å gjøre nettopp dette (Kleven, 2002). Begrepet metode er etymologisk avledet av det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot målet (Christoffersen & Johannessen, 2012). I pedagogisk ordbok står det at metodisk forskning er «en systematisk organisert måte å undersøke en årsakssammenheng på og/eller skaffe til veie kunnskapsdata, innsikt og forståelse på» (Bø & Helle, 2008, s. 194). Å søke ordets røtter gir en begynnende forståelse for hva metode egentlig er. Metoden er avgjørende for hvilken vei man velger for å nå målet i forskningen, og det er forskningsspørsmålet som er førende for hvilken metode som ligger til grunn.

Samfunnsvitenskapen omfatter alle fag og områder der det forskes på mennesker og menneskers samhandling i ulike typer samfunn, samt samfunnet i sin helhet (Grønmo, 2016). I denne avhandlingen skal vi se nærmere på skole og klasserommet som samfunn og samhandlingen mellom lærer og elev innad i samfunnet. Et viktig formål med pedagogisk forskning er å gi økt innsikt i barn og ungdoms oppvekst, læring og utvikling (Befring, 2015). Innenfor samfunnsvitenskapen skilles det mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Kvalitative forskningsmetoder brukes typisk for å belyse menneskelige faktorer der det vil være viktig å få innsikt i hva den enkelte aktør føler og tenker om et gitt tema (Bryman, 2016). Dette kan gjøres ved blant annet deltakende observasjon eller uformelt

intervju og data presenteres her ofte i form av tekst. Kvantitative forskningsmetoder brukes dersom man systematisk skal innhente målbar data fra et større utvalg. Dette kan gjøres ved strukturert observasjon eller spørreskjema og data vil typisk presenteres i form av tall (Grønmo, 2016). Ut ifra den problemstillingen jeg har valgt som utgangspunkt for forskningen kan både intervju og spørreskjema være hensiktsmessige og gode metoder. I denne undersøkelsen er det valgt å bruke spørreskjema ettersom jeg ønsker å vite hvordan flertallet av lærere løser en situasjon, i motsetning til en håndfull utvalgte lærere. Jeg ønsker altså å innhente data som kan generaliseres.

3.2 Spørreskjema

For å kunne kartlegge læreres tilpassede opplæring av elever med dysleksi på mellomtrinnet har jeg valgt å benytte meg av et nettbasert spørreskjema. En slik strukturert utspørring kjennetegnes ved at spørsmålene er forhåndsbestemte og avgrenset til bestemte forhold (Grønmo, 2016). Det ble valgt et nettbasert spørreskjema på bakgrunn av at det vil være kostnadsbesparende, raskt og enkelt for respondenten å svare på undersøkelsen uavhengig av hvor personen befinner seg, høy opplevd anonymitet, samt mindre påvirkning av en eventuell intervjuer (Jacobsen, 2015). Det synes også hensiktsmessig med tanke på analyse av innhentet data da et nettbasert spørreskjema automatisk lagrer og systematiserer alle data digitalt. Dette vil gå betraktelig raskere samt bidra til høyere kvalitet enn en manuell overføring av data over på en digital plattform. Det finnes selvfølgelig også svake sider ved denne type datainnhenting. Blant annet er manglende interaksjon med respondentene for å kunne oppklare uklarheter og utdype spørsmål, samt svarprosent to store problematiske områder (Jacobsen, 2015).

Under utformingen av spørreskjemaet har det blitt vurdert hvorvidt det skal brukes åpne eller lukkede spørsmål, enkle eller sammensatte spørsmål, kognitive eller evaluative spørsmål samt hvordan utforme gode spørsmål og svaralternativer. Ifølge Jacobsen (2015) og Grønmo (2016) er det i strukturerte utspørringer enklere å håndtere lukkede spørsmål med forhåndsbestemte svaralternativer for respondenten. Lukkede spørsmål bidrar til enkel gjennomføring, enklere

datainnsamling og høyere svarprosent dersom svaralternativene er godt formulert og dekkende for alle respondenter. En fallgrube ved lukkede spørsmål kan være at svaralternativene kan virke ledende ved at respondenteren ikke finner et passende svaralternativ eller velger å pynte på sannheten (Grønmo, 2016). Spørreskjemaet i denne undersøkelsen inneholder flest lukkede spørsmål, med innslag av åpne spørsmål for å kunne få en mer nyansert forståelse av fagfeltet. Spørsmålene er delt inn i fire kategorier; bakgrunnsinformasjon, tilpasset opplæring, digitale hjelpemidler og motivasjon for læring. Ifølge Jacobsen (2015) og Grønmo (2016) vil det være hensiktsmessig å starte en slik strukturert utspørring med enkle og ufarlige spørsmål før man eventuelt går inn på mer omfattende og sensitive spørsmål mot slutten. Spørreskjemaet starter derfor med enkel informasjon om respondenteren selv slik som kjønn og arbeidsstilling. Til slutt stilles spørsmål angående elevens motivasjon og hvordan læreren kan bidra til å påvirke denne. Denne kategorien synes mest sensitiv og er derfor plassert mot slutten av undersøkelsen. Det ønskes ikke at respondenterne skal sitte igjen med en dårlig følelse etter å ha svart på undersøkelsen, og det er derfor viktig å la de uttale seg eller lette på alvorlighetsgraden før svarene sendes inn (Grønmo, 2016). Med bakgrunn i dette er det plassert to åpne spørsmål til slutt der respondenterne kan komme med innspill angående påvirkning av elevens motivasjon.

Spørreskjemaet er utviklet med inspirasjon fra andre masteroppgaver innenfor samme tematikk, slik som Nysether (2014) og Elvebakk (2018), teori og tidligere forskning som er omtalt tidligere i oppgaven og samarbeid mellom student og veileder. Ved utforming av spørsmålene ble det lagt særlig vekt på å unngå ledende spørsmål og svar. Det ble lagt mye tid i utforming av både spørsmål og svaralternativer slik at de innhentede data ville være reliable. Det er derfor benyttet respondentens egen vinkel ved bruk av 1. person («jeg») i spørsmålsutforming og mest mulig dekkende svaralternativer. Det ble også lagt til rette for at respondenteren selv kunne utdype de svar som ble gitt ved noen åpne spørsmål.

Det er viktig at en slik undersøkelse *pretestes* før den blir sendt ut til de aktuelle respondenterne (Jacobsen, 2015). Ved å gjennomføre en slik pretest eller pilotundersøkelse

kan undersøkelsen gjennomføres, testes og endres slik at man sikrer innhenting av de opplysninger man søker. Denne undersøkelsen ble pretestet to ganger før utstedelse. Hver av pretestene ble sendt til tre personer som da kom med tilbakemeldinger på hvor lang tid de brukte, rekkefølgen på spørsmålene og kategoriene, mengde, spørsmålsutforming og svaralternativer. Det ble så foretatt noen endringer i rekkefølge, spørsmålsutforming og svaralternativer som et resultat av tilbakemeldingene. Informasjonen om tidsbruk ble så brukt i informasjonsskrivet som ble sendt ut til alle respondenter.

3.3 Utvalg

Nesten uansett hvilken type forskningsopplegg man har i en studie, vil man være nødt til å foreta et utvalg av enheter fra en større populasjon. Populasjonen i min studie er alle lærere. Ifølge grunnskolens informasjonssystem (GSI) er det ca. 65000 lærere/pedagogisk personell som jobber på 1.-10. trinn i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det er i første rekke utvalgsmetoden som avgjør hvor representativt et utvalg er. At utvalget er representativt betyr at resultatene fra utvalget blir det samme som det ville vært om man hadde undersøkt hele populasjonen. Det finnes ulike måter å foreta et utvalg. I denne studien er det valgt en kombinasjon av stratifisert og tilfeldig utvalg (Grønmo, 2016). Først gjorde jeg et stratifisert utvalg ved at jeg valgte å kontakte lærere og spesialpedagoger som er ansatt på barneskoler og utelukket dermed lærere på ungdomstrinnet. På 1.-7. trinn er det ca. 42000 lærere og pedagogisk personell (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette valget ble tatt med bakgrunn i min utdanning og studiens problemstilling. Deretter ble det foretatt et tilfeldig utvalg respondenter fra denne gruppen. Ettersom jeg ønsket respondenter fra ulike deler av landet og fra ulike kommuner ble det tilfeldig valgt ti fylker. Derfra fant jeg frem en liste over alle fylkets barneskoler og valgte ut én skole fra hvert fylke. Ettersom jeg ikke har kjennskap til noen av skolene ble dette et tilfeldig utvalg. Så samlet jeg inn e-postadresser til rektorer og alt pedagogisk personell på de utvalgte skolene som jeg sendte undersøkelsen til. Undersøkelsen ble sendt ut til ti rektorer og 274 lærere og pedagogisk personell, totalt 284 personer. Ved to av skolene som ble trukket ut fantes det ingen kontaktinformasjon til skolens

pedagogiske personell tilgjengelig og det ble da trukket ut to nye skoler som erstattet disse. Dette kan være med på å svekke oppgavens kvalitet da det kunne ha kommet andre data enn det jeg fikk med det endelige utvalget.

Undersøkelsen var åpen i 14 dager hvor utvalget også mottok en purring da det var svært få svar etter syv dager. Av de 284 personene som fikk tilsendt spørreundersøkelsen var det 46 personer som valgte å svare. Dette gir en svarprosent på 16,2 %.

3.4 Behandling av data

Data er behandlet i henhold til NSDs retningslinjer der forskningen og databehandling er godkjent på forhånd. Å benytte seg av et nettbasert spørreskjema for å innhente data innebærer også at programmet kan konvertere anonyme data til et statistikkprogram for analyse. Denne konverteringen er betraktelig raskere enn en manuell overføring, samt at man unngår å skrive inn feil data (Jacobsen, 2015).

I denne studien er det brukt både Microsoft Excel og Statistical Package for Social Science (SPSS) for å behandle og analysere de innhentede data. Microsoft Excel ble kun brukt i en svært begrenset periode da SPSS virket mer hensiktsmessig til mitt bruk. Av analysene presentert i kapittel 4 er det kun de to første analysene, blant annet sektordiagrammet, der det er brukt Microsoft Excel. I SPSS blir dataene konvertert til en kodebok der hver kolonne representerer et spørsmål og hver rad representerer en respondent. Ved flervalgsspørsmål måtte jeg manuelt legge inn én kolonne per svaralternativ og kode «valgt» eller «ikke valgt» for hver respondent. På denne måten kunne svarene analyseres opp mot hverandre og andre spørsmål. Ved denne manuelle kodingen ble det dobbeltsjekk at alt var registrert riktig for hver respondent for å unngå feil og mangler. Når kodeboken var komplett ble dataene analysert ved hjelp av deskriptiv analyse, diagrammer og krysstabeller. Visuelle tabeller og diagrammer hjelper brukeren med å se fordelingen og en kan lett foreta bivariate analyser.

3.5 Undersøkelsens kvalitet

En undersøkelse er en metode for å samle inn empiri. Ifølge Grønmo (2016) er hensikten med datamaterialet at det skal brukes til å belyse en gitt problemstilling, og at kvaliteten er høyere jo mer egnet materialet er. Innenfor forskning bruker man begrepene validitet og reliabilitet for å bedømme forskningens kvalitet.

