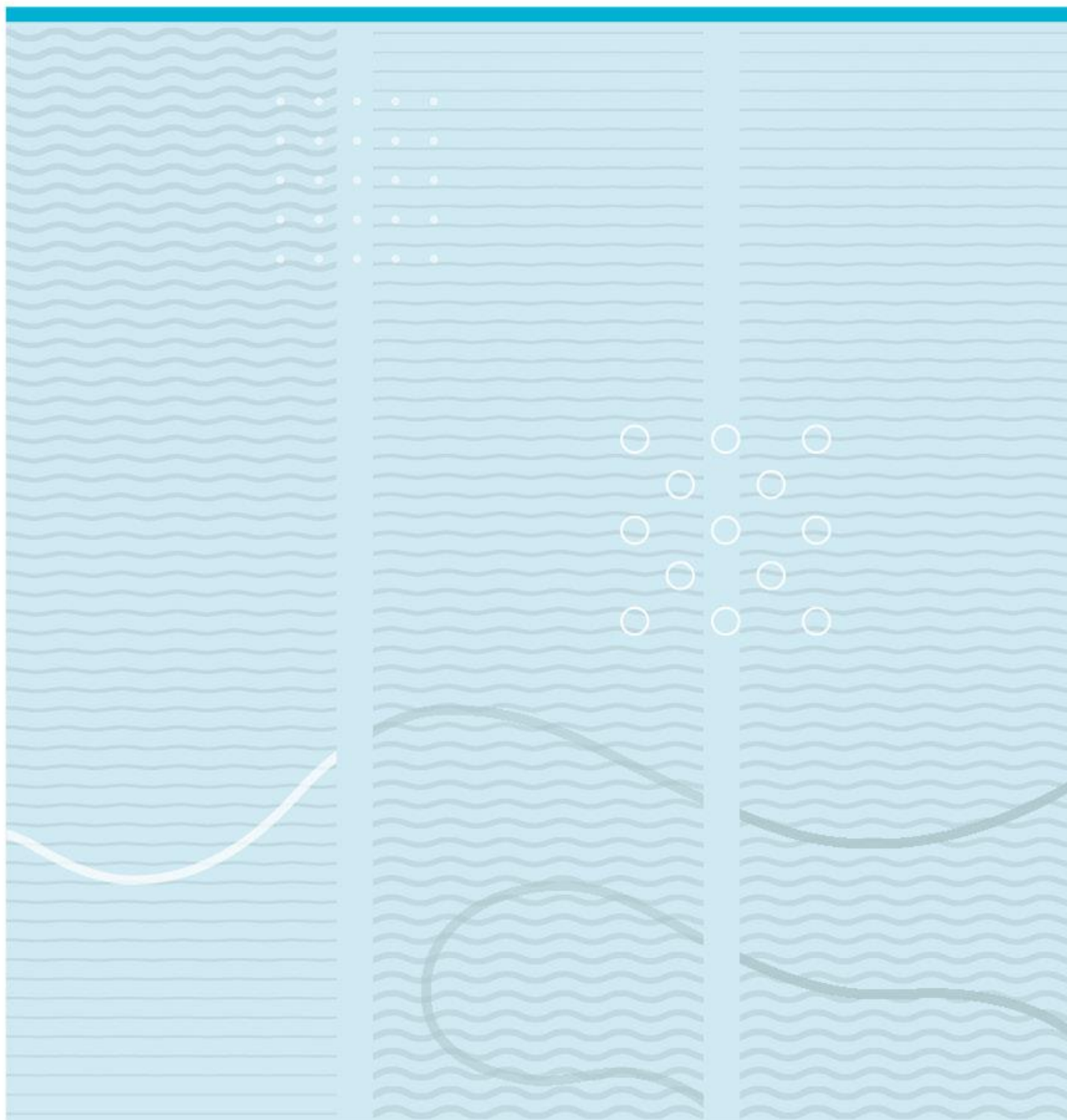


Marte Nilsen Malmberg

Elever med dysleksi og lærerens kunnskapsgrunnlag for å identifisere elever med dysleksi.

En empirisk studie av læreres kunnskaper, erfaringer og tanker om å fange opp elever med dysleksi



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Marte Nilsen Malmberg

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven retter seg mot læreres kunnskaper, erfaringer og tanker om å fange opp elever med dysleksi, og problemstillingen lyder slik: «Hvordan opplever fire grunnskolelærere at de mestrer å oppdage elever som kan ha dysleksi?». For å besvare dette, utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål: 1) Hvilke kunnskaper har lærerne om dysleksi? 2) Hvilke forutsetninger opplevde de nyutdannede lærerne de hadde til å identifisere elever i risiko for å ha dysleksi? 3) Hvordan mener lærere at arbeidet med å oppdage dysleksi kan forbedres?

Dysleksi Norge (2021) avdekket i sin rapport at 49% av de som har dysleksi først fikk denne diagnosen på ungdomsskolen eller senere. I denne sammenheng er det relevant å peke på undersøkelser som viser at barn som blir tidlig diagnostisert med dysleksi, i 1.-2.klasse, har 82% sjans for å ta igjen sine medelever (Keeny og Keeny, 1968). Det er også undersøkelser som konkluderer med at allmennlærer-grunntdanningen sitt fokus på spesialundervisning var «[...] så lite som mulig, men forsvarleg» (Haug, 2000, s. 201). Gwernan-Jones & Burden (2010) kommer med påstanden om at en forutsetning for å oppdage elever med lærevansker bygger på læreres kunnskap og holdning til nevnt vanske.

For å undersøke dette nærmere har jeg tatt utgangspunkt i en kvalitativ studie, med semistrukturert intervju. Her intervjuet jeg fire lærere om deres opplevelse i møte med elever som har, eller som kan ha, dysleksi. Informantene hadde jobbet som lærere i grunnskolen mellom 0-5 år. Funnene fra studien er ikke generaliserbare grunnet studiens omfang, men likevel gir disse et viktig innblikk i hvordan de fire informantene opplevde møtet med arbeidslivet i skolen og hva de hadde ønsket grunntdanningen deres hadde forberedt dem på vedrørende elever med dysleksi.

Kort oppsummert, viste resultatene fra denne undersøkelsen at informantene hadde en opplevelse av lærerutdanningen som lite praksisnær, og møtet med arbeidslivet ble derfor beskrevet som overveldende med en bratt læringskurve første år i arbeid. Alle informantene hadde nemlig hatt minimalt om dysleksi under lærerutdannelsene deres. Derimot viste det seg at arbeidsplassene til informantene hadde en del fokus på dysleksi og kjennetegn på dette, og dette ble opplevd som en støtte for informantene. Dette innebar utvikling av leseplan, kurs i skriveverktøy som elever med dysleksi benytter og samarbeid på Teams rundt tematikken. Nesten alle informantene ga allikevel inntrykk av de gjerne skulle hatt et større fokus på dysleksi på sin arbeidsplass, og da spesielt rundt hvordan man oppdager elever med dysleksi.

Konklusjon: Funnene i denne undersøkelsen viser at informantene ikke opplevde at de var i stand til å identifisere elever med dysleksi som nyutdannede. Årsaken til dette var et manglende fokus på dysleksi under lærerutdanningen deres. Nesten alle informantene hadde dog inntrykk av at de var i stand til å identifisere elever med dysleksi på nåværende tidspunkt, men at deres kunnskap om dysleksi var et produkt av arbeidserfaring, selvstudium, samarbeid og videreutdanning.

Abstract

This is a master thesis which examines the knowledge, experience, and opinions of teachers on identifying pupils with dyslexia. The thesis question is: «How do four different primary school teachers and middle school teachers assess their ability to identify pupils who might have dyslexia?». I have broken down the thesis question into three research questions, in an attempt to reach a conclusion: 1) What knowledge do teachers have about dyslexia? 2) What prerequisites does an inexperienced teacher have in identifying pupils with risk of having dyslexia? 3) What do teachers need to make sure pupils with dyslexia are identified?

A report from Dysleksi Norge (2021) found that 49% of those who have dyslexia are not diagnosed before they reach middle school or later in life. Based on the Keeny and Keeny (1968) study, which showed that 82% of students diagnosed with dyslexia in 1st and 2nd grade are able to catch up with their classmates, which makes the findings presented by Dysleksi Norge all the more concerning. The reason behind the late identification of students with dyslexia in Norway is something that has interested me, and I have an assumption as to what the reason for this late diagnosis might be. Haug (2000) showed that the teachers education programs' focus on special education was as small as possible. Gwernan-Jones and Burden (2010) claims that the prerequisites for identifying children with learning disability is based on the teacher's knowledge and the teacher's attitude towards learning disability.

In the process of trying to address the research question above, I will conduct a semi-structured interview with four teachers with 0-5 years of teaching experience each, about their first experience with children with confirmed or suspected dyslexia. Due to the limited size of this study, the findings cannot be applied more generally to all teachers. However, the results are still important as they show how some teachers might experience their first meeting with the teaching profession, and what kind of knowledge some inexperienced teachers feel they lack.

The findings from this study paint a picture of a teacher's education that does not provide future teachers with the necessary knowledge they will need when meeting pupils with dyslexia. The first experience as a newly educated teacher was overwhelming, with a steep learning curve. There has been a minimal focus on dyslexia throughout their teacher's education. However, there was a slightly bigger focus on dyslexia at the respondent's workplace, which involved development of a reading plan for the different classes, courses in relevant writing aids, and collaboration with a focus on dyslexia. However, nearly all of the respondents still felt like there could have been a bigger focus on the characteristics of dyslexia at their workplace.

Conclusion: The results of this study show that the teacher did have the impression that they would not be able to identify students with dyslexia as newly educated teachers. The reason for this was a lack of focus on dyslexia during their teacher education. Almost all of the respondents gave the impression that they were able to identify students with dyslexia at the time of the interview, and this knowledge was a product of work experience, self-study, collaboration and further education.

Innhold

1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.2 Formål med studien.....	11
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
1.3.1 Avgrensing	12
1.3.2 Begrepsavklaringer	13
1.4 Oppgavens struktur	14
2 Teori	16
2.1 Nøkkeltall.....	16
2.1.1 I Norge og internasjonalt	16
2.1.2 Historisk blikk på dysleksi.....	17
2.1.3 Arv og miljø.....	17
2.1.4 Utdanning og arbeidsliv.....	19
2.2 Hva kjennetegner elever med dysleksi?.....	20
2.3.1 Utfordringer med fonologisk bevissthet	20
2.3.2 Nedsatt arbeidsminne.....	20
2.3.3 Bearbeidingshastighet.....	21
2.3 Hvordan identifiseres elever med dysleksi?.....	21
2.3.1 Barnehagealder og skolealder.....	21
2.3.2 Leseutviklingsteori og skriveutviklingsteori.....	22
2.3.3 Tidlig innsats.....	25
2.3.4 Tiltakskjeden for spesialundervisning - bekymringsfasen.....	25
2.3.5 Lærerne og lærernes kompetanse.....	26
2.4 Hvordan diagnostiseres elever med dysleksi?.....	28
2.4.1 Fra mistanke til diagnose: kartlegging.....	28
2.4.2 Fra mistanke til diagnose: kartlegging av lese- og skriveferdigheter	29
2.4.3 Fra mistanke til diagnose: utredelse.....	30
2.4.4 Fra mistanke til diagnose: Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak.....	31
2.5 Diagnosen er et faktum – hva nå?.....	31
2.5.1 Planlegging og organisering av undervisningen.....	32
2.5.2 Tiltak i klasserommet.....	32

2.5.3	Spesialpedagogiske tiltak.....	33
2.5.4	Andre rettigheter og tiltak for tilrettelegging.....	34
2.6	Konsekvenser for elever med dysleksi.....	35
2.5.5	Sen diagnostisering.....	35
2.5.6	Psykiske konsekvenser.....	36
3	Metode.....	38
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningstilnærming.....	38
3.1.1	Samfunnsvitenskapelig ståsted.....	38
3.1.2	Hermeneutikk.....	39
3.2	Forskningsmetode og design.....	40
3.2.1	Intervju.....	41
3.2.2	Pilotering av intervjuguiden.....	43
3.2.3	Utvalg av informanter og gjennomføring.....	44
3.2.4	Bearbeiding og analyse.....	45
3.3	Kvalitetssikring og etikk.....	47
3.3.1	Reliabilitet, validitet og objektivitet.....	47
3.3.2	Etikk.....	50
4	Resultater.....	52
4.1	Kunnskap om dysleksi.....	52
4.1.1	Informantens kunnskap om dysleksi før lærerutdanningen.....	52
4.1.2	Praksissjokket.....	53
4.2	Erfaringer.....	55
4.2.1	Grunnutdanningen.....	56
4.2.2	Nåværende arbeidsplass.....	57
4.2.3	Tverrfaglig samarbeid.....	59
4.3	Hva kunne vært annerledes?.....	60
4.3.1	Grunnutdanningen.....	60
4.3.2	Arbeidsplassen.....	61
4.4	Gjentagende temaer på tvers av kategoriene.....	63
5	Diskusjon.....	65
5.1	Når skal vi være bekymret?.....	65
5.2	Kilden til informantenes kunnskap om dysleksi.....	68

5.3 Samarbeid.....	69
5.3.1 Kollegasamarbeid	69
5.3.2 Tverrprofesjonelt samarbeid	71
5.4 Hva kan gjøres.....	73
5.4.1 Grunnutdanningen.....	73
5.4.2 Arbeidsplassen	75
5.5 Metodens svakheter.....	76
6 Avslutning	78
6.1 Konklusjon	78
6.3 Videre forskning.....	79
Litteraturliste	81
Vedlegg.....	89
Vedlegg 1: godkjenning fra Sikt.....	89
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	90
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	94

Forord

Masteroppgavens tema ble bestemt grunnet personlige opplevelser, noe som har gjort denne oppgaven ekstra spesiell for meg. Dette er nok et tema jeg alltid har interessert meg for, og interessen vokste enda mer i løpet av masterprogrammets studieløp. Dysleksi har lenge vært en hjertesak for meg, og da spesielt kunnskap og kompetanse på feltet. Jeg har selv opplevd frustrasjonen og fortvilelsen manglende kompetanse kan føre til i en ellers travel hverdag som lærer, spesielt som helt fersk lærer. Det å få skrive en hel oppgave om dysleksi og læreres kompetanse har derfor vært veldig motiverende, givende og ikke mins lærerikt.

Proessen med å skrive en masteroppgave har ikke vært lineær, da det har bydd på mange utfordringer underveis; spesielt vedrørende valg av metode. Jeg startet med en helt annen metode, men så meg nødt til å bytte midt i semesteret, noe som jeg nå i ettertid ser var en riktig avgjørelse. I dette arbeidet har nettverket rundt meg vært helt uvurderlig.

Jeg ønsker derfor å takke min veileder Karine Bakke, for gode og tydelige tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp i denne prosessen. Jeg vil også takke de 4 informantene, som satte av tid til å delta med sine erfaringer og tanker i en ellers så hektisk hverdag. Jeg ønsker også å rette en stor takk til alle nære bekjente, som under denne perioden har vært aktive lyttere til når jeg har opplevd frustrasjon – de har gitt meg anledning for å flytte fokuset over på noe annet gjennom deriblant middagsbesøk og lunsjer. Jeg er også utrolig takknemlig for hjelpen både mine svigerforeldre og foreldre har gitt ved å være gode og aktive besteforeldre som har tatt min lille datter med på mange overnattinger og utflukter, da spesielt i de mange tilfellene jeg har hatt med sykdom. Jeg hadde ikke klart å kommet i mål med denne masteroppgaven om det ikke hadde vært for dere. Jeg ønsker også å takke min gode og tålmodige samboer Christian, som har stilt opp og tatt litt ekstra i, spesielt nå i innspurten. Og til slutt vil jeg takke min lille datter Guro som har måtte forholde seg til en noe mer fraværende mor, og som har fått meg til å glemme hele masteroppgaven i små øyeblikk med sitt gode humør og blide vesen.

Nå som jeg snart er ferdig sitter jeg igjen med en litt ambivalent følelse, da det både oppleves som godt og litt trist å snart være ferdig. Jeg er stolt over oppgaven jeg har skrevet og over egen innsats, men det er mye med studielivet jeg også vil savne. Allikevel gleder jeg meg til å komme ut i jobb igjen og få ta i bruk min nye kompetanse og kunnskap som lærer og spesialpedagog.

Skien, 20.05.2023

Marte Nilsen Malmberg

1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg presentere bakgrunnen for valg av tema. Videre skal jeg si noe om formålet med oppgaven, og presentere problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål. Her tar jeg også for meg avgrensningene som er gjort og begrepsavklaring av de mest sentrale begrepene i avhandlingen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

En rapport fra Dysleksi Norge (2021, s. 12) kan vise til at det er avdekket at 49 % av de som får påvist dysleksi, får påvist dette på ungdomskolen eller senere. Jeg er selv en del av denne statistikken. Jeg fikk diagnosen først i 10. klasse. Etter en årelang kamp mellom foreldrene mine og barneskolen min, fikk jeg først diagnosen ett min mor kontaktet PPT for en utredelse. Diagnosen kom på ingen måte som noe sjokk for noen av oss, men heller som en kjærkommen forklaring på hvorfor jeg hadde hatt så store utfordringer med både lese- og skriveopplæringen. Lærerne jeg hadde på barneskolen var på ingen måte dårlige lærere, de gjorde så godt de kunne - men jeg vil tørre å påstå at en «vent-og-se-holdning» og misoppfattelser angående hva dysleksi egentlig er, var årsaken til at det tok så lang tid før jeg fikk påvist dysleksi.

Det er høyst sannsynlig at lærerens forutsetning for å oppdage elever med lærevansker bygger på deres kunnskap og holdning til nevnt vanske (Gwernan-Jones & Burden, 2010). I tillegg viser Pletier et al. (2020) til en studie som viser at lærere med stor tiltro til egen kompetanse i forhold til dysleksi, scorer signifikant høyere på kunnskapsscoren enn de som ikke har det. Dette kan tyde på at både kunnskap om dysleksi og troen på denne kompetansen gir et godt grunnlag for lærere til å identifisere elever med dysleksi lenge før ungdomsskolealderen. Generalsekretær for dysleksiforbundet, Caroline Solem, mener at årsaken til at så mange får denne diagnosen så sent skyldes manglende undervisning om dette i lærerutdanningen (Gilje, 2021).