3.5.1 Validitet

Validitet, fra det engelske ordet *valid* (gyldig), beskriver forskningens gyldighet og relevans. Innenfor vitenskapelig metode skiller det ofte mellom *indre* og *ytre validitet*. Indre validitet beskriver den dekning vi har i våre data for å kunne trekke de slutninger vi gjør. I kvantitative undersøkelser er den indre validiteten knyttet til spørreskjemaet og kalles ofte for begrepsvaliditet (Jacobsen, 2015). En av de største utfordringene med spørreskjemaer og lukkede svaralternativer er om vi faktisk måler de fenomenene vi ønsker å undersøke. For å styrke begrepsvaliditeten er det grunnleggende å finne spørsmål som kan fungere som indikatorer på de teoretiske begrepene. Det vil si at de spørsmål vi velger må tilstrekkelig overlape de teoretiske fenomenene vi ønsker å belyse slik at de data vi innhenter vil kunne gi et godt bilde av det aktuelle fenomenet (Jacobsen, 2015). Ifølge Jacobsen (2015) vil en perfekt overlapping være umulig å oppnå i samfunnsvitenskapelig forskning der det er snakk om komplekse fenomener som er gjensidig påvirket av menneskelige aspekter. En måte å styrke begrepsvaliditeten på vil være å sende en pilotundersøkelse til noen personer innenfor fagfeltet der du ber om tilbakemelding på bl.a. spørsmålsstilling og svaralternativer. I denne masteravhandlingen er det gjort to pilotundersøkelser der respondentene kom med tilbakemeldinger som så ble brukt til å redigere spørreskjemaet. Det ble endret på spørsmålene for å oppnå en tilsvarende lik forståelse av spørsmålene og flere svaralternativer ble lagt til for at respondentene skulle føle det mest mulig dekkende. Også tidsrammen vil naturlig nok være med på å begrense begrepsvaliditeten i en slik undersøkelse da det ikke vil være mulig å lage lange og omfattende spørsmål med tanke på dataanalysen.

Ytre validitet vil i all hovedsak handle om hvor gyldig en generalisering av datamaterialet er. Dette påvirkes bl.a. av hvordan utvalget er foretatt, antall respondenter og svarprosent/frafall. I denne undersøkelsen er det foretatt en kombinasjon av stratifisert og tilfeldig utvalg, noe som styrker validiteten ved at det er personer innenfor den aktuelle yrkesretningen og klasstrinn som blir spurt, samtidig som det er fordelt over hele landet og tilfeldig trukket innenfor stratifiseringen. Dessverre er det få respondenter og med en svarprosent på 16,2 % blir validiteten noe svekket. Til tross for lav svarprosent ble det gjort tiltak for å oppnå en høyere svarprosent. Det ble laget en enkel og interessant spørreundersøkelse som kun tok 5-10 minutter å svare på, primært lukkede spørsmål med svaralternativer. Det ble benyttet et nettbasert spørreskjema slik at det var enkelt for respondentene å svare når og hvor de måtte ønske i tillegg til at det ble utstedt en påminnelse én uke etter første utstedelse.

To av respondentene tok seg tid til å sende meg en mail der de forklarte at de fikk flere slike henvendelser i løpet av en uke og måtte dessverre luke ut noen. Med et økende krav til mastergrad, nå også innenfor grunnskolelærerutdanningene, vil naturligvis forespørselen til spørreundersøkelser og intervjuer øke tilsvarende. Kanskje er det slik at fremtidige undersøkelser kan forvente seg lavere svarprosent enn hva som til nå har vært forventet?

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet, fra det engelske ordet *reliable* (pålitelig), beskriver forskningens pålitelighet. Stemmer dataene man har innhentet overens med de faktiske forhold? Her er samhandlingen mellom forsker og respondent, utforming av spørreskjema og dataanalyse særlig utsatte områder. Ifølge Grønmo (2016) skiller man ofte mellom *stabilitet* og *ekvivalens* innenfor reliabilitet. Stabilitet handler om at det skal være et samsvar mellom uavhengige datainnsamlinger om samme fenomen på ulike tidspunkter. En metode å styrke stabiliteten på er ved test-retest-metoden. Denne går ut på å gjennomføre samme undersøkelsesopplegg med de samme respondentene på ulike tidspunkt (Grønmo, 2016). Test-retest-metoden er i utgangspunktet enkel å gjennomføre ved web-baserte spørreundersøkelser, men på grunn av

tidsrammen er det i denne studien ikke gjennomførbart. En slik test-retest-metode hadde styrket denne studiens grunnlag for vurdering av reliabilitet. En annen måte å vurdere studiens stabilitet på kan være å sammenligne med tidligere undersøkelser om samme fenomen. Så fremt ikke de innsamlede data har uvanlig store avvik sammenlignet med andre undersøkelser vil forskningen ha styrket reliabilitet. Denne studien er sett opp mot tidligere forskning, og det er ikke funnet store avvik. Studien vurderes derfor til å inneha god reliabilitet.

Studiens ekvivalens kan styrkes ved å benytte seg av intersubjektivitetsmetoden. Denne går ut på at ulike personer gjennomfører samme undersøkelsesopplegg med de samme kildene på samme tidspunkt. Intersubjektivitetsmetoden er ikke relevant ved bruk av spørreundersøkelser der respondentene selv fyller ut skjemaet og ikke har personlig kontakt med forskeren (Grønmo, 2016). At respondentene ikke har direkte kontakt med forskeren styrker forskningens reliabilitet ved at respondentene ikke blir påvirket av forskerens kompetanse, atferd eller formulering.

3.6 Etiske hensyn

Etiske vurderinger gir uttrykk for hva som er rett og galt, akseptabelt og forkastelig, verdig og uverdig (Befring, 2010). Innunder etiske hensyn ses de lover og valg som synes relevante for forskning og forskningens tematikk. Ved å ta utgangspunkt i den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras (NESH) retningslinjer er det særlig to punkter som viser seg aktuelle for denne studien.

Det første er punktet som omhandler forskning, samfunn og etikk. Det er her viktig å reflektere over hvordan forskerens verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger samt forskningens frihet og ansvar (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Valg av tema for studien er her tatt med bakgrunn i et ønske om å møte en gitt gruppe elever på en god og støttende måte. Valget er ikke basert på synspunkt om eller erfaringer med temaet og er dermed i liten grad påvirket av forskerens holdninger til temaet. Det vil

likevel være en viss subjektiv vinkling i studien da forskerens erfaringer, utdanning og holdninger vil kunne påvirke den analyse og drøfting som er foretatt. Forskningens frihet og ansvar er ivaretatt ved at studien ikke er utført på oppdrag eller finansiert av en tredjepart. Spørreundersøkelsen er gjennomført ved et mer eller mindre tilfeldig utvalg respondenter og er utformet for å undre og granske uten indre eller ytre press (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Dette er med på å sikre forskningens frihet.

Det andre punktet omhandler hensyn til personer. «Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 12). Det innebærer at forskningen skal verne om personlig integritet, sikre selvbestemmelse og beskytte mot urimelige belastninger. I denne studien er det gjennomført en anonym web-basert spørreundersøkelse som sikrer respondentene mot at deres svar kan spores. I tillegg til dette er alle svar ytterligere anonymisert ved analysering og publisering av de innhentede data. Respondentene fikk også et lett forståelig og grundig informasjonsskriv om studien der de ble informert om forskningens formål og deres rettigheter. Det er der beskrevet hvordan resultatene behandles og hva de skal brukes til. Det informeres også om at samtykke gis ved gjennomføring av spørreundersøkelsen. Både spørreskjema og informasjonsskriv er godkjent av NSD før utsendelse for å sikre at forskningsetiske hensyn og datasikkerhet er overholdt. Studien fokuserer på læreres opplevelse av et fenomen slik at man unngår å spørre eller være i kontakt med mindreårige.

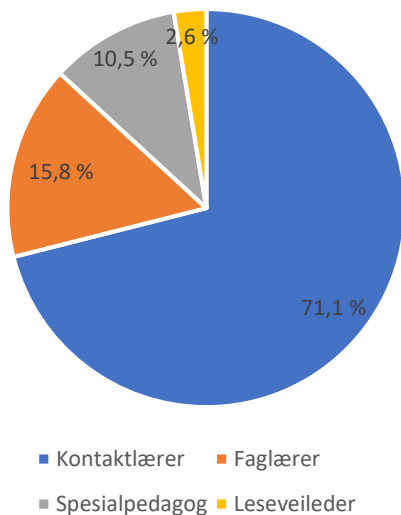
4 Resultater

I dette kapitlet presenteres funnene fra undersøkelsen som skal bidra til å belyse problemstillingen. Det finnes ulike måter å fremstille statistiske resultater på, og i denne avhandlingen er det benyttet *univariat* og *bivariat* analyse fremstilt i diagrammer, tabeller og tekst.

Dersom man analyserer hvordan enhetene fordeler seg på én variabel gjennomfører man en univariat analyse. Analyserer man hvordan enhetene fordeler seg på to variabler kalles det bivariat analyse (Johannessen, 2009). Når analysene skal fremstilles kan god visualisering av datasett, og kombinasjoner av disse, være svært virkningsfulle (Løvås, 2018). God visualisering tydeliggjør datasettet for lesere samtidig som mønsteret i dataene kommer tydeligere frem. I denne oppgaven er det benyttet en kombinasjon av sektordiagram, stolpediagram, frekvenstabeller og krysstabeller da det tydeliggjør de ulike datasettene på en hensiktsmessig måte.

Av de 46 respondentene var det åtte som verken tidligere hadde hatt eller har elever med dysleksi i sin klasse. Samtlige av disse oppga at de jobbet på 1.-4. trinn, derav syv kontaktlærere og én spesialpedagog. Disse respondentene er med dette ikke videre relevant for min forskning, og de data som kommer frem videre i denne forskningen er basert på svarene til de resterende 38 respondentene.

Ifølge barne-, ungdoms- og familiedirektoratet er det i den norske grunnskolen 24 % mannlige lærere og 76 % kvinnelige lærere (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018). Av mine respondenter oppga 23,68 % at de var menn og 76,32 % kvinner. Det kan dermed sies å være et representativt utvalg med tanke på kjønnsfordeling.



Figur 1: Hvilken stilling har du?

ingen svar på siste alternativ.

Som vi ser av figur 1 oppgir majoriteten av respondentene at de er kontaktlærere. 71,1 % er kontaktlærere, 15,8 % er faglærere, 10,5 % er spesialpedagoger og 2,6 % (noe som tilsvarer én person) er leseveileder.

Av respondentene jobbet 47,4 % på 1.-4. trinn, 50 % på 5.-7. trinn og kun 2,6 % på 8.-10. trinn. Som tidligere nevnt ble undersøkelsen sendt ut til ti barneskoler og det var derfor forventet få til

4.1 Tilpasset opplæring

To av de fire forskningsspørsmålene i denne studien handler om tilpasset opplæring: «hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med dysleksi?» og «tilpasser de undervisningen med tanke på elevenes interesser og motivasjon?». Temaet tilpasset opplæring var det første respondentene møtte på i spørreundersøkelsen etter standard bakgrunnsinformasjon og er derfor hensiktsmessig å presentere først.

Under kategorien tilpasset opplæring i spørreundersøkelsen skulle respondentene først ta stilling til hvor enig eller uenig de er i tre påstander før det ble stilt to flervalgsspørsmål. Den første påstanden tok for seg hvor enig eller uenig respondentene var til om de selv tilpasser undervisningen til alle elever etter deres faglige nivå. På en fempunktsskala svarte 63,2 % at de var delvis enig og 36,8 % at de var veldig enig. Dermed svarte ingen av respondentene at de var uenige eller nøytrale på dette punktet.

Jeg tilpasser undervisningen etter elevenes interessefelt (der det lar seg gjøre)

		Frekvens	Prosent	Gyldig prosent	Kumulativ prosent
Gyldig	Delvis uenig	3	7,9	7,9	7,9
	Nøytral	9	23,7	23,7	31,6
	Delvis enig	24	63,2	63,2	94,7
	Veldig enig	2	5,3	5,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tabell 1: Jeg tilpasser undervisningen etter elevenes interessefelt (der det lar seg gjøre)

Som vi ser av tabellen ovenfor er de fleste respondentene enig i påstanden som er gitt. Selv om ingen har svart at de er veldig uenig i påstanden er det flere som mener de sjeldent tilpasser undervisningen etter interessefelt eller stiller seg nøytrale. En liknende tabell finner vi på neste påstand:

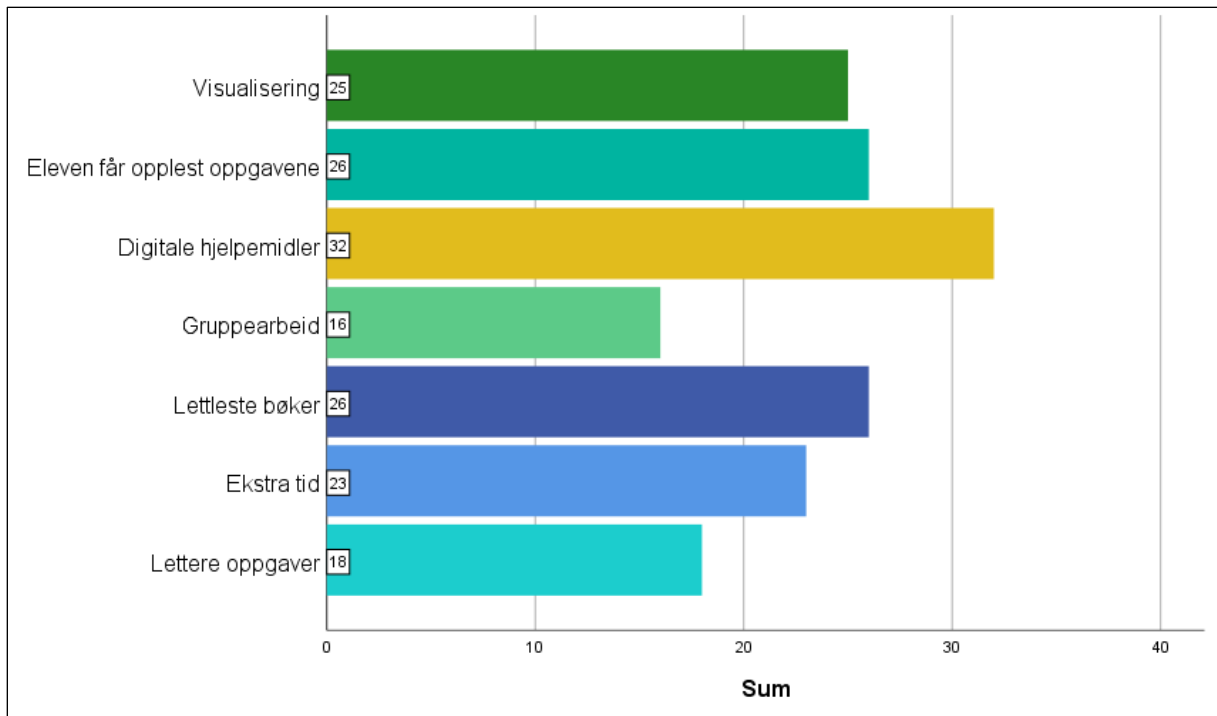
Jeg tilpasser undervisningen for elever med dysleksi

		Frekvens	Prosent	Gyldig prosent	Kumulativ prosent
Gyldig	Veldig uenig	1	2,6	2,6	2,6
	Nøytral	3	7,9	7,9	10,5
	Delvis enig	23	60,5	60,5	71,1
	Veldig enig	11	28,9	28,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tabell 2: Jeg tilpasser undervisningen for elever med dysleksi

Av tabellen kan vi lese at 89,4 % er delvis eller veldig enig i at de tilpasser undervisningen for elever med dysleksi. 7,9 % stiller seg nøytrale til påstanden og 2,6 % (tilsvarende én person) er veldig uenig.

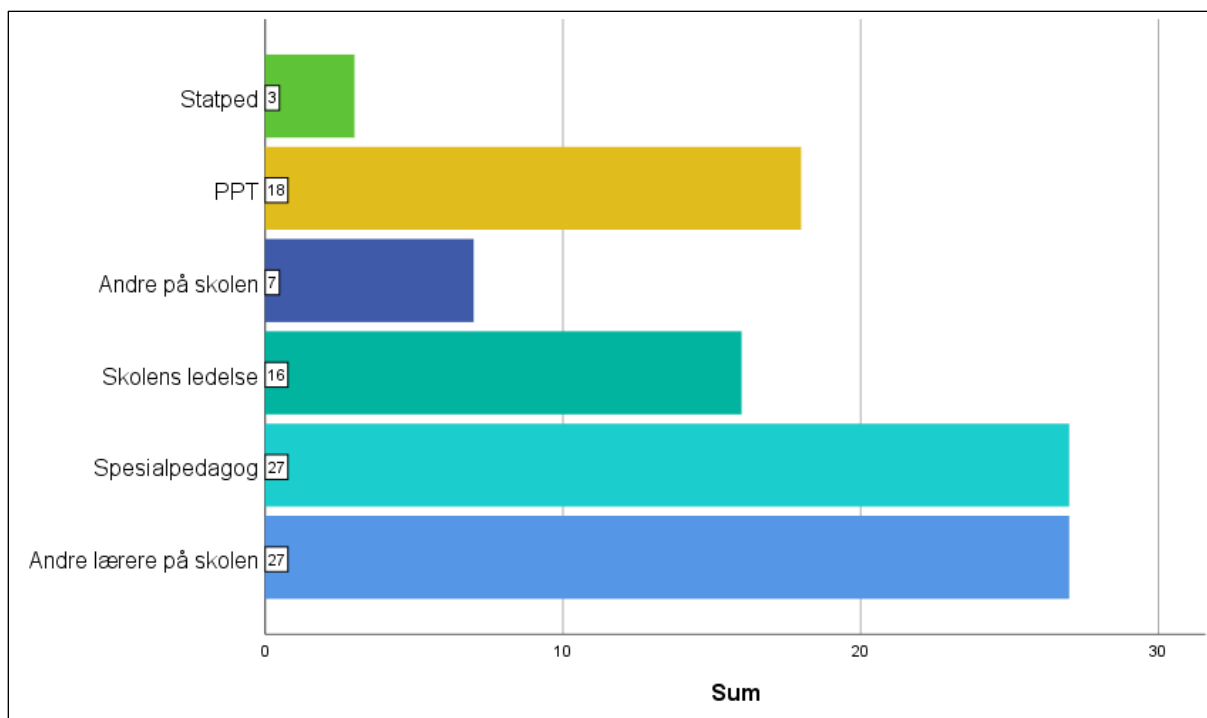
I tabellen over så vi at 10,5 % av respondentene var nøytral eller uenig i at de tilpasset undervisningen til elever med dysleksi. Likevel valgte samtlige respondenter én eller flere av de gitte svaralternativene til hvordan de tilpasser opplæringen til elever med dysleksi.



Figur 2: Hvordan tilpasser du opplæringen for elever med dysleksi?

Av figur 2 kan vi lese at så mange som 84,2 % oppgir at de bruker digitale hjelpemidler i tilpasning av opplæringen for elever med dysleksi. 68,4 % tilbyr lettlestebøker samt leser oppgavene for eleven. 65,8 % bruker visualisering som tilpasning av opplæringen. 60,5 % gir elever med dysleksi ekstra tid til å fullføre oppgaver og prøver. 47,4 % gir lettere oppgaver til elever med dysleksi, mens 42,1 % tilbyr gruppearbeid som en ekstra tilpasning. I tillegg til disse svaralternativene er det flere som tar i bruk veiledet lesing og skrivning for å tilpasse undervisningen samt intensiv øving av høyfrekvente ord.

Ofte kan det være fornuftig å samarbeide med andre fagpersoner. Respondentene fikk dermed et flervalgsspørsmål om hvem de kontakter dersom de ønsker hjelp med tilpasning av undervisningen. I figur 3 ser vi at det er flest respondenter, hele 71 %, som velger å kontakte andre lærere på skolen. Like mange velger å kontakte spesialpedagog for hjelp med tilpasning av undervisningen. 47,4 % velger å kontakte PPT, mens 42,1 % vil kontakte andre ansatte på skolen slik som bl.a. rådgiver eller sosiallærer. Færrest var det som ville kontaktet Statped med kun 7,9 %. I tillegg til dette oppga to av respondentene at de selv innehar spesialpedagogisk kompetanse innen fagfeltet og ønsket å tilpasse undervisningen uten å kontakte en tredjeperson.

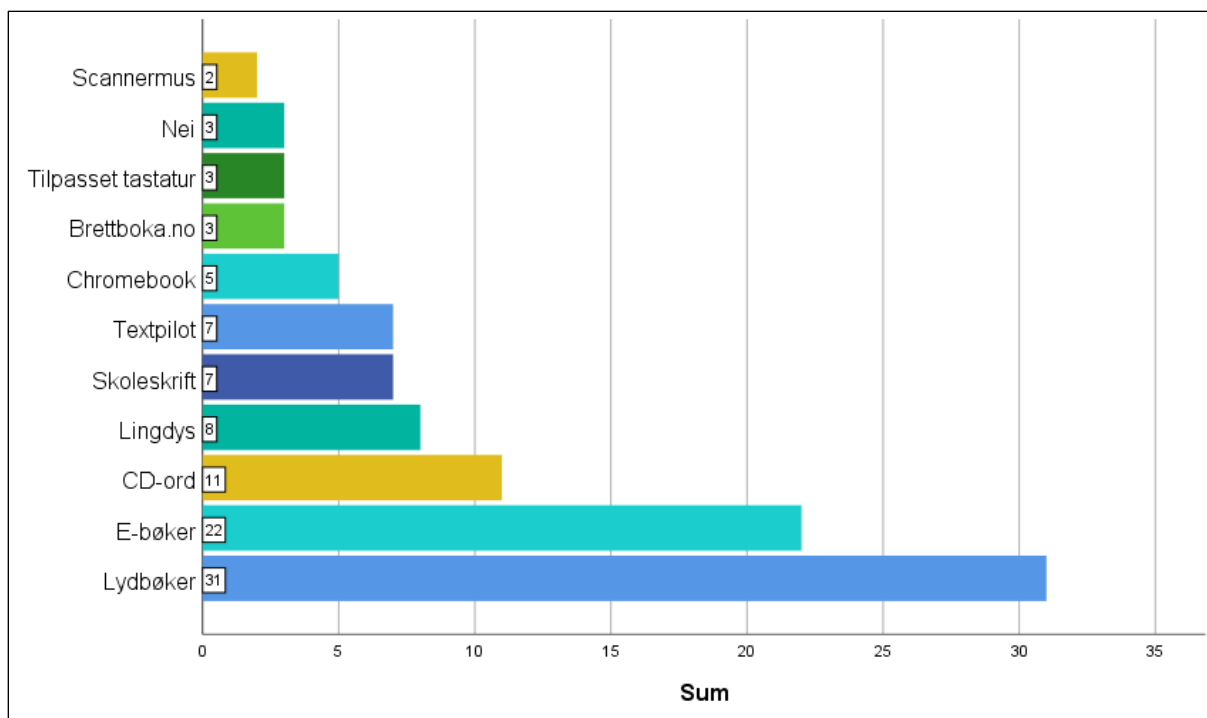


Figur 3: Hvem kontakter du dersom du ønsker hjelp med tilpasning av undervisningen?

4.2 Digitale hjelpemidler

Det finnes mange måter å tilpasse undervisning på, og det blir mer og mer vanlig å ta i bruk digitale hjelpemidler. Lese- og skriveteknologiske programmer blir stadig mer utbredt også på de lavere skoletrinnene både inn i den ordinære undervisningen og for ekstra tilpasning. I figur 2 så vi at hele 84,2 % av respondentene tok i bruk digitale hjelpemidler for å tilpasse undervisningen til elever med dysleksi. Ettersom dette er mye brukt og i stadig endring ble det gitt fem spørsmål knyttet til temaet digitale hjelpemidler.