Resultatene fra undersøkelsen til Keeny og Keeny (1968) viste at tidlig identifisering av dysleksi kunne gi store konsekvenser for elevens videre skolegang. Denne undersøkelsen vist at 82% av de som fikk dysleksi diagnosen i 1.-2. klasse var i stand til å ta igjen sine medelever, dette tallet sank betydelig for hvor eldre barnet ble: 46% i 3.klasse og 10-15 i 5.-7. klasse. På bakgrunn av Keeny og Keeny (1968), sin undersøkelse, blir det tydelig hvor viktig det er å oppdage dysleksi så tidlig som mulig. Resultatene fra Dysleksi Norge sin undersøkelse blir ende mer alvorlig sett i lys av resultatene fra Keeny og Keeny (1968) sin undersøkelse. Med tanke på dette, er det viktig at skoler ikke har en «vent-og-se-holdning» når noen elever viser tegn på at de ikke klarer å følge den

ordinære lese- og skriveopplæringen (Lyster et al., 2019). Prosessen for å få dysleksidiagnosen i dag er også dessverre lang, og det er forskjellige fagfolk som har ansvar for de forskjellige fasene i tiltakskjeden som settes i gang når dysleksi mistenkes; som eksempelvis praktisk-pedagogiske tjenester (PPT) og skoleledere. Likevel både starter og slutter det hele hos *læreren* til eleven. Det er læreren som står ansvarlig for å oppdage elever som ikke klarer å følge den ordinære skrive- og leseopplæringen, og for å kunne gjøre dette må de følgelig ha tilstrekkelige kunnskaper om det.

På bakgrunn av at jeg selv har dysleksi, var jeg i utgangspunktet sikker på at jeg skulle klare å se og tilrettelegge for denne elevgruppen når jeg begynte å jobbe som lærer - dette skulle vise seg å ikke stemme. Selv om jeg kjente diagnosen ut ifra mitt eget vanskebilde, visste jeg ikke nok til å møte elever med dysleksi som hadde andre utfordringer enn meg. Jeg har reflektert mye over dette i ettertid. Hvis jeg, med dysleksidiagnosen, syntes det var vanskelig å skulle imøtekomme disse elevene; hvordan opplevdes dette for andre lærere *uten* dysleksi i møtet med praksislivet? Er det flere som har savnet mer kunnskaper om dysleksi i lærerutdanningen, for å føle seg bedre rustet til å hjelpe elever med lære- og skrivevansker? Det er disse refleksjonene som har ført til at jeg ønsket å undersøke hvordan andre nyutdannede lærere opplevde å møte elever med dysleksi.

1.2 Formål med studien

Formålet med denne oppgaven er å sette lys på og undersøke fire grunnskolelæreres kompetanse om kjennetegn på dysleksi. Dette mener jeg er viktig kunnskap. Ut ifra egne erfaringer kan jeg si at manglende kunnskaper om dysleksi kan ha store negative konsekvenser for elevene det gjelder. Selv om jeg på mange måter har klart meg godt, har det allikevel påvirket meg i stor grad at jeg fikk diagnosen såpass sent; da spesielt i forhold til nedsatt selvtillit og videre min egen selvfølelse rundt egne akademiske evner og forutsetninger.

Jeg håper at denne oppgaven kan være med på å belyse hvilke mangler i forhold til lese- og skrivevansker vi muligens har i dag ved lærerutdanningen (Ehl et al., 2022), og hvordan dette påvirker lærerne våre når de kommer ut i jobb i fremtiden. Hvilket konsekvenser dette vil ha for lærenes opplevelse av egen kunnskap og elevenes utvikling ser jeg på som spesielt relevant. Jeg har ennå til gode å møte en lærer som ikke vil elevene sine det beste, men jeg har møtt mange fortvilte lærere som gjør så godt de kan i en krevende jobb hvor de møter en sammensatt elevgruppe med forskjellig behov og forutsetninger.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i det overnevnte, har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan opplever fire grunnskolelærere at de mestrer å oppdage elever som kan ha dysleksi?»

For å besvare problemstillingen, legger jeg disse forskningsspørsmålene til grunn:

- Hvilke kunnskaper har lærerne om dysleksi?
- Hvilke forutsetninger opplevde de nyutdannede lærerne de hadde til å identifisere elever i risiko for å ha dysleksi?
- Hvordan mener lærere at arbeidet med å oppdage dysleksi kan forbedres?

1.3.1 Avgrensning

Problemstillingen jeg har kommet frem til åpner for flere forskjellige spennende og interessante retninger, men for at ikke oppgaven skal bli for stor og overfladisk har jeg forsøkt å avgrense den ved hjelp av forskningsspørsmålene.

I det første forskningsspørsmålet spør jeg hvilke kunnskaper lærere har om dysleksi. Her vil jeg ikke bare undersøke hva de kan og hva de eventuelt ikke føler seg trygge på, men også *hvordan* de har tilegnet den kunnskapen de besitter. Opplevde de at de har fått tilstrekkelig med kunnskap gjennom lærerutdanningen, eller har de fått kunnskapene sine om dette temaet gjennom praktisk arbeidserfaring eller gjennom personlig erfaring? Mer spesifikt ønsker jeg å undersøke hvilken kunnskap lærere har om kjennetegn på dysleksi, da dette har mye å si for om de er i stand til å oppdage og henvide disse elevene så tidlig som mulig. Det andre forskningsspørsmålet omhandler lærernes erfaringer med å fange opp elever med dysleksi. Hensikten med dette forskningsspørsmålet er å undersøke hvordan lærerne oppfatter sine egne forutsetninger for å klare å identifisere potensielle elever med dysleksi. Jeg ønsker også å se om dette er noe lærere opplever har blitt enklere når de har fått mer arbeidserfaring sammenlignet med hvordan de opplevde det som nyutdannede, eller om det oppleves som like utfordrende. Jeg tenker her at det også hadde vært interessant å undersøke lærernes opplevelser rundt arbeid med dysleksi som tema på egen arbeidsplass, for å undersøke om de opplever at det er en felles forståelse for hva dysleksi er og hva de skal se etter. Her vil jeg også være interessert i å høre konkrete historier om elever de har oppdaget; når, hvordan, prosessen og lignende. I fremvisningen av resultatene vil informantene være aidentifisert og historien anonymisert, slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne hvem informantene er eller hvilke elever de snakker om. I det siste forskningsspørsmålet lurere jeg på

hvordan lærerne mener at arbeidet med å oppdage dysleksi kan forbedres. Med dette ønsker jeg undersøke hva det er lærere føler de eventuelt mangler for å bli godt kvalifiserte til å oppdage barn med dysleksi. Her håper jeg at det vil fremkomme konkrete synspunkter, slik at jeg her kan finne ut hvordan lærere kan bli bedre rustet til å oppdage elever med dysleksi i fremtiden. Noen vil kanskje peke mot lærerutdanningen, og noen vil kanskje peke mot forslag til opplegg rundt dette på egen arbeidsplass – og noen vil kanskje peke på noe jeg ikke har tenkt på forhånd i det hele tatt.

Som man kan se av forskningsspørsmålene, har jeg valgt å ta for meg *lærernes* perspektiv. Jeg kunne tatt for meg elevenes perspektiv, foresatte, skoleledere eller relevante samarbeidsparter som eksempelvis PPT, men dette ville blitt for omfattende. En annen avgrensing jeg har gjort, er å rette mesteparten av søkelyset på kunnskap om hva som kjennetegner dysleksi, fremfor å for eksempel se på læreres kunnskap rundt forskningsbaserte tiltak og lignende. Begrunnelsen for denne avgrensningen ligger ikke i at kunnskap om kjennetegn er mer viktig enn kunnskap om gode forskningsbaserte tiltak, fordi dette er helt klart et felt som er minst like viktig. Likevel; for at en elev skal motta tilstrekkelig hjelp, må man først *oppdage* at barnet strever mer enn det som er forventet når det gjelder å tilegne seg gode lese- og skriveferdigheter. For å oppdage at et barn strever, er det en høy sannsynlighet for at lærerens forutsetninger for å oppdage elever med noen som helst vanske, bygger på deres kunnskap om denne vansken (Gwernan-Jones & Burden, 2010).

1.3.2 Begrepsavklaringer

I problemstillingen anvender jeg begrepet «dysleksi», og dette er et begrep som er et nøkkelbegrep for hele oppgaven. I den anledning ønsker jeg å redegjøre for hvilke definisjoner jeg legger til grunn for dette begrepet. For å gi en god definisjon på dysleksi vil jeg ta utgangspunkt i Rose (2009), og Høien og Lundberg (2017) sine definisjoner, som jeg opplever fyller hverandre ut og gir et tydelig bilde av *hva* dysleksi faktisk er.

Rose (2009, s .9) definerer dysleksi på følgende måte:

- Dyslexia is a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling.
- Characteristic features of dyslexia are difficulties in phonological awareness, verbal memory and verbal processing speed.
- Dyslexia occurs across the range of intellectual abilities.
- It is best thought of as a continuum, not a distinct category, and there are no clear cut-off points.

Oversatt til norsk av meg, definer Rose dysleksi på følgende måte: dysleksi er en lærevanske som primært påvirker ferdighetene som er nødvendige for å oppnå god lese- og skriveflyt. Dens karakteristiske trekk innebære vansker med fonologisk bevissthet, arbeidsminne og benevningshastighet. Dysleksi er en diagnose som forekommer uavhengig av intellektuelle ferdigheter. Dysleksi bør ses på som et spekter, heller enn en distinkt kategori. Det er ingen klare grenser for hva som er dysleksi eller ikke.

Høien og Lundberg (1997, s. 24) definerer dysleksi på følgende måte:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktig for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå automatisert ordavkodning ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskrivning. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon er en mulig årsak til dette. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivningsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder.

Ved å slå sammen Rose (2009) og Høien og Lundberg (1997) sine definisjoner kan dysleksi beskrives på følgende måte: Dysleksi er en vanske som påvirker ferdighetene som er nødvendig for å oppnå god leseflyt. Karakteristiske trekk ved dysleksi er vansker med fonologisk bevissthet, arbeidsminne, benevningshastighet, og det er en diagnose ofte går igjen i familier. I tillegg er dysleksi en vanske som finnes uavhengig av intellektuelle ferdigheter og som er vedvarende. Dysleksi bør ses på som et spekter, heller enn en distinkt kategori. Det er ingen klar grense som går mellom hva som er dysleksi, og hva som ikke er dysleksi.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av seks hovedkapitler: innledning, teori, metode, resultater, diskusjon, og avslutning. Hvert kapittel inneholder underkapitler som er med på å holde en tydelig struktur i oppgaven. Første kapittel er innledning. Her vil jeg redegjøre for bakgrunnen for valg av tema, formålet med studiet, problemstilling og forskningsspørsmål. Det andre kapitlet tar for seg oppgavens teoretiske forankring som ligger i faglitteratur og forskning knyttet til arbeide med dysleksi, lærenes forskning og konsekvensene dysleksi kan ha for et en persons i et livsløp. Intensjonen med dette kapitlet er å skape en teoretiske ramme som kan brukes til å drøfte

resultatene fra undersøkelsen. I det tredje kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens metode og vitenskapelige utgangspunkt. Her vil jeg beskrive prosessen bak utarbeidelsen av undersøkelsen, selve gjennomføringen, samt etterarbeidet i form av tekstbearbeiding og analyse. Kvalitetssikring og etikk kommer også inn under dette kapitlet. I det fjerde kapitlet vil resultatene av undersøkelsen og analysene presenteres gjennom tre kategorier som representerer hovedtemaene som var gjentakende i intervjuene. I kapittel fem vil resultatene drøftes opp mot relevant teori, hovedsakelig fra kapittel to. I det siste kapitlet vil oppgaven oppsummeres med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, hvor jeg forsøker å gi et så godt svar som mulig på disse.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg vise til relevant teori på feltet. Først vil jeg se på noen nøkkeltall om dysleksi. Her vil jeg komme inn på forskning på feltet både i Norge og internasjonalt, samt foreta et historisk blikk. Videre skal jeg vise til kjennetegn på elever med dysleksi og hvordan diagnostiseringen foregår. Jeg skal også gjennomgå noen av de sentrale rettighetene som utløses ved diagnosen og tiltak som kan igangsettes.

2.1 Nøkkeltall

Snowling (2012) påpeker at det har skjedd mye innenfor forskning på dysleksi de siste årene som har gitt viktig informasjon om hvordan dysleksi kan utarte og hvorfor noen får dysleksi. Ut ifra dette hevder Snowling at pedagoger i dag burde i mye større grad være i stand til å oppdage tidligere barn som ikke klarer å følge leseopplæringen. Dette gjelder ikke bare internasjonal forskning, men også norsk forskning, og det finnes mye gode reliable kilder på forekomsten av dysleksi (både i Norge og internasjonalt), dysleksiens historiske utvikling, samt arv og miljøspåvirkning på dysleksi.

2.1.1 I Norge og internasjonalt

Ca. 5-10% av befolkning i Norge har dysleksi (Dysleksi Norge, u.å.-a), og det er fire ganger mer vanlig hos gutter enn det er hos jenter (NHI, 2022). Forekomsten av dysleksi på verdensbasis kan variere fra mindre enn 5% av befolkningen til opp mot 20% av befolkningen, og Wagner et al. (2020) hevder at det finnes tre mulige årsaker til denne variasjonen.

Den første potensielle årsaken mener han kommer av at det ikke er noen klar grense for hva som er dysleksi og hva som ikke er dysleksi. Det samme ser vi i definisjonen til Rose, brukt i introduksjonen. Denne utydelige grensen kommer nok av at dysleksi er en kompleks diagnose som kan variere i stor grad fra person til person. En annen årsak kan være forskjellige definisjoner og oppfattelser av dysleksi, denne uklarheten fører også til at kategoriene for hva som betegner dysleksi variere også. Den siste potensielle årsaken som Wagner et al. (2020) påpeker, er at det brukes mange upålitelige identifiseringsprosedyrer for å oppdage dysleksi. Hvor presise eller upresise prosedyrene er, vil ha stor påvirkning på hvor mange som får diagnosen dysleksi (Wagner et al., 2020).

Dette til tross er det noen tall som går igjen i forskningen. En systematisk oversikt og metaanalyse av tidligere studier om forekomsten av dysleksi på verdensbasis kom frem til et gjennomsnitt på

7,10% (Yang et al., 2022). Resultatene fra denne studien bekrefter det som mange andre har funnet, at forekomsten ligger et sted mellom 5-17.5% på verdensbasis (Yang et al., 2022, Shaywitz 1998; Peterson & Pennington, 2021). Sammenlignet med andre lærevansker er dysleksi en av de mer vanlige diagnosene å få, ettersom 80% av alle som blir identifisert med en lærevanske får påvist dysleksi (Yang et al., 2022: Shaywitz 1998).

2.1.2 Historisk blikk på dysleksi

Det første begrepet på det som i dag er kjent som dysleksi, var «ordblindhet». Ordblindhet ble først brukt i legen Pringle Morgan sin beskrivelse i 1836 av et 13 år gammelt barn. Barnet var evnemessig godt utviklet, med gode ferdigheter innenfor en rekke områder, men hadde likevel store lesevansker (Lyster, 2019, s. 17). På dette tidspunktet ble vanskens årsak beskrevet å være utfordringer med den visuelle bearbeidingen av trykte ord (Lyster, 2019, s. 17), og denne tilstanden ble beskrevet som alvorlig, på grunn av den store avstanden mellom skriftspråket til den «ordblinde» og dens intellektuelle nivå (Helland, 2019, s. 88). Til tross for at ordblindhet var en diagnose som da ble brukt, betydde ikke dette at alle barn som ikke klarte å lese og skrive som forventet fikk denne diagnosen. De fleste barn som ikke klarte å lese og skrive ble helt frem til 1960-årene ansett som enten utviklingshemmede eller ikke-opplæringsdyktige (Helland, 2019, s.88). Noen barn, derimot, var så heldige at de ble møtt av omsorgsfulle lærere som så at deres utfordring var på bakgrunn av ordblindhet og derfor tilbød dem ekstra undervisning - gjerne etter skoletid (Hellan, 2019, s. 88).

I dag finnes det mange anerkjente, flinke og høyt utdannede individer med dysleksi som er åpne om diagnosen sin (Helland, 2019, s.88). Dette skyldes de store fremskrittene som har blitt gjort innenfor forskningen på dysleksi, at vi i dag har flyttet oss fra en forståelse av dysleksi som ordblindhet som kun rammet noen få.

2.1.3 Arv og miljø

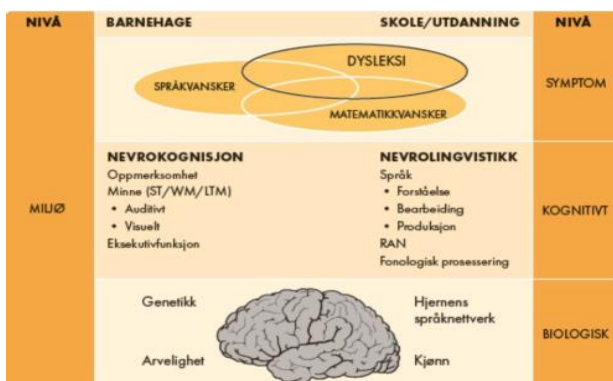
Hva som er årsaken til dysleksi er en gammel debatt, som i stor grad handler om dysleksi kom av en biologisk komponent, altså arv, eller om det var et resultat av forholdene barnet vokste opp, altså miljø.

Tanken om at dysleksi kan være arvelig er ingen ny tanke og det fantes teorier om dette allerede på starten av 1900-tallet (Helland, 2019, s. 144). Snowling og Melby-Lervåg (2015) kom frem til i sin metaanalyse at barn av foreldre med dysleksi har 45% sjans for selv å utvikle dysleksi, noe som

viser en høy grad av arvelighet. Andre undersøkelser og statistikk viser lignende resultater i forhold til hvor stor sjanse barn av foreldre med dysleksi har for å få dysleksi selv: 38%-55% (Dysleksi Norge u.å.-a), 66.7% (Rao et al., 2016), 45% (Carroll et al.,2014). Disse resultatene illustrer at den biologiske arven gir økt sjanse for dysleksi, men denne statistikken viser også at dette ikke kan være den eneste årsaken til dysleksi. Sosiale og kulturelle forhold vil også påvirke sjansen for å utvikle dysleksi.