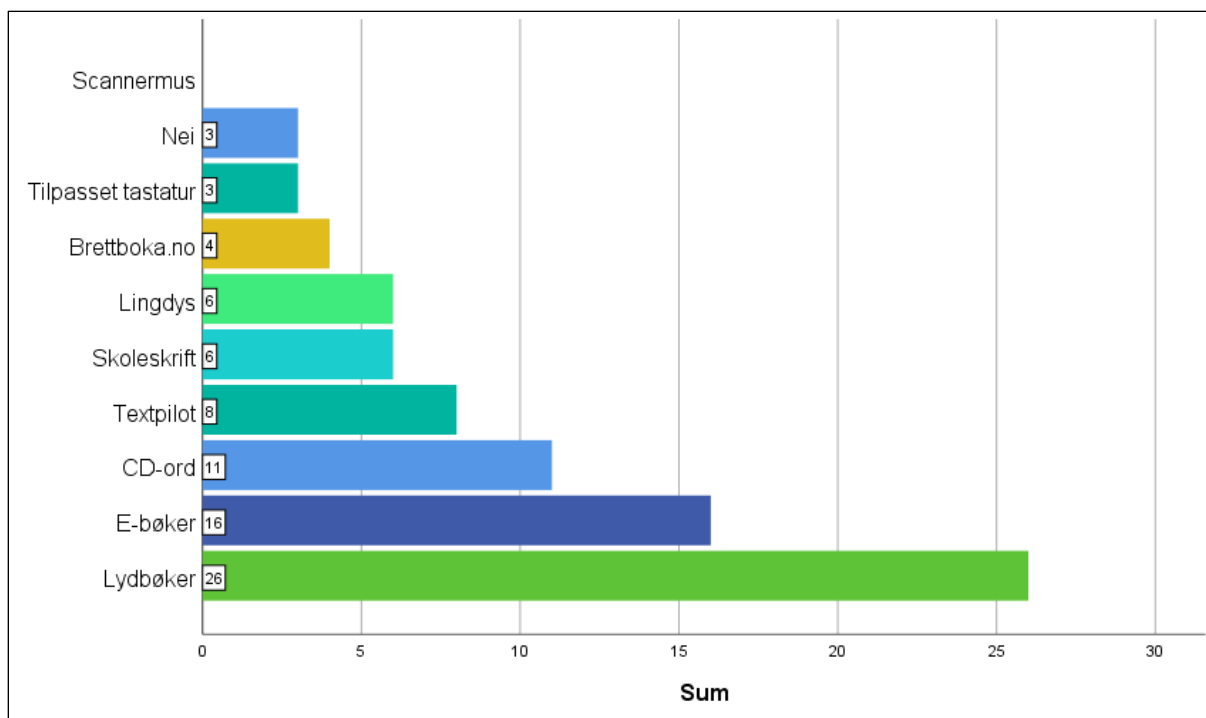
De to første spørsmålene handler om hvilke hjelpemidler som er tilgjengelige for elever med dysleksi og er utformet som flervalgsspørsmål med mulighet for å skrive inn egne alternativer. «Har din skole tilgjengelige digitale hjelpemidler for elever med dysleksi?» var det første spørsmålet som ble gitt. I diagrammet nedenfor ser vi at det var 7,9 % som mente at skolen ikke hadde noen tilgjengelige digitale hjelpemidler.



Figur 4: Har din skole tilgjengelige digitale hjelpemidler for elever med dysleksi?

Flest var det som hadde lydbøker tilgjengelig på sin skole med 81,6 %, etterfulgt av e-bøker med 57,9 %. Deretter følger de lese- og skriveteknologiske programmene CD-ord, Lingdys, Skoleskrift og Textpilot med henholdsvis 29 %, 21 % og 18,4 %. Alternativene Chromebook og Lingdys var ikke del av de gitte alternativene i spørreundersøkelsen og er lagt til i ettertid da det var flere av respondentene som bruker dette. Det innebærer at det i realiteten kan være flere av respondentene som hadde valgt disse alternativene dersom de var skrevet inn på forhånd, og resultatene kan dermed være noe lave.

På spørsmålet om elever med dysleksi har tilgang på personlige digitale hjelpemidler som kan brukes i undervisningssammenheng er det også her 7,9 % som oppgir at elevene ikke har det. I figur 5 ser vi at tallene generelt er noe lavere enn i figur 4. Dette har nok sammenheng med at det på dette spørsmålet var 10,5 % som svarte at elevene har tilgang på personlig pc, men respondenten hadde ikke kjennskap til hvilke programmer eleven hadde tilgang til. Vi ser de samme tendensene som i figur 4, at det er flest elever som har tilgang på lydbøker og e-bøker, deretter lese- og skriveteknologiske programmer.



Figur 5: Har elever med dysleksi tilgang på personlige digitale hjelpemidler? (Privat eller fra hjelpemiddelsentralen, som kan brukes i undervisningssammenheng)

Respondentene ble så bedt om å ta stilling til tre påstander på en fempunktsskala: «Jeg opplever at de digitale hjelpemidler som brukes er nyttige for eleven», «jeg opplever at de digitale hjelpemidler som brukes øker elevens motivasjon» og «jeg opplever at jeg har god nok kjennskap til de digitale hjelpemidlene som er tilgjengelige for elevene».

Jeg opplever at de digitale hjelpemidler som brukes er nyttige for eleven

		Frekvens	Prosent	Gyldig prosent	Kumulativ prosent
Gyldig	Delvis uenig	2	5,3	5,3	5,3
	Nøytral	4	10,5	10,5	15,8
	Delvis enig	14	36,8	36,8	52,6
	Veldig enig	18	47,4	47,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tabell 3: Jeg opplever at de digitale hjelpemidler som brukes er nyttige for eleven

De aller fleste respondentene opplever at de digitale hjelpemidler som brukes er nyttige for eleven. Henholdsvis 18 og 14 respondenter sa seg enige, noe som gir en kumulativ prosent på 84,2 %. 10,5 % stilte seg nøytrale til påstanden og 5,3 % sa seg delvis uenige og opplever at

eleven ikke drar nytte av de digitale hjelpemidler som brukes. Ingen av respondentene valgte svaralternativet «veldig uenig».

En viktig del av denne studien er lærernes opplevelse av elevenes motivasjon. I tabellen under ser vi fordelingen på påstanden «jeg opplever at de digitale hjelpemidler som brukes øker elevens motivasjon». 39,5 % har svart at de er veldig enige, likt resultat finner vi på delvis enig. 79 % av respondentene opplever dermed at de digitale hjelpemidlene bidrar til å øke elevens motivasjon. 13,2 % stilte seg nøytrale og 7,9 % var delvis uenig i påstanden. Ingen av respondentene valgte svaralternativet «veldig uenig».

Jeg opplever at de digitale hjelpemidler som brukes øker elevens motivasjon

		Frekvens	Prosent	Gyldig prosent	Kumulativ prosent
Gyldig	Delvis uenig	3	7,9	7,9	7,9
	Nøytral	5	13,2	13,2	21,1
	Delvis enig	15	39,5	39,5	60,5
	Veldig enig	15	39,5	39,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tabell 4: Jeg opplever at de digitale hjelpemidler som brukes øker elevens motivasjon

Jeg opplever at jeg har god nok kjennskap til de digitale hjelpemidlene som er tilgjengelige for elevene

		Frekvens	Prosent	Gyldig prosent	Kumulativ prosent
Gyldig	Veldig uenig	5	13,2	13,2	13,2
	Delvis uenig	9	23,7	23,7	36,8
	Nøytral	8	21,1	21,1	57,9
	Delvis enig	10	26,3	26,3	84,2
	Veldig enig	6	15,8	15,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tabell 5: Jeg opplever at jeg har god nok kjennskap til de digitale hjelpemidlene som er tilgjengelige for elevene

Påstanden i tabell 5 ga et spredt resultat. 13,2 % var veldig uenig i at de opplever god nok kjennskap til de digitale hjelpemidlene som er tilgjengelige for elevene og 23,7 % sa seg delvis uenig. Den kumulative prosenten for de som er uenige i påstanden og opplever at de ikke har

god nok kjennskap er dermed så høy som 36,8 %. 21,1 % av respondentene stilte seg nøytrale til påstanden, 26,3 % var delvis enig og 15,8 % var veldig enig. Totalt 42,1 % opplever, delvis eller fullstendig, at de har god nok kjennskap til de digitale hjelpemidlene som er tilgjengelige for elevene.

4.3 Motivasjon

Motivasjon er en del av studiens problemstilling og er vinklet til hvordan lærere opplever at deres undervisning påvirker motivasjonen for lesing og skriving for elever med dysleksi. Et av de fire forskningsspørsmålene er dermed utformet slik: «Hva mener lærere at de gjør for å øke motivasjonen, og i hvor stor grad opplever de at dette fungerer?». For å få innsikt i læreres opplevelser av elevers motivasjon har respondentene tatt stilling til fire påstander i tillegg til to åpne spørsmål der de kunne gi utfyllende svar. De to første påstandene viser til elevenes motivasjon, mens de to neste påstandene viser til hvordan lærerens undervisningsopplegg påvirker elevenes motivasjon.

Jeg opplever at elever med dysleksi er motiverte for lesing

		Frekvens	Prosent	Gyldig prosent	Kumulativ prosent
Gyldig	Veldig uenig	2	5,3	5,3	5,3
	Delvis uenig	7	18,4	18,4	23,7
	Nøytral	12	31,6	31,6	55,3
	Delvis enig	16	42,1	42,1	97,4
	Veldig enig	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tabell 6: Jeg opplever at elever med dysleksi er motiverte for lesing

I tabellen ovenfor ser vi at 23,7 % av respondentene opplever at elever med dysleksi er veldig eller delvis umotiverte for lesing. Hele 31,6 % av respondentene stilte seg nøytrale til denne påstanden, mens flest respondenter var delvis enig med 42,1 %. Kun 2,6 % var veldig enig i at elever med dysleksi er motiverte for lesing. Da respondentene sto overfor den samme påstanden med tanke på skriving ble resultatene noe endret. I tabellen under er det ingen som har sagt seg veldig enig i påstanden «jeg opplever at elever med dysleksi er motiverte for

skrivning». 36,8 % er delvis enig og 28,9 % stilte seg nøytrale til påstanden. Sammenlignet med påstanden om motivasjonen for lesing er det her svært mange respondenter som er delvis uenig, hele 31,6 %. Likevel er det kun én person, tilsvarende 2,6 %, som er veldig uenig. Med andre ord opplever respondentene at elever med dysleksi er noe mer motiverte for lesing enn skrivning.

Jeg opplever at elever med dysleksi er motiverte for skrivning

		Frekvens	Prosent	Gyldig prosent	Kumulativ prosent
Gyldig	Veldig uenig	1	2,6	2,6	2,6
	Delvis uenig	12	31,6	31,6	34,2
	Nøytral	11	28,9	28,9	63,2
	Delvis enig	14	36,8	36,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Tabell 7: Jeg opplever at elever med dysleksi er motiverte for skrivning

Det skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon og det er derfor svært relevant å vite i hvilken grad lærere tilpasser sin undervisning med tanke på å øke elevenes motivasjon og om de opplever dette som vellykket. Samtlige av respondentene mener, i ulik grad, at de tilpasser undervisningen med tanke på å øke elevenes motivasjon. 44,7 % av respondentene er veldig enig i påstanden, 52,6 % er delvis enig og 2,6 % stiller seg nøytrale til påstanden.

Det er ikke gitt at elevene opplever økt motivasjon selv om læreren tilpasser undervisningen i den hensikt. Det var derfor ønskelig å vite om lærere opplever at deres undervisningsopplegg bidrar til å øke motivasjonen til elever med dysleksi. Heller ikke til denne påstanden var noen av respondentene uenige. Her var 5,3 % veldig enig, 65,8 % delvis enig og 28,9 % nøytrale. Sammenlignet med forrige påstand ser vi at alle tilpasser undervisningen med tanke på å øke elevenes motivasjon, og de fleste opplever at de får det til med noe frafall.