Miljømessige faktorer som en mulig årsak for dysleksi er heller ingen fremmed tanke for forskningsmiljøet, individer blir påvirket av miljøet rundt seg; familie, venner, barnehage, skole og lignende, og dette er alle faktorer som er med på å påvirke individets utvikling. Et eksempel på dette kan være barnehagens fokus på språkstimulerende aktiviteter. Barnehager som har et større fokus på språkstimulerende aktiviteter vil muligens legge mer til rette for hverdagslig aktiviteter som oppfordrer til dialog og samspill og dermed gir bedre forutsetninger for barnets språkutvikling enn barnehager som ikke har fokus på språkstimulerende aktiviteter (Helland, 2019, s. 152). Samuelsson og Lundberg (2003) støtter opp under denne teorien, da de ble avdekt at rundt 17-26% av variasjonene i lese- og skriveferdighetene til elevene kunne forklares med miljømessige faktorer som hjemmeforhold, skoleforhold og det litterære miljøet til eleven. Foreldres utdanningsnivå kan ha også en påvirkning på barns skoleprestasjoner (FHI, 2020). Dette er med på å illustrer miljøets påvirkning på barnet og som vil kunne legger føringer for fremtidsutsikten deres på et senere tidspunkt.

Figur 1 Morton og Friths modell



Fra *Språk og dysleksi* (s. 120) av. T. Helland, 2019, Fagbokforlaget. CC BY Vigmostad & Bjørke AS.

I Morton og Friths modell (siteret i Helland, 2019, s. 149), se figur 1, illustreres det hvordan miljømessige forhold påvirker andre komponenter (symptom-nivå, kognitiv-nivå og biologisk-nivå). Ut ifra denne modellen blir det tydelig at miljøfaktorer alene ikke nødvendigvis er årsaken til

at noen utvikler dysleksi, men at det kan ha en stor påvirkning på hvor stor en vanske kan vokse. Det er derfor mulig å konkludere med at både arv og miljø vil ha en stor påvirkning på utviklingen av dysleksi hos et individ.

2.1.4 Utdanning og arbeidsliv

NAV-rapporten «Arbeid, velferd og samfunn» (Søby & Einan, 2006) og Undheim (2008) sin doktorgradsavhandling «Short and long-term outcome of emotional and behavioural problems in young adolescents with and without reading difficulties» ser på de konsekvensene som lese- og skrivevansker kan ha for individets deltagelse i samfunnet vedrørende eksempelvis høyere utdanning og arbeidsledighet. Dette gir et innblikk i noen av langtids konsekvensene det å leve med dysleksi kan gi.

Ifølge NAV-rapporten (Søby & Einan, 2006, s.28) er antall svake lesere to til tre ganger så høye blant arbeidsledige enn blant de som er i arbeid. Årsaken til dette er at de ikke har de leseferdighetene som forventes og kreves i arbeids- og hverdagslivet (Søby & Einan, s.28). En annen forklaring kan være manglende kunnskap, og en oppfattelse om at lese- og skrivevansker tilsier lav intelligens hos arbeidssøkere. For de individene med svake lese- og skriveferdigheter kan dette oppleves som en stor belastning og resultere i dårlig selvoppfatning og selvtillit (Søby & Einan, 2006, s. 31).

Undheim (2008, s.29) undersøkte i sin undersøkelse to forskjellige grupper: gruppe A og gruppe B. Begge gruppene bestod av unge voksne på 23 år, som hadde hatt dysleksi i sin barndom. Områdene som ble undersøkt var lese- og skriveferdigheter, utdannelse nivå, livsglede og psykososiale faktorer. Gruppe A bestod av 21 personer som hadde vokst opp med dysleksi, mens gruppe B besto av 13 individer som hadde blitt rekruttert av Undheim i 1972-1975 fra en psykiatrisk barneklinnikk i Trondheim. Det er viktig å påpeke at til tross for at doktoravhandlingen er fra 2008, ble intervjuene og testene utført mellom sen høst 1995 til vår 1996. Resultatene fra undersøkelsen vist at det var relativt liten forskjell mellom Gruppe A og kontroll gruppen når det kom til utdanningsnivå, mens i gruppe B var det en mindre andel som hadde tatt høyere utdanning.

I forhold til arbeidsledighet, var det liten forskjell mellom gruppe A og B, men en stor forskjell mellom gruppene med individer med dysleksi og kontroll gruppen. En forklaring på denne forskjellen kan finnes i Navs rapport (Søby & Einan, 2006, s. 29), hvor det påpekes at gapet mellom arbeidsmarkedets krav og arbeidssøkers leseferdigheter vil øke sjansen for utstøtning fra arbeidslivet. Både i offentlig og privat sektor stilles det forskjellige forventninger til arbeidstagerens

lese- og skriveferdigheter, områder som stiller høye krav til leseferdigheter er blant annet undervisningssektoren, finansnæringen og forskningsbransjen (Søby & Einan, 2006, s. 29).

2.2 Hva kjennetegner elever med dysleksi?

Ettersom dysleksiens alvorlighetsgrad kan variere fra individ til individ, kan det være utfordrende å identifisere og diagnostisere barn en mistenker kan ha dysleksi (Lyster, 2019, s. 19). Dette vil si at hvert barns utfordringer vil variere, men det betyr ikke at det ikke finnes noen kjennetegn. Dysleksi gir fonologiske vansker, som ofte er knyttet til barnets fonologiske bevissthet, arbeidsminne, og bearbeidingshastighet (Snowling et al., 2011; Lyster, 2019; Dysleksi Norge, 2017).

2.3.1 Utfordringer med fonologisk bevissthet

Barn som har utfordringer med fonologisk bevissthet har ofte utfordringer med å opparbeide seg fonologiske ferdighet (Lyster, 2019, s. 19), som er grunnleggende for lese- og skriveopplæringen (Snowling et al., 2011; Lyster, 2019). Lyster (2019, s. 17) forklarer fonologiske ferdigheter på følgende måte:

Med fonologiske ferdigheter mener vi her barnas evne til å være seg bevisst språkets (ordenes) lydstruktur og også deres evne til å kunne manipulere denne strukturen. Barna må lære at talespråket er satt sammen av fonologiske elementer, og at disse elementene kan isoleres og identifiseres. Barna må oppdage eller lære at skrifttegnene representerer en lyd.

Årsaken til utfordringer med den fonologiske bevisstheten har blitt antatt å være en svakhet med å lagre og organisere den fonologiske representasjonen av ordet i vårt mentale leksikon (Swan & Goswami, 1997, s. 18). Dette vil blant annet ha negative konsekvenser for å mestre det alfabetiske prinsippet og kan derfor forårsake ordavkodingsvansker, leseforståelse vansker og/eller et dårlig ordforråd (Lyster, 2019, s. 18). Dette kan kom til syne på forskjellige måter, som for eksempel vansker med å finne ord som rimer eller/og kunne lytte ut enkeltlyder i ord, som er noe 4-5 åring skal mestre, og det vil derfor være mulig å identifisere barn som befinner seg i risikozonen for å dysleksi ved å fange opp de barna som ikke mestrer dette i barnehage (Høien & Lundberg, 2012, s. 257).

2.3.2 Nedsatt arbeidsminne

«Arbeidsminne er evnen til å holde på og bearbeide ny informasjon for en kort periode, mens man utfører mentale ferdigheter» (Löfkvist et al., 2019, s. 464), og arbeidsminnets kapasitet er viktig i

avkodings- og forståelse prosessen (Høien & Lundberg, 2012, s. 69). Nedsatt arbeidsminne er en veldokumentert vanske for individer med dysleksi (Smith-Spark & Fisk, 2007). Verbal eller lydmessig bearbeidelse av informasjon kan gå sakte for elever med dysleksi på grunn av nedsatt arbeidsminne (Lyster 2019; Smith-Spark & Fisk, 2007). Nedsatt arbeidsminne kan derfor bli tydelig i skriveprosessen til barnet, da typiske skrivevansker for barn med dysleksi blant annet er koblet til arbeidsminne (Høien & Lundberg, 2012, s. 111).

2.3.3 Bearbeidingshastighet

Fonologisk bearbeidingshastighet er tiden som blir brukt på å bearbeide lydstrukturen i språket, tiden det tar for å knytte riktig lyd til riktig skrifttegn (Lyster, 2019, s. 19). Denne utfordringen kan kobles med utfordringer med det verbale korttidsminne, ettersom det vil ta lang tid og kreve mange krefter for enkelte elever å «hente fram» hver lyd at de første lydene er glemt før de har fått kodet bokstavene til et ord, og kan førte til lav lesehastighet (Lyster, 2019, s. 23).

2.3 Hvordan identifiseres elever med dysleksi?

Det å identifisere barn med dysleksi er ikke en enkelt oppgave eller en kort prosess. Det fordrer at læreren har kjennskap til hva som kjenner dysleksi, barnets forventet leseutvikling, og saksgangen i tiltakskjeden. I denne delen vil det presenteres forskning på hva som kan være et tegn på dysleksi hos både barn i barnehagealder og skolebarn, det enkle synet på lesing (oversatt fra «the simple view of reading» av Lyster et al., 2019) og det enkle synet på skrivning, Høien og Lundbergs stadiemodell for lese- og skriveutvikling, tiltakskjedens første fase bekymringsfasen, og læreres kompetanse om dysleksi.

2.3.1 Barnehagealder og skolealder

Dysleksi Norge (2017) tar opp vanlig myter rundt dysleksi, som at dysleksi ikke kan diagnostiseres før i fjerde eller femte klasse, noe de påpeker ikke stemmer. Det finnes flere studier og undersøkelser som har vist at dysleksi er en diagnose som kan oppdages tidlig, og forskning har vist at det er mulig å oppdage barn i risiko for å utvikle dysleksi alt i barnehagealder (Snowling & Humle, 2016; Snowling 2012; Klinkenberg 2016).

Lyster påpeker at det å få et godt språklig grunnlag fra barnehagen vil gi barnet et godt utgangspunkt for lese- og skriveopplæringen (Lyster, 2019), og det finnes flere studier som understreker at det vil være mulig å oppdage barn som befinner seg i risikozonen før de har begynt på skolen og i løpet av første halvdel i første klasse (Klinkenberg, 2016).

Screeningverktøy rettet mot språkutvikling, leseferdigheter, og kommunikasjonsferdigheter kan være med på å identifisere de barna som befinner seg i risikozonen for å utvikle dysleksi på et senere tidspunkt (Snowling, 2012). Thompson et al., (2015) kom frem til lignende resultater. I denne studien viste resultatene blant annet at forekomsten av dysleksi i nær familie kunne være en sterk predikasjon for om vedkommende kom til å utvikle dysleksi og forsinket språkutvikling, og kunne avdekkes allerede i førskolealder. Lignende funn har også blitt funnet i norske studier. I Helland og Hugdahl (2011) sin studie fikk omsorgspersonen til 120 5-åringer kartleggingsverktøyet RI-5 (risiko indeks 5). Dette er et kartleggingsverktøy som fungerer som en guid for å observere 5-åringer med mulig språkvansker, og er et verktøy som skal kun brukes på førskolebarn som kan være disponert for dysleksi (Statped, 2022a). Resultatene fra denne studien viste at halvparten av de barna som hadde befunnet seg i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevanske, ble diagnostisert med dysleksi innen de var 11 år (Helland & Hugdahl, 2011).

Snowling et al. (2011) sin studie fulgte 73 seksåringer som hadde blitt plassert i risikogruppen for å utvikle dysleksi på bakgrunn av lærerevurdering og resultater fra tester av barnets fonologiske bevissthet og benenevningshastighet. Barna ble retestet seks måneder senere, og fulgt opp jevnlig etterpå for å gi læreren et godt utgangspunkt til å følge opp elever med dyslektiske vansker. Studien konkluderte med at lærere som brukte kriteriebasert vurderinger hadde like gode forutsetninger til å bedømme elevens fremgang som formelle tester, og de var i stand til å arbeide kontinuerlig med barnet utfordringer. Forsinket utvikling av leseferdigheter kan påvirke barnets ordforråd negativt (Cunningham & Stanovich, 1998, sitert i Torgersen, 2002, s. 8), som igjen kan påvirke barnets holdning og motivasjon til lesing (Oka & Paris, 1986, sitert i Torgersen, 2002, s. 8), og fører til at de går glipp av muligheter til å utvikle viktige forståelse strategier (Brown, Palincsar & Purcell, 1986, sitert i Torgersen, 2002, s. 8). Derfor er det viktig å understreke viktigheten av tidlig identifisering, ettersom frustrasjonen dette vil produsere kan ta fra barnet motivasjonen som trengs for å forsøke og lære å lese.

2.3.2 Leseutviklingsteori og skriveutviklingsteori

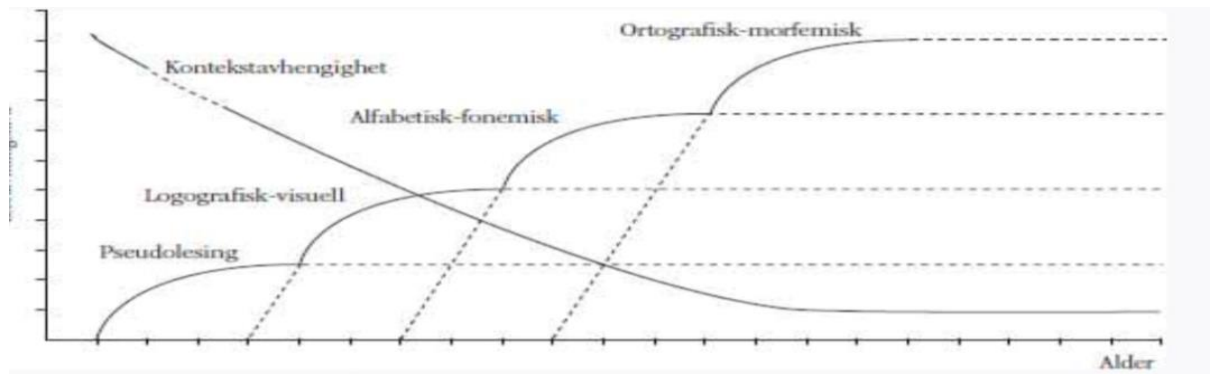
Forskning har vist at læreres kompetanse i forhold til leseopplæring har stor påvirkning på barn og unges leseutvikling (Washburn et al., 2016). Derfor er det viktig at læreren er i stand til å vurdere om elevens leseutvikling er betraktelig svakere enn det som kan forventes, til tross for god opplæring (Statped, 2022b) noe som fordrer god kunnskap om barns leseutvikling. Tidligere forskning har vist at lærere ofte har tilstrekkelig kompetanse angående enkle konsepter ved leseopplæringen, men mangler kompetanse angående andre viktige konsepter, deriblant fonetisk bevissthet (Washburn et al., 2016). Det finnes flere lese- og skriveutviklingsteorier, men i denne

oppgaven vil det tas utgangspunkt i teoriene *det enkle synet på lesing og skriving* og Høien og Lundbergs *stadiemodell*. Disse lese- og skriveteoriene er valgt på bakgrunn av at de er mye referert til i litteraturen, og kan fungere som gode verktøy for å vurdere barnets leseutvikling (Lyser et al., 2019; Høien og Lundberg, 2012; Byberg, 2017; Nordås 2014; Klinkenberg, 2018; Målerud, 2012).

Det enkle synet på lesing og skriving er en lese- og skriveteori som forklarer hvilke språklige ferdigheter barnet må mestre for å oppnå leseforståelse og skriveferdigheter. Det enkle synet på lesing illustrer hvilke delferdigheter som er nødvendige for å utvikle ferdigheten leseforståelse: *ordavkodning + språkforståelse = leseforståelse* (Gough & Tunmer, 1986, s. 6). For å kunne forstå hva en tekst formidler må leseren kunne forstå hvilke ord bokstavene formidler og kunne betydningen av ordet. Elevenes avkodningsvansker er mer synlig på mindre trinn, da tekstene på de lavere trinnene ikke stiller store krav til barnets ordkunnskap og grammatikkforståelse som de gjør på de høyere trinnene (Statped, 2021b). Det enkle synet på skriving illustrer hvilke delferdigheter skriveferdigheten er bygd opp av, og ser slik ut: *innkodning x lingvistisk produksjon = skriving*. Innkodning handler om barnets bokstavkunnskap, mens den lingvistiske produksjonen handler om å hente frem og kombinere ord for å skape meningsfulle setninger (Lyster et al., 2019, s. 345).

Høien og Lundberg (2012) sin stadiemodell for lese- og skriveutvikling er en videreutvikling av Friths leseutviklingsmodell. Dette er en modell som beskriver de forskjellige stadiene som individer går igjennom når de tilegner seg lese- og skriveferdigheter. Dette er ikke en lineær læringsprosess, ettersom læringskurven er brattest på de tidlige stadiene og flater ut på de senere, og ettersom barnet blir gode lesere vil de bruke de forskjellige strategiene alt etter hvilket behov han eller hun har (Høien & Lundberg, 2012, s. 53) Stadiene i lese- og skriveutviklingen har mye til felles, og kan deles inn i fire stadier: 1. Pseudolesing og Pseudoskriving, 2. Logografisk-visuell lesing og skriving, 3. alfabetisk-fonemisk lesing og skriving, 4. ortografisk-morfemisk lesing og skriving (se figur 2).

Figur 2: Stadier i avkodningsutvikling



Fra *Dysleksi – fra teori til praksis* (s. 153) av T. Høien & I. Lundberg, 2012, Gyldendal Norsk Forlag AS. CC BY Gyldendal Norsk Forlag AS 2012.