I samfunnsvitenskapelig forskning kan det være svært nyttig å la respondentene få uttrykke seg utover noen forhåndsbestemte svaralternativ (Grønmo, 2016; Larsen, 2017). På denne måten oppnår man en bredere forståelse for respondentene og deres arbeid. Derfor har respondentene også fått mulighet til å skrive mer utfyllende om hvordan de tilpasser

undervisningen med tanke på å bidra til å øke elevenes motivasjon. «Mestring gir motivasjon» ble skrevet og det virket å være en felles oppfatning. Flere av respondentene mente at å vektlegge det eleven kan og får til fremmer mestringfølelse hos eleven og gir motivasjon til å fortsette sin utvikling. Ved å dele opp leselekser og skriveoppgaver i mindre deler har eleven mulighet til å føle mestring ved å ikke gi opp halvveis. Andre ord som gikk igjen hos flere av respondentene var medbestemmelse i arbeidsmåter og leselekser, veiledet lesing og skriving, læringspartner, nivådelte leselekser, stasjonsarbeid og høytlesing.

Videre kunne de uttrykke seg om hva de mener lærere og spesialpedagoger kan gjøre for å bidra til å øke motivasjonen for lesing og skriving for elever med dysleksi. Flere av respondentene gjentok mye av det som ble skrevet i foregående spørsmål, men her ble kommunikasjon, forståelse og bruk av hjelpemidler fremhevet som viktig. Noen av respondentene mener at det bør legges til rette for «god opplæring i og tilgjengelighet av hjelpemidler». Én av respondentene legger vekt på at hjelpemidler alltid skal være tilgjengelig på lik linje som briller og teleslynge er for andre elever. «Hjelpemiddelet gir ingen fordeler, men gir eleven tilnærmet like muligheter». I tillegg til bruk av hjelpemidler fremheves mestring, variasjon, forståelse og kommunikasjon. Det vil være viktig å «signalisere tydelig at god kommunikasjon er det viktige. Skrivefeil eller stotrende lesing er ikke uoverstigelige hindrer» og «å hjelpe eleven med å takle og mestre det vanlige skularbeidet på tross av vanskane, og ved hjelp av egne hjelpemiddel».

4.4 Bivariate analyser

Når det gjelder kvantitative undersøkelser ønsker vi også å undersøke sammenhenger mellom variabler. Jeg har valgt å bruke bivariat analyse der man kan se sammenhengen mellom to variabler. Dette gjøres her hovedsakelig ved krysstabeller. På bakgrunn av hva som er relevant for min problemstilling og de funn som er kommet frem av undersøkelsen er det blitt valgt ut noen bivariate analyser som skal drøftes videre i oppgaven.

Først vil jeg se på om det finnes noen sammenhenger mellom kjønn og hvilket trinn man jobber på. Ettersom det er flere menn som begynner på lærerutdanning rettet mot 5.-10. trinn

vil det være naturlig å se flere menn jo høyere trinn og motsatt for kvinner. Ser vi på tabellen nedenfor stemmer dette. Det er totalt 29 kvinner der 17 jobber på småtrinnet, 11 på mellomtrinnet og én på ungdomstrinnet. Det er kun ni menn som har deltatt hvorav 1 jobber på småtrinnet og 8 på mellomtrinnet.

		Hvilke trinn jobber du hovedsakelig på?			Total
		1.-4. trinn	5.-7. trinn	8.-10. trinn	
Hva er ditt kjønn?	Kvinne	17	11	1	29
	Mann	1	8	0	9
Total		18	19	1	38

Tabell 8: Bivariat analyse 1

Det kan også være hensiktsmessig å se på sammenhenger mellom stilling og hvilket trinn man jobber på. Tidligere så vi at 71 % oppga å være kontaktlærere. Disse er jevnt fordelt på småtrinnet og mellomtrinnet med hhv. 13 respondenter på hver slik vi ser i tabell 9. I tabell 9 ser vi også at det totalt er 4 spesialpedagoger som har deltatt i undersøkelsen. 3 av disse jobber på mellomtrinnet og kun 1 oppgir å jobbe på småtrinnet.

		Hvilke trinn jobber du hovedsakelig på?			Total
		1.-4. trinn	5.-7. trinn	8.-10. trinn	
Hvilken stilling har du?	Kontaktlærer	13	13	1	27
	Faglærer	3	3	0	6
	Spesialpedagog	1	3	0	4
	Leseveileder	1	0	0	1
Total		18	19	1	38

Tabell 9: Bivariat analyse 2

Videre ønsker jeg å se om det finnes noen sammenheng mellom i hvilken grad man føler man har kompetanse i elevenes tilgjengelige digitale hjelpemidler og om hjelpemidlene oppleves nyttige for elevene. Tabell 10 viser at alle de som mener de har god kunnskap om de digitale hjelpemidlene som er tilgjengelige også opplever at disse er nyttige for eleven. Ser vi derimot på de som opplever at disse hjelpemidlene ikke er nyttige for eleven eller stiller seg nøytral til dette har de også oppgitt at de ikke har god nok kjennskap til de tilgjengelige hjelpemidlene.

		Jeg opplever at jeg har god nok kjennskap til de digitale hjelpemidlene som er tilgjengelige for elevene:					
		Veldig uenig	Delvis uenig	Nøytral	Delvis enig	Veldig enig	Total
Jeg opplever at de digitale hjelpemidler som brukes er nyttige for eleven	Delvis uenig	1	0	1	0	0	2
	Nøytral	2	2	0	0	0	4
	Delvis enig	1	5	3	4	1	14
	Veldig enig	1	2	4	6	5	18
Total		5	9	8	10	6	38

Tabell 10: Bivariat analyse 3

5 Drøfting av funn

I dette kapittelet skal hovedfunnene fra analysekapittelet drøftes i lys av teori og metode for å belyse problemstillingen og studiens forskningsspørsmål. For å belyse problemstillingen «hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med dysleksi, og på hvilken måte opplever lærere at dette påvirker motivasjonen for lesing og skriving?» skal det drøftes rundt de tre sentrale temaene tilpasset opplæring, digitale hjelpemidler og motivasjon.

5.1 Kartlegge og utrede

Det første jeg ønsker å drøfte er tidspunkt for når det fattes mistanke om dysleksi og når elever blir utredet og det eventuelt settes en diagnose. Av alle som svarte på spørreundersøkelsen var det 17,4 % som verken tidligere hadde hatt eller har elever med dysleksi i sin klasse. Samtlige oppga at de jobbet på 1.-4. trinn og 87,5 % av disse oppga at de var kontaktlærere. Her valgte de mellom svaralternativene «ja», «nei» og «mistanke om dysleksi». Ifølge både Klinkenberg (2016) og Dysleksi Norge (2017) er det svært viktig å kunne identifisere elever i risikogruppen for dysleksi så tidlig som mulig for å ha mulighet til å forebygge de vansker som en eventuell diagnose bringer med seg. Ved å være til stede under barnas lek med ord og bokstaver samt kartlegging kan disse risikofaktorene oppdages allerede før skolestart (Klinkenberg, 2016). Dersom en slik kartlegging og identifisering har funnet sted ville jeg antatt at også flere av respondentene hadde benyttet seg av svaralternativet «mistanke om dysleksi». Ettersom det ifølge Dysleksi Norge (2017) er 5-10 % av befolkningen som har dysleksi kan man stille seg undrende til om disse lærerne ikke har hatt elever med dysleksi i sin undervisning, eller om det er andre faktorer som ligger til grunn for deres svar. For det første kan det være at læreren innehar lav kompetanse på lese- og skrivevansker og dermed ikke oppdager at eleven strever. For det andre kan det være lav kompetanse på lese- og skrivevansker på skolen som helhet. Dersom dette er tilfelle vil det være vanskelig for den enkelte lærer å oppdage elever som strever, og det vil være lite hjelp å få til kartlegging, utredning og tiltak innad på skolen. I tillegg kan det skyldes manglende kartleggingsmateriell eller manglende oppfølging av PPT. Min spørreundersøkelse kan også være mangelfull da jeg

ikke vet hvor lenge disse respondentene har jobbet som lærere eller hvilke trinn de tidligere har jobbet med. Dette kan være nyutdannede lærere som kun har jobbet med 1. trinn, lærere som tidligere har jobbet i barnehage eller annet. 12,5 % av disse er spesialpedagoger. Det kan tenkes disse spesialpedagogene kun jobber rettet mot elever med andre vansker og utfordringer, men dette blir kun antakelser.

Ifølge dysleksi Norge (2017) bør elever utredes, tiltak utprøves og eventuelt diagnostiseres innen 4. trinn. Ettersom 17,4 % av respondentene ikke har eller tidligere har hatt elever med dysleksi i sin klasse kan det tyde på at vi ennå ser spor av en *vent og se-holdning*. I stedet bør det jobbes mot å identifisere elever i risikogruppen, kartlegge disse og sette inn ressurser tidlig i utdanningsløpet slik det kom frem i stortingsmelding nr. 16 «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» allerede i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ettersom prinsippet om tidlig innsats er lovfestet i opplæringsloven § 1-4 og det er satt inn ekstra lærerressurser på småtrinnet, bør det altså være mulig å observere, kartlegge og avdekke vansker. På denne måten kan man tidlig starte med forebygging og utredning i samsvar med anbefalingene til Dysleksi Norge m.fl. Likevel tyder denne studien på noe annet. I denne studien var det like mange lærere på småtrinnet og mellomtrinnet, mens antall spesialpedagoger hadde økt på mellomtrinnet. Dette står i kontrast til de lover og anbefalinger vi tidligere har sett på og underbygger mistanken om vanskeligheten med å oppdage elever i vansker samt en *vent og se-holdning*. For å se dette i sammenheng med studiens problemstilling kan man jo undres over i hvilken grad man som lærer har mulighet til å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev i en klasse med opptil 30 elever. I tillegg til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev skal en også kartlegge faglig og sosial kompetanse, motivasjon og utbytte. Selv om denne studien tyder på en *vent og se-holdning* kan det også være et resultat av lav svarprosent. Med en lav svarprosent vil studiens funn ikke være generaliserbare og de funn som er presentert og drøftet kan ikke generaliseres til hele populasjonen.

5.2 Hvordan tilpasse opplæringen til elever med dysleksi

Tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringsloven § 1-3 og i spørreundersøkelsen svarte samtlige respondenter at de tilpasset opplæringen til alle elever etter deres faglige nivå. Denne studien handler i all hovedsak om elever med dysleksi som ikke mottar spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Dette betyr at disse elevene har et tilfredsstillende utbytte i ordinær undervisning og har krav på tilpasset opplæring på lik linje med alle elever. Likevel kommer det frem av spørreundersøkelsen at det er 10,5 % av respondentene som *ikke* er enig i at de tilpasser undervisningen for elever med dysleksi. Hvordan kan dette ha seg? For det første kan det tenkes at noen av respondentene ikke har kompetanse til å tilpasse undervisningen på egen hånd og mottar hjelp av andre lærere, spesialpedagog, ledelse eller andre instanser. På denne måten får elevene tilpasset sin opplæring, mens respondenten ikke har det hele og fulle ansvaret og dermed svarer «delvis uenig» på påstanden. For det andre kan det være at noen av respondentene tenker de ikke tilpasser ekstra til elever med dysleksi da de i ordinær undervisning får tilpasset sin undervisning på lik linje med andre elever. Dersom dette er tilfelle kan det være et godt utgangspunkt dersom lese- og skrivetrening, tilgjengelige hjelpemidler og motivasjon er på plass. På en annen side er det 89,4 % av respondentene som tilpasser undervisningen for elever med dysleksi. Dette tyder på at nærmere alle elever i ordinær undervisning får den tilpasningen man har krav på uavhengig av vansker og utfordringer.