Det første stadiet *pseudolesing* og *pseudoskriving* tar som regel plass før barnet starter på skolen, og handler i stor grad om «lekelesing» og «lekeskriving». Ved lekelesing leser ikke barnet bokstaver og ord, men heller omgivelsene rundt seg (Høien & Lundberg, 2012, s. 55), og ved lekeskriving skriver de ned tegn som ligner på lesing før de kjenner til noen bokstaver. På det logografisk-visuelle stadiet har barnet fortsatt ikke forstått det alfabetiske prinsippet, men leser heller ordene som bilder (Høien og Lundberg, s. 78-79). Hvert ord behandles her som en egen enhet og innlæringen er preget av at barn gjenkjenner ordets grafiske mønster (logografer) og ordnavnet (Høien og Lundberg, 2012, s. 56). Karakteristisk for skriveutviklingen på dette stadiet er at eleven forsøker å tegne et bilde av et kjent varemerke, eller skriver den første bokstaven rett, mens resten blir tilfeldige bokstaver som er vilkårlig satt sammen (Høien og Lundberg, 2012, s. 79). I leseutviklingen omtales det alfabetiske-fonemiske stadiet som selve kjernen i leseopplæringen, og krever at barnet opparbeider seg analytiske ferdigheter og en forståelse for det alfabetiske prinsipp (Høien & Lundberg, 2012, s. 58). Ved alfabetisk-fonemisk skriving begynner eleven å forstå det alfabetiske prinsippet, og eleven er da i stand til å analysere språkløydene i ordet som blir sagt og gjengi ordet i skriftlig form av store bokstaver (Høien og Lundberg, 2012, s. 79). Ved ortografisk-morfemisk lesestrategi tilegner barnet seg mer avanserte former for ordavkodningsprosess hvor ordgjenkjenning skal automatiseres, som vil gi barnet en raskere og mer korrekt ordavkodning. Når leseren når dette nivået vil hun eller han kunne vie mer av energiene sine på leseforståelses fremfor ordavkodning (Høien og Lundberg, 2012, s.60). Ortografisk-morfemisk skriving vil si at eleven har en rask, sikker og automatisert prosess hvor ordene skrives korrekt (Høien & Lundberg, 2012, s. 81). Individuer med dysleksi når sjeldent dette nivået (Buck 1990, sitert i Høien og Lundberg, 2012, s. 81).

2.3.3 Tidlig innsats

Stortingsmelding 6 (2019-2020) plasserte tidlig innsats atter en gang på dagsorden. I stortingsmeldingen blir tidlig innsats definert på følgende måte:

Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak» (Meld. St.6, 2019-2020, s. 12).

For å legge til rette for god læring, er tilbudet de får i barnehagen og tidlige grunnskole viktig. Dette er med på å bygge en grunnmur som barnet skal bygge videre på for å lykkes i utdanning og arbeid, og det vil derfor være viktig at barn får et godt tilpasset pedagogisk tilbud tidlig i livet (Meld. St.6, 2019-2020, s. 12). Men, dette betyr ikke at det ikke skal settes inn tiltak senere i utdanningsløpet hvis det skulle være behov for dette. Tidlig innsats handler i like stor grad om å gi barnet rask hjelp for å forhindre at vansker blir større, derfor må tiltaket settes inn så fort vansken *oppstår* (Meld. St.6, 2019-2020, s. 12).

Til tross for at et av formålene til tidlig innsats var å minske omfanget av spesialundervisningen, viser derimot forskning at bruken av spesialundervisning heller øker (Hannås, 2014, s. 44). Dette har gjort ideologien bak tanken om tidlig innsats, og måten har blitt utført i praksis er nokså paradoksal. Et relevant spørsmål å stille er hva som er årsaken til dette? Ifølge Helland (2019, s. 156) kan det finske skolesystemet gi oss et potensielt svar på dette. I Finland settes det inn tiltak som blir gjennomført og fulgt opp av kvalifiserte pedagoger tidlig i skolegangen, dette har ført til at elevene har hatt mindre behov for støttetimer oppover i klassetrinnene. I Norge har vi derimot sett en motsatt trend da antall tiltak og støttetimer heller øker ettersom eleven blir eldre. Dette mener Helland (2019, s. 156) blant annet kommer av at det er en frykt for å stigmatisere barn, som kan forklare «vent og se» holdning som har oppstått hos mange, og at det ofte er ikke-kvalifiserte assistenter som får oppgaven med å gjennomføre og å følge opp tiltakene som settes inn.

2.3.4 Tiltakskjeden for spesialundervisning - bekymringsfasen

Når et barn ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har han eller hun krav på spesialundervisning. Veien til spesialundervisning er en lang prosess, med seks faser (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tiltakskjedens seks faser er: 1. bekymringsfasen, 2. Henvisning til praktisk pedagogisk tjeneste (PPT), 3. Utrednings- og tilrådningsfasen, 4. vedtaksfasen, 5.

Planlegging- og gjennomføringsfasen, 6. vurderingsfasen (Nilsen & Herlofsen, 2019, s.224; Statped, 2022b).

Bekymringsfasen er den første fasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, og denne fasen kjennetegnes ved at noen nær eleven eller eleven selv, setter spørsmålstegn om eleven får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen på bakgrunn av faglige eller sosiale utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne fasen handler ikke kun om å fange opp, men også om å *følge opp*. Bekymringsfasen blir i all hovedsak regulert ut ifra opplæringslovas (1998) §5.1 «Rett til spesialundervisning» og §5.4 «Nærmere om saksbehandlingen i samband med vedtak om spesialundervisning».

Paragraf §5.1 sikrer at eleven har rett til spesialundervisning hvis eleven *ikke har* eller *ikke kan få* tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Først steg i å vurdere om eleven har et tilfredsstillende utbytte er å undersøke om skolen kan sette inn passende tiltak som kan gi eleven et bedre opplæringstilbud. Dette er skolen er pliktig til, før barnet henvises til PPT. Noe av hensikten til at det stilles krav til skolen om å forsøke å tilpasse undervisning er blant annet for å kartlegge eleven, og miljøet rundt eleven, for å undersøke om det finnes noen årsaksforklaringer for elevens vansker. Tiltakene som blir utarbeidet i denne fasen må ligge innenfor skolens handlingsrom, som er avgrenset av kommunens og fylkeskommunens rammer i forhold til lærertetthet, pedagogisk kompetanse, pedagogisk praksis, og ledelsen av skolen. En forutsetning for å gjennomføre dette er at læreren som underviser dette barnet får tid til arbeid med lokale lærerplaner og planlegge hvordan undervisningen tilpasses og organiseres, slik at lærerne får en felles forståelse av hvordan de skal ivareta eleven på best mulig måte. Det overordnede målet skal være å utvikle og opprettholde et positivt læringsmiljø for elevene. Tiltakene som blir satt inn skal følges opp, vurderes og justeres av læreren (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hvis eleven, til tross for tiltakene, ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen er lærerne pliktet til å melde fra om dette til rektor som tar avgjørelse om saken skal henvises til PPT eller ikke. Elevens foresatte kan med hjemmel i opplæringslovas paragraf §5.4, kreve at skole både skal undersøke om eleven har behov for spesialundervisning, og undersøke hvilken opplæring eleven eventuelt trenger.

2.3.5 Lærerne og lærernes kompetanse

Internasjonal forskning har vist at lærere har for lite kompetanse om dysleksi (Peltier et al. 2022; Washburn et al., 2011; Washburn et al., 2016). Dette til tross for at inkludering og tilpasset opplæring av barn med spesielle behov lenge har vært et fokusområde. I Mønsterplanen i 1974 ble viktigheten av lærernes kompetanse understreket for å skape en inkluderende og tilpasset opplæring

for elever med spesielle behov, hvor det blant annet står at det er ønskelig at lærerne med ansvar for mindre spesialpedagogiske tiltak også skal ha spesialpedagogisk innsikt (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 69-70). Det faktumet at rapporten «uten mål og mening» fra barneombudet (2017) avdekker en skolehverdag for mange elever som hadde behov for spesialundervisning, mottok spesialundervisning fra lærer uten spesialpedagogisk kompetanse eller voksene uten godkjent utdanning, viser hvor kort satsingen fra 1974 har kommet. En inkluderende og tilpasset opplæring for elever med spesielle behov er et felt vi har en lang vei å gå, før denne visjonen kan oppfylles. Et naturlig sted å starte for å gripe an dette vil være å utruste lærere med nødvendig kunnskap om dysleksi, slik at lærerne vil være i stand til å identifisere og møte elever som potensielt har behov for spesialundervisning.

Stor pedagogisk kompetanse er en forutsetning for å oppfylle prinsippene om et inkluderende fellesskap og tilpasset opplæring (Thygesen et al., 2011). Resultatene fra Haugs (2000) undersøkelse støtter teorien om behovet for større pedagogisk kompetanse for å ivareta mangfoldet av elever på en skole. Haug (2000) delte ut et spørreskjema til lærerstudenter fra åtte forskjellige lærerutdanningsinstitusjoner, og intervjuet 18 foreleser ved tre forskjellige institusjoner. Resultatene fra denne undersøkelsen konkluderte med at omfanget av fokus på spesialundervisning i lærerutdanningen var minimalt, og det var store variasjoner mellom institusjonene, klassene og fagene. Haug konkluderte med at hovedtendens ved lærerutdanningene hadde vært «[...] så lite som mogleg, men forsvarleg» (Haug, 2000, s. 201). Rundt oppfattelsen av det inkluderende perspektivet på skolen var det en tvetydig oppfattelse. Alle var enig i det inkluderende perspektivet på skolen, men hadde en oppfattelse av at dette *kun* gjaldt de elevene som klarte å følge undervisningen. Det inkluderende perspektivet gjaldt derimot ikke for elever med spesielle vansker, noe som tyder på at læreinstusjonen og LK97 hadde forskjellige tolkninger av begrepet inkludering (Haug, 2000, s. 201). Denne studien viste tydelig tegn på en lærerutdanning som ikke fylte den tidens læreplanmål, og er med på å underbygge teorien om en lærerutdanning som ikke rustet lærerstudentene på å skulle kunne imøtekomme og ivareta *alle* elever.

Dette gir tydelig tegn på at det er behov for enn forandring, og et tiltak for å styrke den pedagogiske kompetansen til lærere er å finne i USA. I enkelte stater i USA er det innført lover og initiativ som oppfordrer og krever at lærere skal etterutdannes/kurses om dysleksi, i tillegg til å ha klare instruksjoner på hvordan de skal tilpasse undervisningen for elever man mistenker har dysleksi (Youman & Mather, sitert i Peltier et al., 2022). Resultatene fra Peltier et al. (2022) sin undersøkelse viste at lærere som fikk muligheten til å ta del i en etterutdannelse med fokus på dysleksi scoret bedre på undersøkelsens kunnskapstest enn lærerne som ikke hadde fått det samme

tilbudet. Lærerens tro på egen kunnskap viste seg også å ha mye å si for deres kompetanse, da studiet avdekte en signifikant forskjell mellom de som hadde stor tro på egen kunnskap og de som hadde liten tro på egen kunnskap (Peltier et al., 2019). Arbeidserfaring viste seg å ha en mindre effekt på lærenes kunnskap om dysleksi, noe som er overraskende. Hvorvidt funnen Peltier et al. gjorde rundt koblingen mellom lærerens arbeidserfaring og kunnskap om dysleksi er overførbart kan diskuteres, da Washburn et al., (2011) sin undersøkelse viste at lengere arbeidserfaring hadde en positiv påvirkning på lærerens kompetanse.

Det som er gjennomgående i disse studiene er at majoriteten av lærere har for dårlig kompetanse om dysleksi, og det kan virke som at videreutdanning eller kurs kan ha en positiv effekt for lærernes kompetanse. Majoriteten av lærerne som deltok i Washburn et al. (2016) sin studie anerkjente at de ha mottar for lite opplæring om dysleksi, og forskerne konkludere her med at den beste måten å heve lærenes kompetanse på er gjennom lærerutdanningen.

2.4 Hvordan diagnostiseres elever med dysleksi?

Når et barn skal utredes for dysleksi er flere elementer å ta hensyn til i denne prosessen. Først og fremst er det viktig å inkludere eleven som en aktiv deltager i denne prosessen, slik at eleven og lærer oppretter et samarbeid preget av gjensidighet, respekt og likeverd. Et slik samarbeid kan gi læreren verdifull informasjon som kan være med på å avgjøre hvilken tester som er best egnet under utredelsen og kan gi et nytt syn på elevens utfordring (Høien & Lundberg, 2012, s. 189).

2.4.1 Fra mistanke til diagnose: kartlegging

Som nevnt tidligere er det dessverre mange skoler i dag som har en «vent og se holdning» når elever begynner å henge etter i den forventet lese- og skriveutviklingen. Aas (2021, s. 37) skriver at mye av årsaken til denne holdningen ligger i at skolen har fokuset på eleven og hjemmets innsats, deres vanske forklares ved at de ikke leser nok og ikke arbeider hardt nok. Dette kan komme av manglende kompetanse og fokus på lese- og skrivevansker.

Utredelsesprosessen skal barnets lese- og skriveferdigheter kartlegges. Det finnes flere forskjellige kartleggings metoder og verktøy å benytte seg av for dette. «Kartlegging i spesialpedagogisk praksis skal bidra til å avdekke og systematisk beskrive vansker, ressurser og utviklingsmuligheter hos individer og miljøer med særlige behov og utfordringer». Kartleggingens formål er å utarbeide og sette inn passende tiltak som skal minske elevens vanske, finne og forsterke det eleven er god på, og skape tro på egen mestring hos eleven. I spesialpedagogisk sammenheng er det den *formative* og

dynamiske kartleggingen som har størst relevans, ettersom dette er en form for *læringsstøttene kartlegging*. Ved formativ kartlegging vil det utføres en fortløpende vurdering av lærerens undervisningspraksis, som skal bidra til økt læring. Ved dynamisk kartlegging, vurderes barnets evne til å løse problemer med støtte om det er noe barnet ikke forstår eller får til. Dette gir testlederen viktig informasjon om hvilke ferdigheter barnet mestrer, og hva eleven trenger støtte ved. For å oppnå et så helhetlig bilde av barnets ferdigheter, oppfordres det til å ta i bruk en multimetodisk tilnærming. En multimetodisk tilnærming betyr at flere kartleggingsmetoder blir brukt, som kombineres og kompletterer hverandre, som for eksempel en test med og uten hjelp (Klem & Hagtvat, 2019, s. 153-157).

2.4.2 Fra mistanke til diagnose: kartlegging av lese- og skriveferdigheter

Ved kartlegging av barnets leseferdigheter er det hensiktsmessig å kartlegge ordavkodningsferdigheter og fonologiske strategier. Ved kartlegging av barnets ordavkodningsferdigheter er det viktig å undersøke hvilken strategi barnet tar i bruk ved ordavkodning. De strategiene som er viktigst å undersøke er den ortografiske og fonologiske strategien, som kan kartlegges gjennom en lingvistisk analyse. En lingvistisk analyse undersøker elevens responstid ved lesning av ord, og hvilke ord eleven opplever som vanskelig å lese. Responstiden til eleven og hvilke ord eleven opplever som vanskelig å lese gir informasjon om hvilke avkodningsstrategier barnet benytter seg av (Høien og Lundberg, 2012, s. 192-195).

For å kartlegge barns skriveferdigheter, finnes det flere forskjellige oppgavesett tilgjengelig for bruk. Utdanningsdirektoratet og klinisk avdeling, institutt for spesialpedagogikk, universitetet i Oslo har utarbeidet kataloger med en oversikt over hvilke kartleggingsmateriell som finnes på norsk for å kartlegge barnets staveferdigheter. I likhet med hensikten med mange av kartleggingsverktøyene som brukes for å undersøke barnets leseferdigheter, er hensikten til kartleggingsverktøyene som brukes for å kartlegge barnets stavferdigheter også å undersøke hvilke strategier eleven bruker ved skrivning. Dette kan gjøres ved å undersøke hvilke strategi eleven tar i bruk gjennom de forskjellige dimensjonene av ordet som staves og en analyse av elevens rettskrivingsfeil. Barn med dysleksi har ofte ikke andre rettskrivingsfeil enn barn uten dysleksi, men de har ofte flere skrivefeil som gjerne vedvarer selv når leseferdighetene deres blir bedre (Høien & Lundberg, 2012, s. 222-224).

2.4.3 Fra mistanke til diagnose: utredelse

Hvis kartleggingen læreren har gjort viser at barnet har store utfordringer og ikke har respondert godt nok på tiltakene som er satt inn, vil neste steg i planen være å sende en henvisning til PPT for å gjennomgå en individuell diagnostisering. Den individuelle diagnostiseringen inngår som det første hovedleddet i tiltakskjedens tredje fase: sakkyndig vurdering (Udir, 2021). Kartleggingsverktøyene som skal brukes til dette formålet må både ha et språklig og et kognitivt perspektiv (Lyster, 2019, s.85). Logos (Høien, 2007, sitert i Lyster, 2019, s. 85) er et verktøy som inneholder begge disse perspektivene. Logos brukes for å diagnostisere barn med dysleksi (Statped, 2021), og er en standardisert test for ulike trinn i grunnskolen (Trinn 2-10) og for voksne, og inneholder tre oppgavesett (Høien, 2012, s. 204). Resultatene fra Logos blir regnet ut i prosentil, hvor barn med prosentil 30 og oppover anses som ikke å ha vansker med å beherske ferdighetene, mens barn med 15 eller mindre anses å ha store utfordringer med å beherske ferdighetene. Kriteriene som er satt er skjønnsmessige punkter på en kontinuerlig skala, og det er derfor viktig å ikke bli for opptatt av prosentiler over og under, men heller fokusere på det helhetlige bilde av eleven. Under diagnostisering kan testleder ta i bruk et indikasjonsskjema, som består av sju hovedindikatorer og ti tilleggsindikatorer. Ettersom svake lesere også kan møte kravene logos setter for dysleksidiagnosen, er det viktig at den endelige konklusjonen ikke tas før effekten av et intensivt, systematisk opplæringstilbud basert på elevens logos-profil er vurdert (Høien & Lundberg, 2012, s. 211-213).

Respons to intervention (RTI) har blitt brukt i forbindelse med diagnostisering av dysleksi. Et barn får først diagnosen dysleksi etter det er bevist at eleven ikke har fått noen positiv læringseffekt av et systematisk og strukturert undervisningsopplegg (Høien & Lundberg, 2012, s. 218). RTI er bygd opp av tre nivåer, nivå 1 (1. trinn): Elevens lesevaner vedvarer til tross for god leseundervisning, og ofte med ekstra hjelp i tillegg, nivå 2 (2. trinn): Eleven mottar ekstra hjelp og undervisninger er planlagt ut ifra hvilken delferdigheter utredelsen har vist at barnet ikke mestrer, nivå 3: eleven bør få tilbudet om én-til-én undervisning. RTI som verktøy har både styrker og svakheter. På den ene siden anses RTI som å være med troverdig på grunn av de grundige og systematiske undersøkelsene av bruken av tiltak. På den andre siden er det ikke enighet i hvilke pedagogiske tiltak som egner seg best for vansken, valg av tiltak vil derfor ha konsekvenser for diagnostiseringen (Høien & Lundberg, 2012, s. 218).