På tross av at noen var delvis uenig i at de tilpasset undervisningen for elever med dysleksi har samtlige respondenter valgt én eller flere av de gitte alternativene for tilpasning. Av resultatene så vi at 47,4 % tilpasser med lettere oppgaver for elever med dysleksi. Ifølge Dysleksi Norge (2017) er dysleksi en vanske som ikke grunner i elevens intelligens eller mestringsnivå på andre fagområder. Ifølge Hagtvatn et al. (2015) er det en kjent problemstilling at elever med dysleksi ofte blir sittende med for lave krav og arbeidsmengde i motsetning til en reell tilpasning etter elevens forutsetning og mestring. Elevene blir ofte sittende med for enkle oppgaveark som hverken er med på å utfordre eller utvikle elevens kompetanse innenfor det aktuelle fagfelt (Hagtvatn et al., 2015). At nærmere halvparten av respondentene i denne studien velger å tilpasse opplæringen med lettere oppgaver for elever med dysleksi

finnes det dermed ikke grunnlag for, ifølge Hagtvet et al. (2015). På den annen side ser vi at litt over halvparten *ikke* valgte dette som et alternativ for tilpasning. Det kan tyde på at over halvparten av skolens pedagogiske personell innehar kunnskap om elevers vansker, mestringsområder og tilpasset opplæring.

I tillegg til de gitte svaralternativene var det flere av respondentene som tok i bruk intensiv øving av høyfrekvente ord samt veiledet lesing og skriving. Forskningen peker mot at tidlig, intensiv og spesifikk trening er det som må til for å hjelpe de elever som er i risikozonen eller opplever vansker (Helland, 2018). Ifølge Klinkenberg (2016) bør spesifikk trening inneholde bokstavlydlæring, fonembevissthet, fonologisk avkodingsstrategi, ordbilder og repetert lesing da forskning viser at disse delferdighetene er de svake lesere og elever med dysleksi strever mest med og der de har best utbytte av ekstra tilpasning. Med dette til grunn kan en slik intensiv øving av høyfrekvente ord virke svært fruktbar dersom det utføres av pedagogisk personell med en barnlig innfallsvinkel. Veiledet lesing og skriving der elevene får hjelp til å komme i gang med arbeidet, leser/skriver sammen med lærer eller medelev, får tilbakemeldinger for å endre uttale/skrivemåte og mulighet til å publisere sitt arbeid gjennom f.eks. høytlesning av lærer øker elevens mestringsfølelse. Elever med lese- og skrivevansker har ofte mindre erfaring med både lesing og skriving enn sine jevnaldrende fordi de unngår situasjoner der de må lese og/eller skrive (Andreassen & Jansson, 2014). Veiledet eller prosessorientert lesing og skriving gir god hjelp og støtte til alle elever og spesielt de elever som strever ved at de kan få støtte til å bearbeide teksten og publisere det de har arbeidet med for å sikre mestringsfølelse hos alle elever.

5.3 Digitale hjelpemidler i ordinær undervisning

På samme spørsmål oppga 84,2 % at de bruker digitale hjelpemidler i tilpasning av undervisningen for elever med dysleksi. Ifølge Helland (2012) og Andreassen & Jansson (2014) kan lese- og skrive-teknologi være svært nyttig for elever som strever med skriving. I tekstskaping kan dette hjelpe elevene på flere måter, både ved at tempoet øker, de slipper å streve med utforming av bokstaver og tekstene er ryddige og enkle å lese. Elever som strever

med skriving bør ha sin egen PC/nettbrett som kan brukes både på skolen og hjemme der både elev, lærer og foresatte har kunnskap og opplæring i de relevante programvarene. Ettersom de fleste av respondentene som *ikke* oppga å bruke digitale hjelpemidler jobber på 1.-4. trinn kan det tenkes at det har med alder og modning å gjøre. På småtrinnet er det færre arbeidsmetoder som er rent skriftlige, arbeidsmengden er mindre og tekstoppgaver er begrenset. I tillegg kan det ha sammenheng med elevenes digitale kompetanse og skolens tilgang på digitale hjelpemidler. Alt dette kan gjøre at digitale hjelpemidler blir begrenset på småtrinnet. Likevel har elever med dysleksi, ifølge folketrygdloven § 10-7, rett på stønad til hjelpemidler til bruk på skole, herunder digitale hjelpemidler. I tillegg har man rett på lydbøker og e-bøker som skolen har ansvar for å skaffe etter opplæringsloven § 1-3 og 9-3. Lydbøker og e-bøker kan og bør brukes fra tidlig i utdanningsløpet for å oppnå tidlig og forebyggende innsats. For å kunne dra nytte av de digitale hjelpemidlene bør elever og lærere få tilstrekkelig opplæring.

På spørsmålet om hvilke digitale hjelpemidler skolen har tilgjengelig for elever med dysleksi var det klart flest som svarte e-bøker og lydbøker. Som tidligere nevnt er dette digitale hjelpemidler som kan brukes på alle klassetrinn, i alle fag, i tillegg til at skolene er lovpålagt å skaffe disse hjelpemidlene for elever i vansker. Så at disse alternativene tronet øverst var forventet. Likevel var det kun 57,9 % som oppga e-bøker som brukt hjelpemiddel og 81,6 % lydbøker. Lese- og skriveteknologiske programmer er mye brukt i undervisningssammenheng. Her er det mange ulike programmer å velge mellom hvorav de fleste innehar både auditiv og visuell støtte i tillegg til ordbøker og stavekontroll. Ifølge Statped (2016) kan god skrivestøtte være avgjørende for å legge til rette for gode muligheter for formidling for de med skrivevansker samt for inkludering og deltakelse i samfunnet. Fullt utbytte av de digitale hjelpemidlene forutsetter at eleven finner det nyttig og tar det i bruk slik Dysleksi Norge (2017) beskriver. Som tidligere nevnt kan dette handle om elevens modning og det er derfor nødvendig å introdusere hjelpemidlene for elevene flere ganger.

Studiens bivariate analyse viste en tydelig korrelasjon mellom lærerens opplevelse av egen kompetanse innen de digitale hjelpemidler som er tilgjengelig og opplevd nytteverdi for eleven. De respondenter som selv mener de har god kompetanse innen de digitale hjelpemidlene opplever også at disse er nyttige for eleven, i motsetning til de som ikke opplever god nok kompetanse. I tillegg til dette var det 10,5 % som oppga at elevene hadde tilgang på personlige digitale hjelpemidler, men respondentene visste ikke hvilke programmer eleven hadde tilgjengelig. Uavhengig om hjelpemidlene er skolens eller elevens bør all pedagogisk personell ha mulighet til å få opplæring i de digitale hjelpemidler som er mye i bruk. Dette er et ansvar skolene, sammen med de aktører som distribuerer og utvikler programvare, bør ta på alvor da det uten tvil påvirker elevenes utbytte av opplæring og deres motivasjon for læring. Ifølge både Helland (2012), Andreassen & Jansson (2014), Statped (2016) og Dysleksi Norge (2017) kan gode digitale hjelpemidler bidra til økt utbytte, motivasjon og mestringsfølelse. Samtidig påpeker alle viktigheten av opplæring, både for lærer og elev, for å få maksimalt utbytte av slike verktøy. Ettersom opplæring og bruk av digitale hjelpemidler er godt dokumentert (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2016; Dysleksi Norge, 2017), samtidig som det er kjent at lærere ofte ikke opplever god nok kompetanse innenfor dette, er det vanskelig å forstå hvorfor ikke skolene tar grep. Personlig opplever jeg at skolene er blitt gode til å ta inn og i bruk nye digitale hjelpemidler, men at opplæringen ikke er tilstrekkelig. Som lærer og spesialpedagog har man da mange tilgjengelige hjelpemidler, uten å vite nytteverdien av disse. Jeg tør å påstå at det hadde vært mer lønnsomt, både for skolene og elevene, dersom alle fikk grundig opplæring i de digitale hjelpemidler som allerede finnes og samtidig ventet med å introdusere nye.

På en annen side bør kanskje opplæringen i de mest brukte digitale hjelpemidlene inn i lærerutdanningene? Jeg har selv gått grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn fra 2013-2017 og har fått svært lite innsyn og opplæring i de digitale hjelpemidler som er tilgjengelig. Likevel er det stor digital utvikling og digitale hjelpemidler blir utviklet og oppdatert svært ofte. Dette betyr også at dersom det implementeres mer opplæring i utdanningene kan man være utdatert allerede som ferdigutdannet. I tillegg er det en stadig diskusjon om hvilke temaer og

fag som skal oppta tiden i lærerutdanningene, og dermed vanskelig å få gjennomslag for økt mengde tilpasset opplæring og IKT.

5.4 Hvordan bidra til å øke elevenes motivasjon

Resultatene i denne studien tenderer til at lærere opplever elever med dysleksi som mer motiverte for lesing enn for skriving. Grunnen til at de opplever det slik kan være at det i faglitteratur og forskning blir lagt mer vekt på lesing enn skriving når det kommer til elever med dysleksi. Dette kommer også frem i flere ulike definisjoner på dysleksi. På bakgrunn av dette kan det være enklere for lærere og spesialpedagoger å kartlegge, veilede og motivere for lesing da det virker som om det finnes en god del mer forskning på lesing kontra skriving innenfor dysleksifeltet. Bjerke & Johansen (2017) viser til forskning når de mener at elevenes motivasjon hadde vært styrket dersom skolene tok utgangspunkt i å skrive seg til lesing, i motsetning til å lese seg til skriving slik det er tradisjon for i dag. Mange elever viser tydelige tegn til lite motivasjon og mestringsfølelse dersom de ikke mestrer lesingen på lik linje med sine jevnaldrende. Dersom elevene begynner å miste motivasjonen allerede i løpet av de første skoleårene vil motivasjonen for skriving fallende være svært fraværende. Hvis man, som Bjerke & Johansen (2017) nevner, klarer å snu på dette og ta utgangspunkt i skriving, kan mye frustrasjon forsvinne og flere elever få et bedre utgangspunkt for både lesing og skriving. Man kan tenke seg at dette nok ikke gjelder alle elever, og ved å kunne variere undervisningsmetoder og opplæringsplaner for å tilpasse for hver enkelt elev vil man sikre mestring og motivasjon hos nærmere alle elever.

Samtlige av respondentene i denne studien opplevde at deres undervisningsopplegg bidro til å øke motivasjonen for elever med dysleksi. Det virket å være en felles opplevelse at mestring gir motivasjon i samsvar med Lyster (2012), Bjerke & Johansen (2017) og Rongved (2018). For å sikre mestringsfølelse og med det øke motivasjonen til elever med dysleksi var arbeidsmetoder som å dele opp oppgaver i mindre deler, høy grad av medbestemmelse, veiledet lesing og skriving, høytlesing, bruk av læringspartner og nivådelte hjemmelekser noe av det som kom frem i studiens spørreundersøkelse. Dette står i samsvar med de strategier

Skrivesenteret (2014) og Rongved (2018) forteller om. Rongved (2018) viser til medbestemmelse, både i forhold til arbeidsmetoder, fordypning i tema, valg av sjanger og presentasjon av arbeid, som en viktig strategi for å sikre mestringsfølelse og motivasjon for læring. Med tanke på at Amundsen & Garmannslund (2015) i sin forskning fant ut at jenter og gutter har ulike preferanser når det kommer til sjanger og metode innenfor lesing, virker medbestemmelse som en gunstig måte å bidra til økt motivasjon for lesing og skriving for alle elever.