Literate er et norsk og forskningsbasert kartleggingsverktøy som har høy grad av diagnostisk nøyaktighet. Literate består av to tester, en *screeningstest* og en *oppfølgingstest*. Screeningstesten

brukes for å identifisere barn med dysleksi tidlig. Oppfølgingstesten gis til elever som scorer lavt på lese- og skriveferdigheter, og kartlegger kjente språklig-kognitive markører på dysleksi. Det er høy sannsynlighet for dysleksi hvis eleven får utslag på minst tre av testene på screeningstesten, og på minst en av testene på oppfølgingstesten (Nergård Nilssen, 2021).

2.4.4 Fra mistanke til diagnose: Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Etter utredelsen er PPT pliktet til å utarbeide en sakkyndig vurdering av barnets vanske, behov og en redegjørelse for hvorfor barnet ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. En sakkyndig vurdering skal også inneholde en tilråding om hva PPT anser som et tilfredsstillende opplæringstilbud. Det er viktig at den sakkyndige vurderingen er tydelig, konkret og individualisert i sin tilråding, slik at det ikke gir rom for tvil, og at den gjenspeiler barnets behov (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Hvorvidt eleven har rett til spesialundervisning, blir skoleeierens endelige avgjørelse. Dette er et ansvar som regel blir delegert til rektor ved den enkelte skole. Hvis det blir vurdert at eleven har behov for spesialundervisning fattes det da et enkeltvedtak hvor det tas stilling til hva et forsvarlig opplæringstilbud er. Enkeltvedtaket skal være klart og tydelig på hva slags opplæringstilbud eleven skal tilbys på bakgrunn av sine behov og forutsetninger og skal informere om hvilke opplæringstilbud eleven tilbys og hvilke avvik det eventuelt er fra læreplanverket, omfanget av spesialundervisningen i antall årstimer, hvordan det skal organiseres og hvilken kompetanse de ansvarlige skal ha (Utdanningsdirektoratet, 2021). Når et enkeltvedtak er ferdig utarbeidet vil neste steg i prosessen være å utarbeide en IOP.

2.5 Diagnosen er et faktum – hva nå?

Snowling (2012) påpeker at ved å oppdage dysleksi tidlig og sette inn adekvate tiltak kan vi forhindre at barnet utvikler liten tro på seg selv, underpresterer og blir lite motiverte.

Høien og Lundberg (2012, s. 246) har på bakgrunn av forskning utarbeidet syv prinsipper som kan brukes i møte med dysleksi: 1. undervisning bygd på grundig diagnostisering, 2. tidlig identifisering og hjelp, 3. fonologisk grunnarbeid, 4. direkte undervisning, 5. multisensorisk stimulering, 6. mestring, overlæring og automatisering, 7. godt læringsmiljø. Både Snowling og Høien og Lundberg påpeker viktigheten av å sette inn gode tilpassete tiltak tidlig, i tillegg til å planlegge og organisere undervisningen godt. Denne delen kommer derfor til å se på hvordan planlegge og organisere undervisningen..

2.5.1 Planlegging og organisering av undervisningen

Hva den enkelte elev kan ha behov for av tilrettelegging og tiltak kan varieres, og noen vil ha større behov for mer intensiv undervisning enn andre. På bakgrunn av dette er det viktig å kartlegge både eleven og miljøet rundt eleven for å få innsikt i vansker, ressurser og utviklingsmuligheter (Klem & Hagtvet, 2019, s. 153). Ved behov for spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). Formålet med en IOP er å utarbeide konkrete og praktiske planer som skal fungere som et verktøy for læreren i planleggingen og gjennomføringen av spesialundervisningen (utdanningsdirektoratet, 2021). Vurderinger som må bli gjort er hvor undervisningen skal foregå, skal tiltakene settes inn i klasserommet eller er det behov for mer omfattende og spesialiserte tiltak. I Norge har denne undervisningen ofte blitt organisert ut ifra en organisatorisk modell, gjennom spesialklasser, en-til-en timer, gruppeundervisning, to-læresystem eller tilpasset opplæring som en del av den vanlige klasseromsundervisningen (Helland, 2019, s. 292). Helland (2019, s. 292) påpeker at måten det blir organisert på burde bli utarbeidet i en faglig vurdering sammen med eleven, skolen og hjemmet.

Forskning har vist at elever med dysleksi har respondert positivt til undervisning utført etter disse prinsippene: god struktur, systematisk, «lite, men ofte» og bruk av visuelle representasjoner (Brooks 2007, sitert i Rose, 2009, s. 13-14). Hvordan leseferdigheten skal vedlikeholdes må også planlegges, da en kontinuitet for å vedlikeholde barnets leseferdigheter er viktig, spesielt under perioder hvor barnet ikke mottar det samme undervisningstilbudet som på skolen (f.eks. under lengere ferier). For enkelte barn med alvorlige lesevansker vil dette være en langsom prosess som krever tålmodighet og tid, og i slike tilfeller er det enda viktigere med dyktige pedagoger (Rose, 2009, s. 14).

2.5.2 Tiltak i klasserommet

Det finnes tiltak som kan settes inn i klasserommet som vil være gunstig for barn med dysleksi. Dette kan blant annet gjøres ved å ha et større fokus på fonembevissthet i den tidlige lese og skriveutviklingen, noe som gir et bedre grunnlag for å mestre det alfabetiske prinsippet (Lyster, 2019, s. 17; Torgersen, 2002). Dette kan blant annet gjøres ved å ha et økt fokus på koblingen mellom lyd og skriftegn, eller ved å innføre fonemiske leker (Lyster, 2019, s. 16). Disse tiltakene burde vært inkludert i leseopplæringen i alle norske skoler ettersom «En god start er viktig for en elev som kan ha risiko for å utvikle dysleksi. God begynneropplæring kan virke forebyggende for mange» (Lyster, 2019, s. 26).

Bruken av lese- og skriveteknologi kan legge til rette for at eleven kan følge den ordinære undervisningen på lik linje som sine medelever. I dag finnes det flere apper og programmer som er rettet mot spesifikke ferdigheter eller har kompenserende funksjoner (for eksempel: Lingdys eller Textpilot). Dette kan gi flere gode muligheter, da forskning tyder på at det kan styrke både lese- og skriveferdighetene og motivasjonen til elever med lese- og skrivevansker (Mossig et al., 2019). Bäck et al. (2023) avdekte i sin undersøkelse tre utfordringer knyttet til implementering av lese- og skriveteknologi skolen i dag. Disse tre utfordringene var knyttet til: organiseringen lese- og skriveteknologien i undervisningen, den emosjonelle opplevelsen av å bruke lese- og skriveteknologi i timene (basert på hvor komfortabel eleven var med egen diagnose), og hvilke kunnskaper og ferdigheter hadde i å bruke disse verktøyene. Spesielt det siste punktet er viktig, da Lyster et al. (2019, s.358) også påpeker at et optimal bruk av verktøyene, forutsetter dette kartlegging av elevens behov og at både eleven og lærerne mottar opplæring innenfor de programmene som skal brukes (Lyster et al., 2019, s. 358).

2.5.3 Spesialpedagogiske tiltak

Evidensbaserte tiltak som settes inn i små grupper, en-til-en, eller en kombinasjon, og som er rettet mot selve årsaken til vansken og fokuserer på å styrke barnets grunnleggende fonologiske ferdigheter har vist god effekt på å redusere antall barn som befinner seg i risikozonen for å utvikle dysleksi (Klinkenberg, 2016; McArthur et al., 2012, sitert i Lyster et al., 2019, s. 353). Det er viktig å ikke sette inn tiltak uten å ta utgangspunkt i barnets behov. Selv om tiltaket er evidensbasert er det viktig å huske på at selv om tiltaket har vist seg å ha en god effekt for *noen*, betyr ikke at de nødvendigvis vil passe *alle*.

De mest effektive studiene hadde dette til felles: eksplisitt trening i fonologisk bevissthet, høyt fokus på fonologisk avkodning og stavelse av ord, støtte til selvstendig lesing av gradvis mer utfordrende tekster, øve på å anvende forskjellig forståelsesstrategier under lesing, og i tillegg var undervisningen systematisk og intensiv (Singelton, 2009). Dette bekreftes i studiet til Humle et al. (2012), hvor 152 femåringer i risikozonen for å utvikle lesevansker mottok 20 uker med undervisning som fokuserte på ordlydkunnskap og fonetisk bevissthet. Undervisningen ble organiserte enten i grupper eller én-til-én. Resultatene vist at det hadde positiv effekt på elevens leseutvikling og hadde en vedvarende effekt fem måneder senere. Repetert lesing har også vist seg å ha en positiv effekt på elevens ordavkodningsferdigheter og leseflyt, spesielt i den tidligere lese og skriveopplæring (Lee og Yoon, 2017).

Enkelte individer med dysleksi kan også ha utfordringer på andre språkområder (Lyster et al., 2019, s. 356). I slike tilfeller blir vansken som regel først synlig når barnet blir eldre og det stilles større krav til leseforståelsen (Snowling & Humle 2012, sitert i Lyster et al., 2019, s.356). For disse eleven vil det være viktig jobbe med å styrke språkforståelsen til barnet gjennom hele grunnskolen. Dette kan gjøres ved å sette inn tiltak som skal styrke elevens ordforråd og ordkunnskap, for eksempel gjennom høytlesning, egenlesing og finne ord i ord (Lyster et al., 2019, s. 356).

For barn med svak fonembevissthet og utfordringer med å forstå det alfabetiske prinsippet (Lyster et al., 2019), vil det å være utfordrende å produsere godt skriftlig arbeid (Saddler et al., 2004). Elever med skrivevansker bruker nesten alle kreftene sine på selve innkoding, som gjør at det ofte er lite til overs til selve budskapsformidlingen (Lyster et al., 2019, s. 347-348). Bruken av skrivestrategier kunne gitt den støtten elever, både med og uten skrivevansker, trenger til å planlegge og skrive en tekst (Lyster et al., 2019, s. 358). Saddler et al. (2004, s. 15) sin studie viste at ekstra opplæring i hvordan planlegge og skrive en tekst hadde positive resultater på elevens skriveferdigheter. Intervensjoner som har som formål å styrke barnets håndskrift og stavelse ga også positive resultater for elever som befant seg i risikozonen for å utvikle skrivevansker da de fikk mer leselig og automatisert håndskrift, rettskriving og et mer variert ordforråd (Graham & Harris, 2006).

2.5.4 Andre rettigheter og tiltak for tilrettelegging

Det er viktig at barn som det mistenkes har dysleksi får en sakkyndig vurdering, selv om de ikke vil ha behov for spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen danner grunnlaget for en rekke andre rettigheter som følger med diagnosen (Dysleksi Norge, u.å. b). Opplæringslova (1998) §1-3: tilpasset opplæring, tilsier at alle elever skal ha rett til opplæring som er tilpasset ut ifra elevens forutsetninger og behov. Dette vil si at selv om barnet ikke fyller kravene til spesialundervisning (opplæringslova, §5-1), skal undervisningen allikevel tilpasses eleven så godt det lar seg gjøre. Ifølge Dysleksi Norge (u.å. b) så kan elever med dysleksi ha rett til: tilrettelagt tid på prøver og eksamen, fritak fra vurdering i karakter i fag eleven har spesialundervisning i på grunnskolen, fritak fra sidemål på ungdomsskolen og videregående skole, og data hjelpemidler og andre tilrettelagte læremidler.

Prøver og eksamen skal også tilrettelegges elevens behov, slik at hun eller han skal få sjansen til å vise sine kunnskaper. Slik tilrettelegging kan blant annet gjøres ved: bruk av PC eller iPad med retteprogram og/eller syntetisk tale, forlenget tid, kombinert skriftlig og muntlig prøve, få opplest oppgaven, og bruke tekst til tale. Det er viktig å være påpasselig på at tilpasningen ikke blir så stor

at eleven ikke prøves i kompetansemålene eller får tilbudet om fordeler andre elever ikke har (Dysleksi Norge, u.å. b). Tilretteleggingen av prøver er ment å gi eleven mulighet til å delta på *lik linje* som sine medelever. Vis eleven har IOP i et fag, kan eleven også fritas fra vurdering i faget, dette er det foreldrene som avgjøre om skal søkes om til rektor (Dysleksi Norge, u.å.-b). Dysleksi Norge (u.å.-b) fraråder fritak innenfor et av basisfagene i skolen, da eleven ikke har rett til fritak i vurdering på videregående i noe annet enn sidemål. Opplæringslova (1998) §3.19, tilsier at elever med dysleksi har krav på fritak for karakter i skriftlig sidemål. Det er viktig å påpeke at fritak fra vurdering i skriftlig sidemål ikke betyr at eleven fritas fra selve undervisningen i sidemål.

Folketrygdloven (1997) §10-7, gir individer med nedsatt funksjonsevne i dagliglivet rett til datahjelpemidler eller andre tilrettelagte læremidler. Hvis eleven har bruk for pc for å tilpasse opplæringen, eller andre hjelpemidler som stavekontroll er det mulig å søke om dette gjennom nav. I denne søknaden må en kontaktperson fra skolen dokumentere at bruken av pc eller nettbrett vil være en del av det pedagogiske opplegget (Dysleksi Norge, u.å.-b). Elever med dysleksi har også rett på lydbøker og digitale bøker på bakgrunn av Opplæringslova (1998) paragraf §1-3: tilpasset opplæring, §9-3: skolen skal ha tilgang til nødvendig utsyr, inventar og læremidler. Ansvar for å skaffe nødvendig utsyr ligger hos skolen, og foresatte kan i tillegg melede barnet inn som låner hos Statped/NLB, for å motta tilgang til lydbøker (Dysleksi Norge, u.å.-b)

2.6 Konsekvenser for elever med dysleksi

I rammeverket for lærerplanen er lese- og skriveferdigheter fremhevet som to av fem viktige ferdigheter å mestre for å legge til rette for livslang læring og for å kunne delta i samfunnet på en kritisk og reflektert måte (Udir, 2017). En lese- og skrivevanske kan derfor ha mange negative konsekvenser for personen det skulle gjelde (Colenbrander et al., 2018). Tidspunktet et barn blir diagnostisert med dysleksi på kan derfor ha store konsekvenser for barnets lese- og skriveferdigheter, noe som vil kunne påvirke barnets fremtidsutsikter og psykiske helse.

2.5.5 Sen diagnostisering

En vent og se holdning kan ha store negative konsekvenser for elevens forutsetninger til å utvikle gode lese- og skriveferdigheter, dette forklares i stor grad gjennom at barn som er svake lesere ofte blir mindre eksponert for skriftlig tekst, noe som både forhindrer leseflyten, automatiseringen av ordgjenkjenning, og utviklingen av et mer avansert ordforråd og forståelsen av grammatikk (Colenbrander et al., 2018). Hvor lengere tid før elevens lese- og skrivevanske blir tatt tak i, hvor større vil gapet mellom barnets leseferdigheter og jevnaldrende barn uten dysleksi sine

leseferdigheter bli. Dette kalles for Matthews effekten (Høien & Lundberg, 2012, s. 248) hvor elever med svake lese- og skriveferdigheter blir hengende lenger etter og elever med gode lese- og skriveferdigheter blir bedre.

At elever blir diagnostisert, men dysleksi for seint er derfor negativt. Hvorvidt resultatene fra Dysleksi Norge (2017) sin rapport er gjelden for dagens ungdom vil bli synsing, populasjonen for denne undersøkelsen ble fordelt i to grupper. Gruppe 1 innehold personer med dysleksi født mellom år 2000-2005, og gruppe 2 besto av personer med dysleksi født mellom år 1985-1990, som betyr at respondentene fra undersøkelsen vil være 18 år eller eldre i dag. Allikevel tilsier forskning at dysleksi heller underdiagnostiseres fremfor overdiagnostiseres (Barbiero et al., 2012; Kong, 2010; Tanner, 2008; Wissell et al., 2021).

En australsk studie (Tanner 2008) har undersøkt hvilke konsekvenser dysleksi kan ha for voksne. Dette var en kvalitativ undersøkelse som varte i tre år. Populasjonen for denne studien var voksne med dysleksi som deltok i et TAFE kurs (Technical and Further Education)¹. 70 studenter med dysleksi deltok i studien, hvor 41% av deltagerne først fikk diagnosen ved høyere utdanning (Tanner, 2008). Fokuset for studiet var å undersøke hvordan de involverte hadde opplevd livet så langt, både med diagnostisert dysleksi og med udiagnostisert dysleksi. Resultatene var nedslående. Informantene forteller om negative opplevelser knyttet til egen skolegang, dårlig tilrettelegging i samfunnet, skam og ydmykelse, og psykiske vansker. Det var mulig å fordele informantenes opplevelser i to kategorier: mangel på annerkjennelse for deres individuelle behov under egen skolegang, og feilaktig identifisering av karaktertrekk og behov. Disse to kategoriene lå forankret i historier om læreres (manglende) kunnskap og holdninger (Tanner, 2008). Opplevelsene informantene hadde gjort seg førte med seg en følelse av skam og verdiløshet, som ført til alvorlig psykiske konsekvenser for enkelt av dem (Tanner, 2008).

2.5.6 Psykiske konsekvenser

Sammenheng mellom dysleksi og psykisk helse var stor i Tanner (2008) sin undersøkelse. Funnen fra denne undersøkelsen har i tillegg blitt bekreftet gjennom andre studier som har undersøkt kobling mellom dysleksi og psykisk lidelser (Tanner, 2008; Humphrey & Mullins, 2004; Mugnaini et al., 2007).

¹ TAFE gir voksne muligheten til å ta fagutdannelse etter videregående skole (Reiners, 2022), og TAFE hevder at de har en god støtteordning for elever med kognitive funksjonsnedsettelse, deriblant dysleksi (TAFE NSW, u.å.).

I studiet til Humphrey og Mullins (2004), viste resultatene at barn med dysleksi ofte følte seg mer isolert og ekskludert på skolen og at de ofte slet med selvtilliten og selvfølelsen. De opplevde seg selv om som late og dumme, og anså dette som årsaken til at de ikke klarte å henge med. Mugnaini et al. (2007) avdekte i sin studie at det fantes en sammenheng mellom dysleksi og internaliserte vansker (depresjon og angst). Resultat fra denne studie var at dysleksi og lesevansker bidro til større sjanse for symptomer på depresjon og angst hos elever helt fra første klasse til de startet på universitet. Tanner (2008) påpeker at flere av informantene kunne fortelle om vansker knyttet til sin psykiske helse. Ydmykende kommentarer og opplevelser fra skolen, forfølger dem som voksne. Dette har ført til en følelse av skam og verdiløshet. Befolkningsundersøkelsen *barn i Bergen* med lærer rapporterte lesevansker (Heiervang & Torsheim, 2008) konkluderer med at det var en sammenheng mellom lesevansker og ulike psykiske vansker hos barn, som atferdsvansker, hyperaktivitet, emosjonelle vansker og redusert prososial atferd. Enkelte av disse sammenhengende viste seg svakere, som sammenhengen mellom atferdsvansker og usosiale atferd, i høyere klasser. Dette antas å være på bakgrunn av at elevens leseferdigheter ble bedre. Dette tyder på at det er en klar sammenheng mellom lesevansker og atferdsvansker, hvor barnet adopterer en uønsket atferd for å dekke over sine lesevansker. Tanner (2008) kom frem til lignende resultater i sin studie, hvor informanten gjenga fortellinger om å utvikle atferdsvansker for å maskere lesevansken sin ved å flytte fokuset over på noe annet. Dette gir oss viktig informasjon, om at atferdsvansker kan fungere som en avledningsmanøver fra den virkelige vansken.

Den forhøyede risikoen for psykiske utfordringer grunnet dysleksi og gjentatt opplevelser av å ikke mestre er med på å understreke hvor viktig det er å jobbe med å styrke og forsterke elevens selvtillit (Rose, 2009). Elever som strever med lesingen som gjentatte ganger har opplevd nederlag knyttet til lesing har derfor et behov for at en del av fokuset er rettet mot å bygge og forsterke selvtilliten til barnet (Rose, 2009, s. 14). Da er det viktig at de rundt barnet, foreldrene og lærere, viser at de har forventninger og tro på at barnet skal lykkes, som også er grunnleggende for at tiltaket skal ha effekt (Lyster et al., 2019). Oppfattelsen eleven har om at han eller hun ikke kan klare, kan fort bli en selvoppfyllende profeti, og dette må vi gjøre det vi kan for å forhindre.

3 Metode

Tranøy (2021) definerer metode på følgende måte «Metode er en planmessig fremgangsmåte, især i vitenskap og filosofi, gjerne grunnet på regler og prinsipper». Dette kapittelet vil derfor redegjøre for viktige begreper og teori om relevant metode, begrunnelser og refleksjon som ligger bak valgt metode, og hvilke etiske refleksjoner som har blitt tatt hensyn til i planleggingsprosessen, gjennomførelsen og etterarbeide.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og forskningstilnærming

Samfunnsvitenskapelig, naturvitenskapelig og humaniora er ulike kunnskapsområder med egne spesifikke vitenskapsteorier (Kvarv, 2014, s. 13).

I naturvitenskapelig forskning er det knyttet krav eller forventninger til at eksperimentet eller observasjonen skal kunne repeteres, det skal være mulig for andre forskere å gjenskape eksperimentet eller situasjonene som ble observert, for å se om de får de samme resultatene. De samme kravene blir ikke stilt i samfunnsvitenskapelig forskning, da samfunnet og de sosiale relasjonene er i konstant endring, og fortolkningene av forskjellige elementer og hendelser vil variere fra person til person, noe som gjør det utfordrende å skulle gjenskape en situasjon og sjekke om resultatene kunne reproduseres (Kvarv, 2014, s. 38.). Innenfor humaniora studeres menneskenes evner til å forstå, utforske og skape åndelige og materielle rammer for sine liv (Slaattelid, 2022).

Det vitenskapsteoretiske ståstedet for undersøkelsen som skal gjøres i sammenheng med denne oppgaven vil ha et samfunnsvitenskapelig utgangspunkt. Denne avgjørelsen er tatt på bakgrunn av studieobjektet for undersøkelsen, både individene og fenomenet som undersøkes. Dette vil på mange måter bli et øyeblikksbilde av hvordan fenomenet som studeres utfolder seg da undersøkelsen utføres, å gjenskape og reprodusere forskningen i sin fullkommenhet vil derfor være vanskelig.

3.1.1 Samfunnsvitenskapelig ståsted

Samfunnsvitenskapelig forskning handler om å hente inn og analysere informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan vi som forskere på best mulig måte kan undersøke om antagelsene våre var korrekte. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskningen er studieobjektene mennesker med meninger og oppfatning om seg selv og de rundt seg. Dette er meninger og oppfatninger som vil variere fra person til person, noe som vil gi oss et mangfold av synspunkter. Forskeren er selv en del av dette

samfunnet og vil derfor også ha sine meninger og oppfatninger som vil påvirke forskerens tolkninger (Johannessen et al., 2021, s. 21-22). Johannessen et al. (2022, s. 22) oppsummerer tre forskjellige måter forskeren er deltagende i samfunnet: 1. Forskeren lever som regel selv i samfunnet som undersøkes, 2. forskeren kommuniserer ofte med de som forskeren ønsker informasjon fra, 3. resultatene fra forskningen blir formidlet tilbake til samfunnet, som kan påvirke fenomenet forskeren har studert. Studieobjektene som forskers på er også mangfoldige og i konstant bevegelse, og består av tolkende, kommuniserende mennesker, noe som krever et mangfold av fremgangsmåter og metoder for å undersøke disse fenomenene.

I samfunnsvitenskapelig forskning er hensikten å kunne samle inn kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut, noe som krever at forskeren går metodisk frem for å samle inn den dataen han eller hun søker. Relevante spørsmål å stille seg selv er: hva skal jeg gjøre for å samle inn den informasjonen jeg ønsker fra den virkelige verden, hvordan skal denne informasjonen analyseres, og hva vil denne informasjonen fortelle om de samfunnsmessige forhold og prosesser som er studert? (Johannessen et al., 2021, s. 21). Formålet med undersøkelsen som vil bli gjort i sammenheng med denne oppgaven er å undersøke grunnskolelæreres opplevelse av å skulle være i stand til å identifisere elever med dysleksi som nyutdannede. Jeg er selv en del av samfunnet som studeres i form av at jeg er utdannet lektor og har jobbet innenfor målgruppen som jeg ønsker å undersøke.

3.1.2 Hermeneutikk

Studieobjektet for denne oppgaven vil være nyutdannede grunnskolelærere, som vil ha forskjellige opplevelser og meninger om temaet som skal undersøkes. Jeg vil også ha min egen tolkning av det som undersøkes og det informantene vil dele, noe som kan påvirke hvordan resultatene blir lagt frem. Dette gjør hermeneutikken høyst aktuelt for denne metoden og prosessen.

Hermeneutikken vokste frem på 1600-tallet og markerte seg som en motvekt til positivismens søken etter sannheter gjennom lovmessig og naturvitenskapelig tilnærminger for å undersøke mennesker og samfunnet. Hermeneutikkens formål var å oppnå forståelse gjennom fortolkning av muntlig eller skriftlige tekster, og en direkte oversettelse av hermeneutikken vil være «[...] å forstå, fortolke eller tyde.» (Kvarv, 2014, s. 74), og denne metoden ble originalt brukt av teologer og klassiske filosofer til å finne den rette forståelse av eldre tekster (Kleven et al., 2018; Kvarv, 2014). Den hermeneutiske fortolkningsprosessen kan best illustreres gjennom den hermeneutiske sirkelen. Dette betyr at helheten i teksten forstås ut ifra tolkningen av enkeltdelene og forståelsen av enkeltdelene ut ifra helheten i teksten (Kleven et al., 2018, s. 190), ordene som tolkes forstås ut ifra setningene de er en del av, og setningen forstås ut ifra ordene den er bygd opp av.

Hans-Georg Gadamer hadde en sentral rolle i utviklingen av *nyhermeneutikken* og forståelsen av *forforståelse*, som vil ha en stor rolle i tolkningsprosessen til denne oppgaven. Innenfor klassisk hermeneutikk var målet å kunne gi en så objektiv fortolkning av objektet som ble studert som mulig. Dette målet anså Gadamer for å være umulig, da forskerne ikke vil være i stand til å velge ut hvilke forutsetninger eller deler av forforståelsen som skulle danne grunnlaget for å forstå det som studeres (Kleven et al., 2018, s. 190). «Med forforståelse mener Gadamer det grunnlaget jeg som leser har for å forstå en tekst». Grunnlaget for forståelse av en tekst er bygd på individets personlig, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn. Forforståelsen vil alltid prege fortolkningen av en tekst og er ikke noe som forskeren kan legge fra seg, samtidig som forforståelsen er en forutsetning for å forstå teksten. Forforståelsen vår er med på å skape fortolkningsrammer som en tekst eller et utsagn skal forstås ut ifra, og tolkningsprosessen vil derfor veksle mellom det å studere en tekst eller utsagn og henvende seg til egne forståelsesrammer. Dette kaller Gadamer som en sammensmelting av forståelse horisonter. For at dette skal være mulig er det viktig at forskeren møter forskningsmaterialet sitt med et åpent sinn for at resultatene ikke nødvendigvis blir slik som forventet (Kleven et al., 2018, s.190).

Dette er et tema som for meg er svært personlig, og min forforståelse vil derfor være sterkt preget av egne erfaringer knyttet til tema. Derfor ønsker jeg å møte forskningsmaterialet med en så åpen innstilling som mulig, for at andre ikke nødvendigvis har de samme opplevelsene og/eller meningene som meg. Jeg vet også at det ikke er mulig å unngå eller kontrollere forforståelsen min fullstendig og at den kan og vil påvirke fortolkningene ubevist. Dette er noe jeg har et ønske om å ha en åpenhet rundt i denne oppgaven slik at leseren er bevisste på det når de skal lese og tolke resultatene slik jeg framstiller de.

3.2 Forskningsmetode og design

Utgangspunktet for valg av metode er undersøkelsens problemstilling og formål (Johannessen et al, 2021, s. 51). Helt i starten av prosessen var planen å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse. Formålet med undersøkelsen var å gjøre et forsøk på å undersøke hvorvidt det fantes en sammenheng mellom grunnutdanningens fokus (eller manglende fokus) og en sen diagnostisering av dysleksi hos mange (ref. rapporten fra Dysleksi Norge, 2017), undersøkelsen formål tilsa derfor at en kvantitativ spørreundersøkelse ville være best egnet (Johannessen et al., 2021, s. 51). Prosessen med dette viste seg å være utfordrende da det å utarbeidet et godt spørreskjema med forhåndsdefinerte svaralternativer var mer krevende og komplisert enn først antatt. Utfordringer som jeg fort støtte på var å utarbeide tydelige, konkrete spørsmål som ikke

hadde rom for mye tolkninger og forskjellige oppfattelser, og gode svar som dekte alle svar muligheter. En høysvarprosent i elektronisk spørreundersøkelse distribuert via epost regnes med å være mellom 80-90%, og oppnå en svarprosent som anses som høy ville også være utfordrende, da svarprosenten på surveyundersøkelser har gått ned de siste årene (Johannessen et al., 2016, s. 257). Til tross for at dette kan være et tema som mange engasjerer seg rundt, blir spørsmålet om lærere har tid eller overskudd til å delta i en surveyundersøkelse.

På bakgrunn av dette, ble det derfor et metodeskifte ut i arbeidsprosessen til et kvalitativt semistrukturert intervju. Problemstillingen for denne oppgaven søker læreres vurdering av egen kompetanse knyttet til dysleksi, og formålet er å undersøke om læreren syntes grunnutdanningen deres har forberedt dem på å identifisere elever med dysleksi. Både problemstilling og formålet søker den enkeltes subjektive oppfattelse av egen kompetanse og egen utdanning. Det er på bakgrunn av dette at metoden for undersøkelsen kommer til å ha et kvalitativt utgangspunkt fremfor et kvantitativt. Målet for denne undersøkelsen er å skape en forståelse for hvordan norske grunnskolelærere opplever å komme ut i jobb etter utdanning.

3.2.1 Intervju

Formålet og problemstillingen til oppgaven gjør et kvalitativt intervju som metode et naturlig valg. Intervju som metode blir ofte brukt når forskerne ønsker å samle inn utfyllende og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, meninger, holdninger og refleksjoner rundt et fenomen. Et intervju er den vanligste formen for datainnsamling i kvalitativ forskning, og har ofte åpne spørsmål, som tillater at informanten formulerer sine egne svar, som gir mer varierende svar enn en kodet spørreundersøkelse ville gitt. Svarene som informanten gir, vil bli studiets datamateriale (Johannessen et al., 2021, s.105-106).

Interjuvet kan være strukturert, ustrukturert eller semistrukturert. Et *strukturert* intervju har faste spørsmål og svaralternativer, hvor informanten ikke får rom for å styre samtalen. Et *ustrukturert intervju* er uformelt, spørsmålene rundt tema er ikke satt i en fast rekkefølge, det gir informant en større mulighet til å styre samtalen. Et *semistrukturert intervju* er en mellomting mellom et strukturert og ustrukturert intervju, og er den vanligste formen for intervju. Ved hjelp av en intervjuguide vil det bli lettere å holde en rødtråd underveis i interjuvet samtidig som informanten får mulighet til å komme med sine meninger og styre samtalen til en viss grad. En intervjuguide vil gjøre det enklere for intervjuer å oppnå en viss form for standardisering, ved at et sett med faste spørsmål blir stilt hver informant. Dette vil gjøre det enklere å kunne systematisere og sammenligne svarene til informantene (Johannessen et al., 2021, s. 107-111). Denne undersøkelsen

var et semistrukturert intervju med en overordnet intervjuguide som inneholdt spørsmål, og temaer. Intervjuguiden hadde en blanding av åpne spørsmål og forslag til oppfølgingsspørsmål.

Temaene og spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene som skulle undersøkes. Innledningen til intervjuet inneholdt nødvendig og generell informasjon rundt meg selv, prosjektets formål og informantens rettigheter. Videre besto intervjuguiden av faktaspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og avslutning. Johannessen et al. (2021, s.111-115) beskriver de forskjellige spørsmålene på følgende måte: Faktaspørsmålene er enkle og konkrete spørsmål, overgangsspørsmål skal introdusere tema på en generell måte og gi informanten muligheten til å dele egne tanker og erfaringer rundt tema, nøkkelspørsmålene utgjør kjernen i intervjuguiden og majoriteten av tiden vil brukes på disse spørsmålene. Avslutningen inneholdt en oppsummering, avsluttende kommentar, mulighet til å oppklare eventuelle uklarheter og ga informanten muligheten til å tilføye noe hen mener kunne vært relevant (Johannessen et al., 2021, s. 111-112).

I forkant av intervjuet ga jeg informantene informasjon om prosjektet, noe jeg var pliktet til å gjøre, og så måtte informanten signere en samtykkeerklæring. Samtykkeskjema (se vedlegg) for denne studien inneholdt informasjon om: undersøkelsens formål, kvalitativt intervju som metode, hvem som har tilgang til personidentifiserbar data, hvordan dataen skulle lagres, informantens rettigheter, og kontaktopplysninger til relevante personer (Johannessen et al., 2021, s. 115).

Intervjuet ble utført digitalt, i form av en videosamtale, grunnet den geografiske avstanden. Informanten fikk velge dag og tidspunkt for når det passet best for vedkommende, mens jeg sendte ut en invitasjon til videosamtalen. Intervjuet ble tatt opp gjennom Nettskjemas-diktafon tjeneste, da dette er en praktisk og sikker måte å sikre dokumentasjon av intervjuet (Johannessen et al., 2021, s. 118). Johannessen et al. (2021, s. 122) sine erfaringer er at det er mulig å oppnå tilnærmet like god informasjon i et digitalt intervju som i et offline intervju.

Gjennom denne undersøkelsen måtte jeg behandle personopplysninger. En forutsetning da var at personopplysningen skulle behandles på en måte som fyller kravet til personvern (Sikt, u.å). For å sjekke om undersøkelsen tar de riktige grepene i behandling av personopplysninger melde jeg prosjektet inn til Sikt ved bruk av deres meldeskjema. I denne prosessen med tilmelding til Sikt ga jeg opplysninger om hvem som skal forskes på, hvilke metode som skal benyttes og hvilke personopplysninger som er nødvendig for å svare på oppgavens problemstilling (Sikt, u.å). I tillegg skulle intervjuguiden, og informasjonsskrivet og samtykkeskjema leveres inn til Sikt. Basert på

disse opplysningene vurderte Sikt behandlingen av personopplysningene som lovlig, så lenge undersøkelsen ble gjennomført som oppgitt i meldeskjemaet.

3.2.2 Pilotering av intervjuguiden

Før jeg startet med å intervju informantene, utførte jeg et prøveintervju. Et prøveintervju kan gi verdifull informasjon om intervjuguiden og hvordan jeg fremstår som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Jeg avtalte med en god venninne som også er lærer for å kunne gjennomføre et prøveintervju. Dette var en lærerik prosess som gjorde at jeg kunne se intervjuguiden i et annet lys, og jeg fikk erfaring med hvordan det ville være å gjennomføre et intervju. Under prøveintervjuet var det punkter ved intervjuguiden jeg ble oppmerksom på. Det første var at jeg ikke hadde forberedt hva jeg skulle si når jeg introduserte meg selv og prosjektet, og dette førte til at dette ble en rotete start hvor jeg satt igjen med følelsen at det var mye jeg burde sagt som ikke ble nevnt. Derfor skrev jeg ned noen punkter i forveien om hvem jeg var, hva formålet med undersøkelsen var og informantens rettigheter. Det andre punktet jeg ble klar over var at enkelte spørsmål gled litt over i hverandre, men kunne gi noe varierende svar allikevel. Dette gjaldt blant annet for spørsmålene «Kan du huske om dysleksi var et tema som ble gjennomgått under din grunnutdanning?», og «Kan du huske om kjennetegn på dysleksi var et tema som ble gjennomgått under din grunnutdanning?». Disse spørsmålene var ganske like, og sjansen for at kjennetegn blir inkludert i svaret på det første spørsmål opplevde vi som stor. Dette var noe som ble påpekt under utarbeidelsen av intervjuguiden av veileder for denne masteroppgaven. Jeg valgt å beholde spørsmålene slik de var, men det ene spørsmålet fikk funksjonene som et oppfølgingsspørsmål.