I studien kommer det frem at lærere og spesialpedagoger bør møte elever med dysleksi med forståelse for å bidra til å øke motivasjonen for læring. Forståelse for de vansker eleven opplever, god kommunikasjon og god bruk av hjelpemidler ble trukket frem som meget viktig for riktig tilpasning og økt motivasjon. God relasjonskompetanse og kommunikasjon med elevene gir læreren et godt utgangspunkt for riktig tilpasning og innsikt i hvordan bidra til å øke motivasjonen for den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik & Skaalvik (2013) er tydelige på at direkte spørsmål om elevens motivasjon og mål er den beste måten å kartlegge motivasjon på. Ved kun å observere vil det uten slik direkte og god kommunikasjon være nærmest umulig å vite om atferden er påvirket av indre eller ytre faktorer og hvor valid denne informasjonen er. En av respondentene i spørreundersøkelsen mente at å «signalisere tydelig at god kommunikasjon er det viktige. Skrivefeil og stotrende lesing er ikke uoverstigelige hinder». Personlig synes jeg dette utsagnet var fint skrevet da det viktigste for å gjøre det godt i utdanning og arbeidsliv er god muntlig kommunikasjon. Muntlig kommunikasjon brukes overalt; hjemme med familie, venner, i butikken, over telefonen, i klasserommet og med kollegaer. Svak lese- og skriveferdighet kan jobbes med og ved hjelp av god opplæring og riktig bruk av hjelpemidler kan graden av vanskene minskes betraktelig. En annen respondent skrev at «hjelpemiddelet gir ingen fordeler, men gir eleven tilnærmet like muligheter». Ofte kan både elever og lærere tenke på bruk av digitale hjelpemidler som urettferdig overfor andre elever. Det vil derfor være svært viktig å påpeke hvordan disse hjelpemidlene kun er en hjelp til eleven som gir tilnærmet like muligheter til å utvikle og uttrykke seg i samsvar med bl.a. Statped (2016).

6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

6.1 Sammenfatning av funn

Ved hjelp av denne studien ønsket jeg å belyse problemstillingen:

Hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med dysleksi, og på hvilken måte opplever lærere at dette påvirker motivasjonen for lesing og skriving?

Dette vil jeg gjøre gjennom å oppsummere hovedfunnene i studien og knytte disse opp mot problemstillingen. Deretter vil jeg peke på noen svakheter ved studien før jeg til slutt kommenterer veien videre med dette arbeidet.

Ettersom Dysleksi Norge (2017) anslår at mellom 5 og 10 % av befolkningen har dysleksi er det en stor sannsynlighet at man som pedagogisk personell på skole vil ha ansvar for opplæringen til elever med dysleksi. For å kunne tilby en god og tilpasset opplæring for alle elever vil det være nødvendig å kartlegge og identifisere elever i risikogruppen for dysleksi så tidlig som mulig (Klinkenberg, 2016). Gjennom å observere barn i lek og utforskning av bokstaver og ord, i tillegg til å innhente informasjon om forekomst av dysleksi innad i barnets familie, kan man allerede før skolealder begynne forebyggende arbeid. Tidlig innsats og forebyggende arbeid kan minske graden av dysleksi og hjelpe eleven med å finne gode strategier og hjelpemidler. Ettersom flere av respondentene ikke har eller tidligere har hatt elever med dysleksi eller mistanke om dysleksi indikerer denne studien at det fortsatt er en *vent-og-se-holdning*. Denne påstanden blir også underbygget ved at det, i denne studien, var flere på mellomtrinnet som oppga at de er spesialpedagoger enn på småtrinnet. Basert på mitt utvalg viser resultatene at utredning og diagnostisering ofte finner sted senere i utdanningsløpet, noe som står i motsetning til de anbefalinger som finnes.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. (Kunnskapsdepartementet, 2016, § 1-1)

Opplæringsloven § 1-1 er tydelig på at alle elever skal utvikle seg for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. For å kunne oppnå dette er tilpasset opplæring helt fundamentalt. Studiens data indikerer at all pedagogisk personell tilpasser undervisningen til hver enkelt elevs forutsetninger. I studien er det likevel 1 av 10 som oppgir at de i liten grad tilpasser undervisningen for elever med dysleksi. Hvordan kan dette ha seg? Er ikke elever med dysleksi en del av elevgruppen? På tross av dette valgte samtlige respondenter én eller flere av svaralternativene for tilpasning av undervisning for elever med dysleksi. Her så vi at nærmere halvparten av respondentene valgte å tilpasse med lettere oppgaver. Ettersom dysleksi er en vanske som kun omhandler elevenes lesing og skriving, og ikke intelligens eller andre ferdigheter, finnes det ikke grunnlag for å gi lettere oppgaver. Dersom dette er gjort for å sikre mestring hos eleven vil det være mer hensiktsmessig å dele opp oppgavene eller gi færre oppgaver. På denne måten vil eleven oppleve mestring ved å fullføre de samme oppgavene som sine jevnaldrende, i stedet for oppgaver som ikke oppleves som aldersadekvate.

Studien indikerer at mer enn 8 av 10 lærere og spesialpedagoger bruker digitale hjelpemidler i tilpasning av undervisningen for elever med dysleksi. Ifølge faglitteratur og forskning kan gode digitale hjelpemidler bidra til økt utbytte, motivasjon og mestringsfølelse for alle elever, med særlig vekt på elever med dysleksi. Det er en sterk korrelasjon mellom lærere som ikke opplever at de har god nok kompetanse i de digitale hjelpemidler som er tilgjengelige og de som ikke opplever at disse hjelpemidlene er nyttige for eleven. Lærere som ikke ser nytteverdien av et hjelpemiddel vil heller ikke ta dette i bruk i undervisning. Så hvem har ansvaret for at lærere skal oppleve god kompetanse? Her har skoleeier, skolene og de aktører som utvikler og distribuerer programvaren et stort ansvar. Dersom lærere hadde fått grundig opplæring i de mest brukte digitale hjelpemidlene ville de også sett den nytteverdi slike hjelpemidler kan være for elever i vansker. Dersom lærere ser nytteverdien vil de også ta de i bruk i undervisningen. Dette kan igjen kan bidra til økt utbytte, motivasjon og mestring hos elevene samtidig som det vil være et godt hjelpemiddel for positiv utvikling.

Studiens respondenter opplever at elever med dysleksi er svært motiverte både for lesing og skriving. Likevel indikerer studien at lærere opplever denne elevgruppen som noe mer motiverte for lesing enn skriving. Dette kan være fordi det, innenfor dysleksifeltet, finnes mer forskning og faglitteratur på lesing og lesevaner. På bakgrunn av dette kan det være enklere for lærere å kartlegge elevenes leseferdigheter og opplevde motivasjon på dette feltet. I den norske skolen har vi tradisjon for å lese oss til skriving, mens flere forskere mener det kan lønne seg å skrive seg til lesing. På denne måten har alle elever et nært utgangspunkt ved skolestart som kan bidra til å øke mestringfølelse og motivasjon hos elever med lese- og skrivevaner.

Samtlige av respondentene i denne studien opplevde at deres undervisningsopplegg bidro til å øke motivasjonen for elever med dysleksi. Det virket å være en felles forståelse at mestring gir motivasjon. For å bidra til å øke motivasjonen for lesing og skriving for elever med dysleksi bør lærere og spesialpedagoger vise tydelig forståelse overfor eleven, høy grad av medbestemmelse, god bruk av digitale hjelpemidler, bruk av læringspartner, veiledet lesing og skriving, stasjonsarbeid og høytlesning fra lærer. Ved å inneha god relasjonskompetanse og kommunikasjon med eleven blir det betydelig enklere å kartlegge vansker, samarbeide og tilpasse opplæringen for å sikre mestring og motivasjon.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Så, hvordan kan vi dra nytte av den forskningen som finnes slik at elever kan få hjelp innen rimelig tid? Slik jeg ser det er gode rutiner for kartlegging og utprøving av tiltak for elever som viser tegn til vansker noe som bør på plass allerede i barnehagen og fortsette ved skolestart. Når elevene når mellomtrinnet øker de faglige kravene og elever som ennå strever med ordavkodingen kan ha vansker med å oppleve mestring og motivasjon for videre læring.

For at elevene skal kunne dra nytte av de digitale hjelpemidlene som finnes på markedet er det helt nødvendig at skolens pedagogiske personell har adekvat kunnskap og opplæring i bruk av disse. Forskning viser jo at lærere som ikke innehar denne kunnskapen ikke ser nytteverdien

for eleven og heller ikke oppfordrer til bruk av disse. Likevel vet vi jo at digitale hjelpemidler med lese- og skriveteknologiske programmer kan fremme elevenes utvikling, mestring og motivasjon.

Dersom jeg hadde muligheten til å skrive og gjennomføre denne studien om igjen er det tre ting jeg ville gjort annerledes. For det første ville jeg lagt til rette for bedre tid til å forske på dysleksi. Ved å personlig kontakte f.eks. Dysleksi Norge, Statped og kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste kunne jeg kanskje fått flere opplysninger om lese- og skrivevansker og studier de har gjennomført eller bruker i sitt arbeid. Dette ville gitt meg bedre bakgrunnskunnskap om lese- og skrivevansker og kanskje ville jeg da kunnet hengi meg ennå mer til spørreundersøkelsen og analyse av data.

For det andre ville jeg utvidet spørreundersøkelsen med spørsmål om respondentenes utdanning. Trolig ville spørsmål om respondentenes utdanning, samt eventuelle kurs innenfor IKT og lese- og skrivevansker, beriket denne studien og gitt et bredere analysegrunnlag. Tidligere forskning viser at læreres utdanning og opplevde kunnskap spiller inn på elevenes opplæring, ville min studie vist de samme tendensene?

For det tredje ville jeg jobbet hardere for å oppnå en høyere svarprosent på spørreundersøkelsen. Denne studien endte med en svarprosent på kun 16,2 %. Her kunne jeg kanskje høynet denne ved å sende spørreundersøkelsen til flere lærere, forlenget svarfristen eller jobbet for å inngå et samarbeid med en anerkjent forsker eller organisasjon. På denne måten ville jeg skille meg ut og rektorer, lærere og spesialpedagoger ville trolig ansett studien som mer vitenskapelig og verdifull. Etter å ha lest andre masteroppgaver og litteratur på forskningsmetode ser jeg en økende tendens i bruk av spørreundersøkelser på masternivå og stadig lavere svarprosent. Da jeg selv fikk tilbakemelding fra to av respondentene som gjaldt hyppigheten de mottar slike henvendelser kan jeg forstå tendensen til den synkende svarprosenten på slike oppgaver. Ettersom det nå er en økning i antall mastergradsstudenter,

i tillegg til at grunnskolelærerutdanningen er utvidet til masternivå, vil det være vanskelig å sikre en god svarprosent på slike spørreundersøkelser. Denne studien kunne dermed blitt styrket dersom den hadde blitt supplert med observasjon av undervisning eller intervju av lærere.