Opplevelsen av meg selv som intervjuer var også lærerik. Selv om dette «kun» var et prøveintervju, kjente jeg på nervene i forkant. Etersom jeg ikke ønsket å fremstå som nervøs ovenfor informanten under intervjuet, laget jeg meg en rutine som skulle ha en beroligende effekt på nervene. Denne rutinen besto av å være godt forberedt til intervjuet, ha spist litt på forkant, og være klar en halv time før de avtalte intervjuene. Dette opplevde jeg var til stor hjelp. Et annet punkt jeg ble klar over var hvor glad jeg er i å snakke. Jeg opplevde det som utfordrende å skape en balanse mellom å ikke ta for stor plass, men heller ikke bli for passiv heller, da dette kunne gi informanten et inntrykk av det hen delte var uinteressant. I tillegg glemte jeg å ta opp prøveintervjuet på lydopptaker, noe som ga meg erfaringen av hvilke konsekvenser dette ville ha for å gjengi det informanten hadde fortalt senere. Jeg var i stand til å oppsummere hovedpunktene i det vi hadde pratet om, men jeg opplevde også at det var mye jeg var usikker på om hadde blitt nevnt. Jeg var derfor ekstra påpasselig med å

sjekke at lydopptaker fungerte på forhånd og i etterkant, for å se at det hadde tatt opp det som skulle tas opp.

3.2.3 Utvalg av informanter og gjennomføring

Enhetene som jeg ønsket å undersøke nærmere var nyutdannede grunnskolelærere, som hadde jobbet mellom 0-5 år. Årsaken til dette er at det er viktig å oppdage elever med dysleksi så tidlig som mulig for å sette inn gode tiltak som kan minske gapet mellom deres og klassen læringskurve.

Informantene ble valgt ut gjennom et bekvemmelighetsutvalg. Et bekvemmelighetsutvalg blir gjort på grunnlag av å velge de som det er lettest å få tak i (Jacobsen, 2022, s. 311). Dette ble gjort ved å benytte meg av kontakter som jobber i skolen, som igjen spurte kontakter som passet målgruppen. Denne metoden har både sine svakheter og styrker. En svakhet med denne metoden er at den gjerne tiltrekker seg de individene som er engasjert i temaet og derfor også kan ha mer kunnskap enn de som ikke er engasjert i tema (Jacobsen, 2022, s.311). På den andre siden kan dette også anses som å være positivt, da de som sier ja til å delta ofte har mye på hjerte om temaet som undersøkes. Sjansen er større for at informantene vil kunne gi gode og berikende svar som kan svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og en hovedregel i kvalitative intervju er å søke informanter som vil kunne uttale seg om temaet (Tjora, 2021, s. 145).

I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å intervju fem informanter, som hadde jobbet på barneskolen mellom 0-2 år etter de var ferdigutdannet. Årsaken til ønske om å intervju av fem informanter var å samle inn nok data til å kunne sammenligne for å besvare problemstillingene. Det å finne informanter var en krevende oppgave. Det kan være to potensielle forklaringer på hvorfor dette var vanskelig. For det første søkte jeg en gruppe hadde en svært hektisk hverdag, spesielt som nyutdannede, som gjorde at det var vanskelig å sette av tid til deltagelse, noe jeg har stor forståelse for. For det andre var de originale inkluderingskriteriene i forhold til arbeidserfaring for valg av informanter for snevre. Jeg valgte derfor å utvide kriteriene til grunnskolelærer, barneskole- og ungdomsskolelærere, som hadde jobbet mellom 0-5 år. Denne justeringen resulterte i fire informanter, som jeg så meg fornøyd med. To av informantene arbeidet på barnetrinnet, mens de to andre arbeidet på ungdomstrinnet..

I forkant av intervjuet hadde jeg kontakt med informanten gjennom meldinger og epost, for å gi informasjon om undersøkelsen og forsøke å opprette et tillitsforhold mellom meg og informanten, noe som kan være utfordrende ved digitale intervjuer (Johannessen et al., 2021, s. 122).

Informantene mottok informasjon om undersøkelsens formål, slik at de fikk muligheten til å tenke

tilbake til utdanningen, og til tiden som nyutdannet. Intervjuguiden ble ikke sendt ut i forkant, da jeg var redd dette kunne påvirke autenticiteten til svarene til informantene. På forhånd av intervjuene ble følgende punkter tatt i betraktning: blitt kjent med og trygg på applikasjonene som skulle brukes, sjekke at utstyre fungere slik det skal, ha alt av dokumenter som var nødvendig fremme, sjekke at nettilkoblingen var stabil, slå av alt som kunne skape forstyrrelser i forkant av intervjuet, koble laptopen til ladekabel, forsikre at omgivelsene jeg satt i ikke virket forstyrrende, og kle meg som om dette skulle være et intervju ansikt-til-ansikt (Johannessen et al., 2021, s. 121). Det er viktig å være godt forberedt og kunne bruke de applikasjonene som skal anvendes. Hvordan intervjuer fremstår for informanten er spesielt viktig ettersom dette kan skape nærhet eller avstand mellom intervjuer og informant, et tips er å ikke kle seg for annerledes fra informanten (Johannessen et al., 2021, s. 116). Derfor valgte jeg å kle meg som om jeg skulle vært på jobb, i nøytrale alminnelige klær, jeans og en hverdagslig genser, lett sminket og håret satt opp. Intervjuene varte rundt 30 minutter, men det var satt av en time til alle slik at det ikke ble for knapt med tid. Under intervjuet var jeg påpasselig på å vise hver av informantene at de hadde min fulle oppmerksomhet, jeg passet på tempoet jeg snakket i, og at informantene fikk tilstrekkelig med tid til å svare. Spesielt dette med å regulere tempoet mitt når jeg prater slik at spørsmålene mine ble forståelige og at informantene fikk god tid til å svare.

3.2.4 Bearbeiding og analyse

Første steg i bearbeiding av datamaterialet er å renskrive rådataen fra intervjuet. Dette er et tidskrevende arbeid som krever tålmodighet, ettersom man må gå fram og tilbake i lydfilen for å transkribere det som har blitt sagt (Jacobsen, 2022, s. 209- 211). Datamaterialet som et kvalitativt intervju produserer kan for enkelte virke overveldende, og det kan by på utfordringer ettersom ord kan tillegges flere meninger, og ordene må ses og forstås i sammenheng med teksten som helhet (Miles & Huberman 1984, sitert i Johannessen et al., 2021, s. 152). På grunn av dette er det nødvendig å jobbe med å redusere mengden data, slik at dataen blir mer oversiktlig og at det er mulig å trekke ut viktige sammenhenger og refleksjoner (Johannessen et al., 2021, s. 151).

Johannessen et al. (2021, s. 153) påpeker at dataanalyse har to hensikter: Det å organisere data etter tema, og det å analysere og tolke dataen. Å organisere data etter tema betyr å redusere, systematisere og ordner datamaterialet, for å skape et godt grunnlag for analysearbeidet, dette kalles en *datareduksjon* (Johannessen et al. 2021, s. 153). Det finnes tre måter å organisere datamaterialet på (Mason 2018, sitert i Johannessen et al., 2021, s. 153): 1. Tversnittbasert og kategorisk inndeling av data, 2. kontekstuell dataorganisering og 3. bruk av diagrammer og tabeller. Til tross for at disse

tre metodene skiller seg fra hverandre, er det viktig at å ikke kun ta i bruk en metode, men bruke elementer fra alle tre. Utgangspunkt for bearbeidingsarbeidet for denne oppgaven var et tverrsnittbasert og kategoris inndeling av data som metode for datareduksjonen. Dette handler i all hovedsak om å lage et system for å organisere datamengden, ved å sette merkelapp på setninger eller ord for enklere å oppdage og finne igjen spesifikke temaer i datamaterialet. Denne prosessen kalles ofte også for *kategorisk inndeling* ettersom organiseringen resulterer i en form for kategorisering. Formålet med denne metoden er å ta i bruk bestemte kategorier systematisk og konsekvent på datamaterialet (Johannessen et al., 2021, s. 153-155). Dette var en viktig, men tidskrevende jobb, som gjorde datamaterialet mer oversiktlig.

Kvalitativ analyse tar utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen, ved å redusere teksten til mindre deler, for lettere å kunne koble de forskjellige element sammen og forstå delene ut ifra helheten som skapes, som vil føre til at en kan se delen i nytt lys ut ifra helheten som blir synlig. Det finnes flere forskjellige tilnærminger til kvalitativ analyse, men den mest brukte er innholdsanalyse (Jacobsen, 2022, s. 208-209). Innholdsanalyse bygger på antagelsen om at det informanten sier under intervjuet kan reduseres til mindre, mer overordnede og meningsfulle kategorier (Krippendorf, 2013, sitert i Jacobsen, 2022, s.215). Innholdsanalyse er et paraplybegrep for flere forskjellige analyseteknikker, med noen fellestrekk, men to idealtyper som er mye brukt er: induktiv og deduktiv innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005, sitert i Jacobsen et al., 2022, s.215-216). Datamaterialet fra undersøkelsen vil bli analysert ved bruken av en induktiv innholdsanalyse ettersom selve kjerne i problemstillingen er å forsøke å fange opp *lærernes* opplevelse av å møte elever med dysleksi som nyutdannede.

Jacobsen (2022, s. 216) beskriver induktiv innholdsanalyse (også kalt databasert teoriutvikling) på følgende måte «I en induktiv innholdsanalyse er utgangspunktet i teksten i seg selv, altså det manifeste innholdet». Dette er noe som flytter seg fra dataen (manifeste) til teori (latente) (Corbin & Strauss, 1998, sitert i Jacobsen, 2022, s. 216). Induktiv analyse er delt inn i tre nivåer: Nivå 1 – mikroanalyse, Nivå 2 – kategoriserings nivå, nivå 3 – mening og sammenheng. Mikroanalyse er en detaljert og tidskrevende analyse av teksten. I denne fasen skal teksten kodes, som betyr å sette merkelapper på forskjellige deler i datamaterialet. Mikroanalysen tar utgangspunkt i setningene som grunnleggende enheter i teksten og disse setningene kan deles i mindre enheter: ord og fraser. Når forskeren skal tolke frasene og setningene fra intervjuet er det viktig at forskeren stiller seg selv spørsmål som «hva er det dette *egentlig* betyr?», det krever at en må lese avsnitt, fraser og setninger flere ganger, som gjør at en kan se ord på en helt ny måte. Kategorisering er en ytterligere redusering av teksten ved å sortere kodene som har noe til felles i passende kategorier. De kodene

som samles i en kategori skal i utgangspunktet være så like hverandre som mulig, og ulike fra koder som blir plassert i andre kategorier, og hensikten er å skape et bilde av virkeligheten slik informantene og jeg opplevde den (Jacobsen, 2022, s. 216-219). I denne prosessen er det viktig å kunne begrunne hvorfor to elementer blir plassert i samme kategori, hva er det som gjør dem like? Dette fordrer at det er lagt til grunnleggende spesifikke inkluderings- og ekskluderingskriterier. Prosessen med å kategorisere de forskjellige elementene er først over når det ikke er mulig å oppdage flere kategorier enn dem som alt er opprettet (Jacobsen, 2021, s.219). Det siste nivået er «mening og sammenheng», som også kan kalles for *selektiv* og *aksial koding* og formålet med dette er å se etter sammenhenger innad kategoriene og mellom kategoriene (Corbin & Strauss, 1998, sitert i Jacobsen, 2022, s.220).

3.3 Kvalitetssikring og etikk

Innenfor forskning, uavhengig av valg metode, vil det være spørsmål om undersøkelsen troverdighet og etiske dilemmaer. Disse to punktene vil påvirke hvordan framgangsmåten og resultatene som undersøkelsen produserer blir tatt imot og tolket av leserne. Derfor er det viktig å vise hvordan forskeren har tenkt rundt dette i forskningsrapporten.

3.3.1 Reliabilitet, validitet og objektivitet

For å kvalitetssikre resultatene som undersøkelsen gir er det viktig å utføre en kritisk drøfting av metoden som brukes for å vurdere om den er valid (gyldig) og reliabel (pålitelig). Validitet og reliabilitet er begreper som er godt innarbeidet i kvalitativ forskning, og det er viktig å kunne argumentere for studiets gyldighet og pålitelighet. Resultatenes objektivitet vil også påvirke resultatenes reliabilitet og validitet med tanke på min forutinntatthet rundt dette temaet. Kvaliteten på undersøkelsen kan knyttes opp til tre begreper: intern gyldighet (validitet), pålitelighet (reliabilitet), og overførbarhet (ekstern validitet). Selv om dette er tre separerte begreper, har de mange kvaliteter som overlapper hverandre, og det kan derfor være vanskelig å skille mellom dem (Jacobsen, 2022, s. 239-.240).

«Intern gyldighet» går på om resultatene oppfattes som riktig. Dette vil si at det stilles spørsmål til hvor stor grad framstillingen av resultatene faktisk illustrer informantens opplevelser knyttet til temaet, noe som kalles for *validering* (Jacobsen, 2022, s.240). Det finnes noen elementer som både truer den interne gyldighet og som styrker den interne gyldigheten. En trussel mot resultatenes interne gyldighet er å finne i bruken av retrospektive spørsmål. Bruken av retrospektive spørsmål vil ha en effekt på dataen som samles inn, ettersom det er rimelig å anta at en som har jobbet i to år

vil være i stand til å huske bedre hvordan møte med praksislivet opplevdes enn en som har jobbet i mer enn fem år (Grønmo, s.2016, s.199). Dataen som samles inn senere i undersøkelsen anses av noen til å være av bedre kvalitet enn dataen som samles inn tidlig i undersøkelsen, ettersom jeg som intervjuer blir tygger i min rolle og blir klar over nye innfallsvinkler til temaene (Jacobsen, 2022, s. 243). Min forutinntatthet kan også være en potensiell trussel mot oppgavens interne gyldighet. Ettersom jeg har en sterk forutinntatthet er det en viss fare for at jeg ubevist søker informasjon som heller vil bekrefte mine antagelser, fremfor å se etter nye momenter og innfallsvinkler (Jacobsen, 2022, s. 243). Et element som derimot styrke resultatenes interne gyldighet er det faktumet at informantene for undersøkelsen er førstehåndskilde som skal forklare hvordan *deres* første møte med arbeidslivet som lærere opplevdes (Tveit, 2011, s. 164).

Resultatenes pålitelighet påvirkes av hvordan dataen samles inn og analyseres (Jacobsen, 2022, s. 250). I forkanten av undersøkelsen har informantene mottatt et informasjonsskriv som gir generell informasjon om undersøkelsen formål. Dette vil påvirke den som undersøkes ved at de utsettes for ulike stimuli basert på hva som er skrevet i informasjonsskrivet, som igjen påvirke dataen som samles inn (Jacobsen, 2022, s. 250). Når det er intervjueren som påvirker informanten kalles dette for *undersøkeeffekten* eller *intervjuereffekten*, og oppstår når det blir brukt en metode hvor det er en relasjon mellom forsker og den/de som studeres (Hill et al., 2014, sitert i Jacobsen, 2022, s. 251). Til tross for at ingen av informantene har noen relasjon til meg som intervjuer på forkant, vil de allikevel kunne påvirkes av hvordan jeg fremstår for dem noe som kan føre til at dataen heller reflekter min framtoning, framfor undersøkelsen formål. Konteksten dataen samles inn i vil også kunne ha en effekt på resultatene, dette kalles for *konteksteffekten*. Et eksempel på dette kan være uvant setting for informanten, noe som kan føre til at informanten føler seg utilpass i omgivelsene intervjuet utføres i (Jacobsen, 2022, s. 251-252). Konteksten for intervjuet kan både ha en positiv og negativ effekt på informanten. Informanten står selv fri til å velge hvor hen ønsker å oppholde seg under intervjuet noe som er positivt. En forutsetning for at dette skal oppleves som positiv er også at informanten er komfortabel med å utføre intervjuet over nett, hvis ikke kan dette ha en negativ effekt på informanten. Noen grep jeg har tatt for at dette skal oppleves som en positiv opplevelse for informanten er at jeg har vært påpasselig med at oppholder meg på en plass under intervjuet hvor jeg er alene, i et forsøk på å betrygge informanten om at det kun er dem og meg som er til stede. Men dette er noe jeg er avhengig av at de tar mitt ord for og stoler på det jeg sier. En annen trussel mot forsknings pålitelighet vil være at forskeren har vært unøyaktig i dokumenteringen av intervjuet. Ettersom intervjuet tas opp på lydopptak, minsker dette sjansen for unøyaktig nedskrivning, som er en av de vanligste årsakene til unøyaktig dokumentasjon. Den siste trusselen mot oppgavens pålitelighet vil være slurv ved inndeling av dataen i kategorier i analysearbeidet,

ettersom noen tar for lett på denne oppgaven (Jacobsen, 2022, s. 254-255). For å kvalitetssikre dette vil prosessen med å kategorisere blitt gjentatt flere ganger, hvis det oppstår stor variasjon mellom de forskjellige kategoriseringene er det en indikasjon på at kategorisering er tatt for lett på (Jacobsen, 2022, s. 255).