Referanser

- Amundsen, M.-L., & Garmannslund, P. E. (2015). Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 2015(3).
- Andreassen, R., & Jansson, B. K. (2014). Lese- og skrivevansker. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 183-218). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016, August 23). *Lese- og skrivevansker*. Hentet fra Bufdir: https://www.bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Ordlister/L/Lese_og_skrivevansker/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018, September 12). *Ansatte i barnehage og skole etter kjønn*. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnlikestilling/Utdanning_og_kjonn/Ansatte_i_barnehage_og_skole/
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen damm akademisk.
- Bjaalid, I.-K., & Oftedal, M. P. (2000). Spørsmål i forhold til begrepet `dysleksi`. *SLF-info*, 100(1), ss. 1-3.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæringen i norskfaget*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford university press.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Dysleksi Norge. (2017, August). *Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*. Hentet fra Dysleksi Norge: <http://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer-versjon-23.pdf>
- Elvebakk, T. S. (2018). *Jeg er ikke «dum», lese- og skriveopplæringen må tilpasses meg*. Hentet fra Brage: <https://nordopen.nord.no/nord->

xmlui/bitstream/handle/11250/2567400/Master_Elvebakk.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Finansdepartementet. (2017). *Prop. 1 S (2017-2018). Statsbudsjettet*. Hentet fra Statsbudsjettet.no:
https://www.statsbudsjettet.no/upload/Statsbudsjett_2018/dokumenter/pdf/gulbok.pdf
- Frost, J., Ottem, E., & Hagtvet, B. E. (2014). Samordnet styrking av vokabular og lesing - i intensive arbeidsøker på mellomtrinnet med tekster fra samfunnsfag. *Spesialpedagogikk, 2*, ss. 45-57.
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen, Å *lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. (ss. 15-33). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gabrielsen, E., & Lundetræ, K. (2013). Hva gjør skolen i møte med svake lesere? I E. Gabrielsen, & R. G. Solheim, *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn sett i et tiårsperspektiv* (ss. 129-150). Oslo: Akademika forlag.
- Gambrell, L., Block, C. C., & Pressley, M. (2002). I C. C. Block, L. Gambrell, & M. Pressley, *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice* (ss. 3-16). San Francisco: Jossey Bass.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), ss. 6-10.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2018). "Ut med språket!" - en longitudinell dysleksistudie. Forventninger, gjennomføringer og erfaringer. *Spesialpedagogikk, 2018*(5), ss. 48-64.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A. (2002). Innledning. I T. A. Kleven, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 11-27). Oslo: Unipub forlag.
- Klinkenberg, J. E. (2016). Dysleksi - forebygging og tidlig intervensjon. *Spesialpedagogikk, 2016*(2), ss. 26-37.

- Klinkenberg, J. E. (2018). Komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre diagnoser. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 2018(1), ss. 11-23.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Meld. St. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. st. 22 (2010-2011). Motivasjon - mestring - muligheter. Ungdomstrinnet*. Hentet fra Stortinget: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec3?q=22#match_0
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kunnskapsløftet - mål og innhold i grunnskolen*. Pedlex as.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_11
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 21 (2016-2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra Regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec1?q=tidlig%20innsats#match_0
- Kunnskapsdepartementet. (2018, Oktober 22). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lesesenteret. (2017, Mars 02). *Lese- og skrivevansker*. Hentet fra Lesesenteret: <http://lesesenteret.uis.no/lese-og-skrivevansker/>
- Lundberg, I. (2012). *God skriveutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2013). *God leseutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003, 53). *Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A difinition of dyslexia*. *Annals of dyslexia*, 53, 1-14.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm AS.
- Løvås, G. G. (2018). *Statistikk for universiteter og høyskoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Melby-Lervåg, M. (2017, April 25). *Intensivt lesekurs: Hvem, hvordan og hvorfor (og hvorfor ikke)*. Hentet fra Lærerblogger: <https://laeringsbloggen.com/intensivt-lesekurs-hvem-hvordan-og-hvorfor-og-hvorfor-ikke/>
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012, Januar). Rapid Automated Naming (RAN) and Reading Fluency: Implications for Understanding and Treatment of Reading Disabilities. *Annual Review of Psychology*, ss. 427-452.
- Nysether, I. (2014). *Å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi*. Hentet fra UiO: DUO vitenarkiv: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40545/Nysether_master.pdf?sequence=1
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen damm AS.
- Refvik, L. (2019, Mars 12). *Lese- og skriveteknologi som inkluderingsredskap*. Hentet fra Lesesenteret: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/lese-og-skriveteknologi-som-inkluderingsredskap-article131895-12719.html>
- Rongved, E. (2018, Januar 5). *Slik får du engasjerte elever*. Hentet fra Lesesenteret: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/slik-far-du-engasjerte-elever-article96599-12719.html>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjeltbred, D., & Veum, A. (2013). Literacy i læringskontekster. I D. Skjeltbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (ss. 11-25). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skrivesenteret. (2014, April 29). *Skrivevansker*. Hentet fra Skrivesenteret.no: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivevansker/>
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), ss. 7-14.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2016, August 12). *Skrivestøtte*. Hentet fra Statped: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/skriving-og-teknologi/skrivestotte/skrivestotte/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2018, September 25). *Hva er dysleksi?* Hentet fra Fagområder og læringsressurser: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sprak-og-tale/dysleksi/mer-om/>
- Svensden, H. B. (2018). *LST I ET INKLUDERINGSPERSPEKTIV*. Hentet fra Språkløyper: <https://sprakloyper.uis.no/getfile.php/13424517/SL/Barnetrinn/PDF-filer/Artikkel%20LST%20i%20et%20inkluderingsperspektiv%20Norsk.pdf>

- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Herron, J., & Lindamood, P. (2010). Computer-assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of Dyslexia*, 60(1).
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik, & B. K. Jansson, *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2014). Den andre skrive- og leseopplæringa: skriving. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 83-112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, L. K. (1995). *Norsk utdanningshistorie. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulland, G., Palm, K., & Andreassen, R. (2014). Den andre leseopplæringa: lesing. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 113-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Februar 21). *Lærernorm for grunnskolen - kalkulator (2018-19)*. Hentet fra Lærernorm: <https://www.udir.no/larernorm>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet Mars 4, 2019 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse. Lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene*. Stockholm: Tell forlag.
- World Health Organization. (2019). *6A03.0 Developmental learning disorder with impairment in reading*. Hentet Mai 10, 2019 fra CD-11 for Mortality and Morbidity Statistics: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1008636089>

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Tilbakemelding på meldeskjema med referansekode 573559:

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår. Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn

- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv: nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samstemmer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2019.

3. 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkår 1 og 4 følges er det NSD sin vurdering 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.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges vurderer NSD 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) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1 vurderer NSD 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.

MELD ENDRINGER

Dersom den planlagte 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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Informasjon angående spørreundersøkelse

Som en del av min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge ønsker jeg å innhente informasjon ved hjelp av en elektronisk spørreundersøkelse. Jeg ønsker derfor å kunne sende ut en spørreundersøkelse og innhente svar fra en del lærere ved utvalgte skoler. Undersøkelsen tar i all hovedsak for seg tilpasning av ordinær undervisning for elever med dysleksi. Elever med dysleksi får ulike opplæringstilbud, både innenfor ordinær opplæring og spesialundervisning. Det er derfor interessant for meg å undersøke hvilke metoder som blir brukt ved tilpasning av den ordinære undervisningen og læreres syn på denne elevgruppens motivasjon i tilknytning til lesing og skriving.

Spørreundersøkelsen gjennomføres via et digitalt skjema der mesteparten av spørsmålene kun krever avkrysning. Spørsmålene omhandler basis bakgrunnsinformasjon slik som kjønn og utdanning, samt tilpasset opplæring, digitale hjelpemidler og motivasjon. Undersøkelsen tar 5-10 minutter å gjennomføre. All deltakelse i undersøkelsen er frivillig og en kan trekke seg når som helst uten å måtte oppgi grunn. Undersøkelsen er anonym og all mottatt data vil bli behandlet konfidensielt. Undersøkelsen er før utsendelse godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) 09.01.19 og er i samsvar med personvernsregelverket.

Jeg håper mange ønsker å svare på denne undersøkelsen slik at resultatene blir så omfattende og gode som mulig. Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2019. På dette tidspunkt vil all eventuell sporbar informasjon bli slettet. Ønsker du mer informasjon kan du kontakte ansvarlig student Emilie Skrede Beck, Norsk senter for forskningsdata (NSD) på epost, personvernombudet@nsd.no, eller telefon 55 58 21 17, eller Universitetet i Sørøst-Norges personvernombud, Paal Are Solberg, ved å sende en epost til personvernombud@usn.no.

På forhånd takk for all deltakelse!

Med vennlig hilsen

Emilie Skrede Beck

98035642 - emilieskrede@hotmail.com

Veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge

Randi Karine Bakken - karine.bakken@usn.no

Vedlegg 3: Spørreundersøkelse

Om elever med dysleksi i skolen

Om undersøkelsen

Denne undersøkelsen tar for seg temaet tilpasset opplæring av elever med dysleksi som IKKE mottar spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Formålet med undersøkelsen er å få rede på i hvilken grad elever med dysleksi får tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen og hvordan undervisningen tilpasses. I tillegg ønskes innblikk i læreres opplevelse av denne elevgruppens motivasjon for lesing og skriving.

Undersøkelsen er laget i forbindelse med en masteravhandling ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Vestfold.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og du kan trekke deg når som helst. Undersøkelsen er anonym og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Undersøkelsen tar 5-10 minutter å gjennomføre.

*

Hva er ditt kjønn?

*

Hvilken stilling har du?

Kontaktlærer

Faglærer

Sosiallærer

Spesialpedagog

Annet, spesifiser her:

*

Hvilke trinn jobber du hovedsakelig på?

1.-4. trinn

5.-7. trinn

8.-10. trinn

*

Har du, eller har du tidligere hatt, elever med dysleksi i klassen?

Ja

Nei

Mistanke om dysleksi

Sideskift

Denne siden vises dersom Respondenten er av interesse

Tilpasset opplæring

*

Jeg tilpasser undervisningen...

	Veldig Uenig	Delvis Uenig	Nøytral	Delvis Enig	Veldig Enig
For alle elever etter deres faglige nivå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etter elevenes interessefelt (der det lar seg gjøre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For elever med dysleksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Hvordan tilpasser du opplæringen for elever med dysleksi?

Lettere oppgaver

Ekstra tid

Lettleste bøker

Gruppearbeid

Digitale hjelpemidler

Eleven får opplest oppgavene

Visualisering

Annet, spesifiser her:

*

Hvem kontakter du dersom du ønsker hjelp med tilpasning av undervisningen?

Andre lærere på skolen

Spesialpedagog

Skolens ledelse

Andre på skolen

PPT

Statped

Annet, spesifiser her:

Sideskift

Denne siden vises dersom Respondenten er av interesse

Digitale hjelpemidler

*

Har din skole tilgjengelige digitale hjelpemidler for elever med dysleksi?

Nei

Brettboka.no

CDord

Textpilot

Speech texter

Skoleskrift

Scannermus

E-bøker

Lydbøker

- Tilpasset tastatur
- Annet, spesifiser her:

*

Har elever med dysleksi tilgang på personlige digitale hjelpemidler? (privat eller fra hjelpemiddelsentralen, som kan brukes i undervisningssammenheng)

- Nei
- Brettboka.no
- CDord
- Textpilot
- Speech texter
- Skoleskrift
- Scannermus
- E-bøker
- Lydbøker
- Tilpasset tastatur
- Annet, spesifiser her:

*

Jeg opplever at de digitale hjelpemidler som brukes...

	Veldig Uenig	Delvis Uenig	Nøytral	Delvis Enig	Veldig Enig
Er nyttige for eleven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Øker elevens motivasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Jeg opplever at jeg har god nok kjennskap til de digitale hjelpemidlene som er tilgjengelige for elevene

Veldig Uenig Delvis Uenig Nøytral Delvis Enig Veldig Enig

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Hvilke andre hjelpemidler ser du som nyttige for elever med dysleksi?

▲

□

▼

◀

▶

Sideskift

Denne siden vises dersom Respondenten er av interesse

Motivasjon

*

Jeg opplever at elever med dysleksi er motiverte...

Veldig Uenig Delvis Uenig Nøytral Delvis Enig Veldig Enig

For lesing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For skriving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Jeg tilpasser undervisningen med tanke på å øke elevenes motivasjon

Veldig Uenig Delvis Uenig Nøytral Delvis Enig Veldig Enig

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

*

Jeg opplever at mitt undervisningsopplegg øker motivasjonen til elever med dysleksi

Veldig Uenig Delvis Uenig Nøytral Delvis Enig Veldig Enig

Hva i ditt undervisningsopplegg er med på å øke elevenes motivasjon?

Hva tenker du at lærere og spesialpedagoger kan gjøre for å bidra til å øke motivasjonen for lesing og skriving til elever med dysleksi?