Spørsmål rettet mot den eksterne gyldigheten handler om resultatene undersøkelsen har produsert kan overføres til andre utenfor selve undersøkelsen. Høy grad av ekstern gyldighet kan være vanskelig å oppnå i kvalitativ forskning ettersom studieobjektene ofte er trukket ut med et spesifikt formål. Hvorvidt utvalget kan anses for å være *representativt* for resten av populasjonen kan derfor være vanskelig å bedømme, men ikke umulig. For å undersøke resultatenes overførbarhet i kvalitativ forskning må vi undersøke om resultatene kan overføres til andre i samme undersøkelse, og kan funnene overføres til andre i samme populasjon som ikke har deltatt i undersøkelsen? Hvorvidt funnene kan generaliseres for andre i samme undersøkelse faller på hvor mange studieobjekter forskeren oppnår, og tre typer utvalg øker sannsynligheten for generalisering i kvalitative studier: Det typiske utvalget², spredning³, og minst sannsynlige enheter⁴ (Jacobsen, 2022, s. 255-257). Det faktumet at det viste seg å være vanskelig å rekruttere informanter til å delta i undersøkelse og bruken av et bekvemmelighetsutvalg tilsier at resultatene ikke vil kunne generaliseres (Tjora, 2021, s. 269). Gjentakelse av undersøkelsene i andre kontekster og/eller knytte resultatene opp mot en teori vil kunne øke sjansen for at resultatene vil være gjeldende for andre i andre kontekster (Jacobsen, 2022, s. 258). Dette punktet vil også være utfordrende ettersom det i dag finnes lite forskning knyttet opp til lærerutdannelsens fokus på dysleksi. Ut ifra dette er det rimelig konkludere med resultatenes eksterne validitet vil være svak.

Undersøkelsen objektivitet vil også ha sin påvirkning på resultatenes pålitelighet. En hermeneutisk forståelse av tolkningen vil alltid ha et subjektivt preg over seg, da denne tradisjonen tar utgangspunkt i at subjektene vil ha ulike virkelighetsoppfatninger (Tveit, 2011, s. 167). Til tross for dette hevder Tveit (2011, s. 167) at det er mulig å oppnå en betydelig grad av objektiv tolkning. At noe er objektivt vil si at det eksisterer uavhengig av den som observerer, at det er allmenngyldig eller verdinøytralt (Langholm 1997, sitert i Tveit, 2011, s. 174). Tveit (2011) konkluderer ut ifra dette med at «Objektivitet i absolutt forstand er en fiksjon» (s. 174). Hele forskningsprosessen vil være basert på forskerens subjektive vurderinger, derfor vil graden av subjektivitet variere ut ifra forskningsprosjektets problemstilling. Valg av metode og en grundig vitenskapelig dokumentering

² Et utvalg som forskeren vurderer som representativt for andre

³ Studieobjekter som er valgt ut ifra spenningsvidden for det som undersøkes

⁴ Informantene er valgt ut ifra hvem forskerens teori er minst gjeldende for

vil derfor vær best egnet for å ivareta en akseptabel grad av objektivitet (Tveit, 2011, s. 174). Valget av metode ble i denne oppgaven valgt ut ifra ønsket om å oppnå *den individuelle* lærerens opplevelse.

3.3.2 Etikk

Christoffersen et al., (2021, s. 83) kommer med påstanden «All virksomhet som kan få konsekvenser for andre mennesker, må bedømmes ut fra etiske standarder». På bakgrunn av dette er det viktig å gjøre seg noen etiske refleksjoner i forkanten av et forskningsprosjekt. Forskning er bygd på tillit mellom forsker og studieobjekt, det er derfor viktig at forskeren ivaretar hensynet til informanten og eventuelt andre (Tjora, 2020, s. 191). Retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora oppsummeres i tre typer hensyn som forskeren må ta stilling til (Nerdrum, 1998, sitert i Johannessen et al., 2021, s. 45): «informantens rett til selvbestemmelse og autonomi», «forskerens plikt til å respektere informantens privatliv» og «forskerens ansvar for å unngå skade».

Med «informantens rett til selvbestemmelse og autonomi» menes det at den som deltar i undersøkelsen skal ha kontroll over sin deltagelse, og det er derfor behov for å innhente et informert og frivillig samtykke». For å imøtekomme dette har jeg utarbeidet et informasjonsskriv og samtykkeskjema i et og samme dokument. I dette skrivet er det spesielt viktig at informanten får informasjon om at han eller hun kan trekke seg uten noen form for begrunnelse eller negative konsekvenser (Johannessen et al., 2021, s. 45-46). Dette er noe som også blir gjentatt i starten av intervjuet.

«Forskerens plikt til å respektere informantens private liv» betyr at det er informanten som bestemmer hvem som de slipper inn til seg, hvilken informasjon de er komfortable med slipper ut, og informanten har retten til å la vær å svare hvis forskeren spør om noe han eller hun ikke ønsker å dele. Dette innebærer også at forskeren forsikrer informantens om forskerens taushetsplikt og forsikrer at opplysningene ikke skal være identifiserende i framstillingen av rapporten (Johannessen et al., 2021, s. 46). Selv om dette intervjuet ikke tar for seg sensitiv informasjon stiller den spørsmål om informantens vurdering av egen utdanning i forhold til hvor *godt* den forberedte dem på arbeidslivet, og hvor godt informanten opplever at arbeidsplassen arbeider med dysleksi. Dette kan kreve svar av kritisk karakter om informanten ikke er fornøyd, noe som kan oppleves som ubehagelig å dele og som kan potensielt gi negative konsekvenser hvis informanten er gjenkjennelig. Informasjon som alder, kjønn og stilling vil bli forandret i rapporten for å forsikre at informanten ikke er gjenkjennelig (Fangen, 2022), i tillegg vil informanten få tilbudet om å lese

hvordan hen fremstilles i rapporten slik at informanten kan komme tilbakemeldinger om det er noe vedkommende ikke kjenner seg igjen med, eller om opplever seg som gjenkjennelig.

Siste punktet som ble presentert var «forskerens ansvar for å unngå skade». Dette er spesielt rettet mot medisinsk forskning, men kan også være gjeldende for samfunnsvitenskapelig forskning. Dette punktet understreker viktigheten av å tenke gjennom om informasjonene som etterspør kan være skadelig for informanten, i form av det berører sårbare og følsomme områder som kan det kan være vanskelig å bearbeide for informanten i ettertid (Johannessen et al., 2021, s. 46). Til tross for at denne oppgaven ikke berører sensitive temaer, har det blitt tenkt nøye gjennom hvordan denne undersøkelsen presenteres for informanten, slik at de ikke skal oppleve at dette er kritikk rettet mot dem, men heller system rundt dem (Tjora, 2020, s. 192-193). Derfor understrekes det i starten av intervjuet at søkelyset er rettet mot utdanningssystemet og ikke de som fagpersoner.

4 Resultater

I denne delen skal jeg gjennomgå resultatene fra intervjuene og innholdsanalysen. I presentasjonen av resultatene vil informantene presenteres som informant 1, informant 2, informant 3, og informant 4. Jeg har valgt å presentere informantene på denne måten for å unngå at de skal være gjenkjennelig. Informantens nummer er også tilfeldig valgt, og har ikke noe med hvilken rekkefølge de ble intervjuet i. Det vil ikke bli brukt kjønnspronomen i rapporten da det var en ujevn fordeling mellom kjønnene, noe som kan føre til at informantene kan være gjenkjennelig. Når det refereres til informantene, vil det derfor brukes *hen* i stedet for «han» eller «hun».

4.1 Kunnskap om dysleksi

Kunnskap om dysleksi har fungert som en rød tråd i oppgaven, og forble det underliggende fokus i løpet av intervjuet. Informasjonen informantene ga ble her fordelt innenfor to underkategorier: informantens kunnskap om dysleksi før lærerutdanningen og informantens kunnskap om dysleksi i møte med praksislivet. Jeg opplevde det som nyttig og interessant å starte med et åpent spørsmål som handlet om informantenes forkunnskap om dysleksi, da dette vil ha noe å si for videre praksis. Det er rimelig å anta at en person med en viss form for kjennskap til dysleksi på forhånd vil kunne ha bedre forutsetninger til å identifisere barn med dysleksi på et senere tidspunkt. I møte med arbeidslivet fortalte informantene om opplevelsen av egne forutsetninger for å oppdage og ivareta elever med dysleksi som nyutdannet, her fortalte noen av informantene om hvordan deres kunnskap om dysleksi hadde forandret seg etter noen år som lærer.

4.1.1 Informantens kunnskap om dysleksi før lærerutdanningen

I forkanten av lærerutdanningen beskrev informant 1 sin kjennskap til dysleksi som liten, mens informant 2, 3 og 4 beskriver den som generell. I informant 1 sitt tilfelle var ikke dysleksi en diagnose som det var noe særlig stort fokus på under hens oppvekst; ifølge hen så var det noen barns om strevde mer enn andre uten at det egentlig var snakk om noen form for diagnose. Informant 3 og 4 sin forståelse av dysleksi før lærerutdanningen besto i all hovedsak av å ha hørt om diagnosen, og at det dreide som en lese- og skrivevanske. Informant 2 vurderte også sin kjennskap til diagnosen før lærerutdannelsen som generell, men sammenlignet med informant 3 og 4 vil jeg argumentere for at hens sin forkunnskap var større. Hen fortalte at det var en diagnose hen hadde vite litt om ettersom en del av hens nære relasjoner hadde dysleksi. Dette ble blant annet tydelig under diskusjonen om hens forutsetninger til å identifisere elever, hvor hen gjenkjente noen av de vanskene bekjente av hen hadde hatt som barn i hen sine elever.

Informant 2:

Og vi hadde jo noen oppgaver i engelsk, som for eksempel handla om riming da, det merka jeg jo, det kobla jeg med bekjente av meg når jeg begynte å lese om dysleksi, at det å ha vansker med å rime kunne være dysleksi. Så da oppdaga jeg litt sånn: «aha, kanskje vi skulle sett litt på det?»

4.1.2 Praksissjokket

I møte med arbeidslivet opplevde informantene å ha for lite kunnskap om dysleksi til å identifisere elever med dysleksi. De beskriver møte med arbeidslivet som overveldende med mange spørsmål rundt forskjellige aspekter de føler de burde ha kunnskap om. Ingen av informantene opplevde at de hadde forutsetninger for å kunne identifisere elever med dysleksi som nyutdannede. Informant 1 og 3 jobbet begge to på småtrinnet på barneskolen, og de opplevde det som vanskelig å skulle vite hva som var den forventet leseutviklingen for barn, når skulle de være bekymret for at et barn ikke klarte å henge med? De påpeker begge to at det gjerne er et stort spenn i forhold til hvor fort barn tilegner seg lese- og skriveferdigheter, og de syntes her det var utfordrende å skulle bedømme når noen brukte for lang tid på å knekke lesekoden. Så langt var de ikke sikre på om noen av elevene deres hadde dysleksi eller ikke.

Informant 3:

Det som egentlig har vært utfordrende, i og med at jeg jobbet på småtrinnet, er at man liksom ikke vet om det er dysleksi, og at det som har vært vanskelig har vært å vite når man bør være bekymret. For det er jo veldig sånn, særlig i første klasse da, så er det jo veldig ulikt hvor fort det går fram og noen bruker lenger tid, og så kommer de litt sånn litt etter og da er det vanskelig sånn å vite da, når er det vi bør sette inn tiltak, og når er det vi bør, og hva er det vi bør gjøre da?

Informant 1 hadde opplevd å ha bekymringer rundt elevens lese- og skriveutvikling, men hadde opplevd at det å lene seg på kollegaer ikke alltid førte noen plass. I sammenheng med dette beskriver hen en opplevelse av å motta råd som oppfordret til å vente og se, med begrunnelse i at barna trenger bare litt mer tid enn andre, eller at en slik henvendelse ikke vil bli tatt på alvor ettersom barnet er født seint på året.

Informant 1:

Ja, det er ofte man får høre det som lærer. Bare gi det litt tid så, også har jeg også hørt sånn nei, men han er født så seint på året, så om du sender inn noe så vil ikke det bli tatt seriøst nok imot, og du vil bare få avslag og sånt. Så da har det ikke skjedd noe rett og slett.

Informant 2 og 4 arbeider på ungdomsskolen og har hatt lignende opplevelser. Den største forskjellen mellom de og lærerne på barneskolen er at de har hatt elever med dysleksi i deres klasser når de begynte å jobbe som lærere. De fikk begge informasjon om at noen av elevene de hadde ansvar for hadde dysleksi. Informant 4 fikk også informasjon om hva eleven hadde behov for i korte trekk, som tilpasning av oppgaver og at de måtte ha tilgang til en form for skriveprogram. Informant 2 derimot opplevde at hen fikk ansvaret for spesialundervisning, hvor hen skulle arbeide med forskjellige temaer og tilpasse temaet til elevens nivå. Dette opplevde hen som utfordrende ettersom det ikke var det utdannelsen til informant 2 hadde forespeilet, og hen beskriver første året som en bratt læringskurve.

Informant 2:

Så jeg synes jo litt første året var sånn, jeg kom jo inn midt i et skoleår og da får man jo gjerne jobber etter hva som trengs, som den personen er i permisjon, så vi mangler noen til å bare fikse det og det, du må bare ta med noen elever ut i noen timer, og jobbe med det og det. Og ofte har jo de elevene dysleksi, eller en annen diagnose. Og da var det litt vanskelig å skulle differensiere for det. Så, det var jo så klart ikke som forventet eller som det var forespeilet, men man visste selvfølgelig ikke helt hva man gikk til heller da. Man lærte jo mye mer av det å jobbe som lærer enn det man gjorde av utdanninga.

Alle informantene uttrykte usikkerhet rundt hvorvidt de ville være i stand til å identifisere dysleksi det første året de jobbet som lærer. Årsaken til dette beskrev de alle som manglende forkunnskaper. Begrunnelsen for dette handlet hos dem både om manglende forkunnskaper og mange nye inntrykk. De manglende forkunnskapene var et resultat av at de opplevde å være dårlig forberedt på å skulle møte elever med dysleksi, da det ikke hadde vært et så stort fokus på det under utdannelsen.

Informant 1: «Nei, det føler jeg absolutt ikke. Det er liksom som selv nå, spør jeg de jeg jobber med «ja, må vi gjøre noe mere nå?»»

Informant 3:

Altså, det var jo kanskje noe av det som var vanskelig og da var jeg heldig på en måte og hadde med meg andre lærere som egentlig ikke hadde norsk, men som hadde litt erfaring

med det. Det gjør det jo på mange måter lettere. Men det som på en måte var vanskelig, var at jeg da viste sånn type kjennetegn. For eksempel at man kunne se på sinn riming (å kunne rime) og kunne lytte ut lyder og sånne ting, det var jo noe vi jobbet med, men jeg hadde ikke på en måte ikke den kunnskapen om at det kunne kobles til dysleksi da.

Informant 2 og 4 påpekte at de følte seg tryggere på å skulle identifisere og imøtekomme elever med dysleksi etter noen år i skolen. Denne tryggheten var i stor grad et produkt av samarbeid, selvstudium og arbeidserfaring. Skille mellom elevene som var på det forventete nivået og de som ikke strakk helt opp ble nå tydelig, og både informant 2 og 4 hadde opplevd at barn de hadde vært bekymret for hadde blitt utredet og diagnostisert.

Informant 2:

Men andre året, da starta jeg med et annet kull, som faglærer, og der hadde jeg jo engelsk. Og der kjørte vi den der rådgiveren, de testene som vi kjører for å sjekke hvor nivået ligger. Og da så jeg jo, så jo kjennetegn, som utrolig mange skrivefeil, kanskje noe form for arbeidsminne, man så liksom det var noe ekstra.

Informant 4:

Nå føler jeg meg veldig rusta, for bare fra august og fram til nå med et nytt kull, så har vi jobbet veldig, veldig med det, oss læreren, ettersom det er mange elever som har slitt med det, så nå føler jeg meg ganske rusta til å kjenne igjen når jeg f.eks. trenger å ta en utredning på noen da, så ja, det tror jeg.

For informantene har arbeidserfaring hatt mye å si, de har vært med på mer, møtt flere forskjellige elever, lest seg opp og lignende. Om dette er samme erfaring som informantene fra barneskolen har hatt kan jeg ikke utale meg om, da dette ikke kom opp som et tema under våre intervju. Informant 2 og 4 snakket mye om forskjeller i elevgrupper, å gå fra faglærer til kontaktlærer, og at de alt hadde vært i kontakt med personer og elever med dysleksi.

4.2 Erfaringer

Erfaringer rundt arbeid knyttet til og fokus på dysleksi hadde noe variasjon, da spesielt i forhold til arbeidsplassene til informantene. Resultatene ga her både forventete resultater og uforventete resultater.

4.2.1 Grunntutdanningen

Svarene informantene ga om utdanningens fokus på dysleksi var dessverre slik som forventet. Hvis svarene skal oppsummeres, er en «lite praksis-nær utdannelse» en passende beskrivelse. Alle informantene satt igjen med en oppfattelse av en overfladisk utdannelse som ikke gjenspeilet det de ville møte når de begynte å jobbe som lærere. Informant 2 oppsummerte dette på en god måte ved at hen hadde fått inntrykket av at utdannelsen hadde tatt utgangspunkt i «ideal-eleven».

Informant 2:

Det er jo en helt annen form for møte enn det man blir forberedt på i lærerutdanninga, sånn i forhold til, i hvert fall den lærerutdanningen jeg gikk var sentrert rundt ideale eleven: Sånn bør du møte elever og sånn funker det.

Verken informant 1 eller 3 kunne huske at dysleksi (eller noen andre diagnoser) var et tema de hadde gjennomgått under grunntutdanningen. De hadde begge to kjennskap til utviklingsmodeller for skrive- og leseutvikling, men savnet et fokus på hvor elevene burde være på de forskjellige trinnene:

Informant 3:

Ikke sånn hvor de skal være i de forskjellige klassene, men vi hadde veldig mye om de ulike fasene i løpet lese- og skriveutviklingen, sånn at de som regel begynner med sånn liksomlesing og så lærer de sånne ordbilder, altså logolesing, og så lærer de seg etter hvert å lese sånne lydrette ord, vi hadde mye om det. At ofte så går det litt, i den rekkefølgen da. Men vi hadde ikke sånn, som jeg kan huske i hvert fall, at i førsteklasse så fikk de til det og i andre klasse så, men mere sånn, ja, så utvikler de seg sånn, så på en måte tidsperspektivet var ikke sånn en veldig sentral del av det da.

Det er viktig å påpeke at fokuset på dysleksi ikke hadde vært fullstendig fraværende heller.

Informant 4 kunne huske at de hadde hatt noen forelesninger om det, og at de hadde sammenlignet noen elevtekster hvor den ene var skrevet av en elev som hadde dysleksi. I likhet med informant 4, hadde informant 2 også fått i oppgave i en forelesning å sammenligne noen elevtekster hvor en av teksten var skrevet av en elev med dysleksi. Både informant 2 og 4 beskriver dette som veldig lite og som de i dag ikke husker veldig klart. Informant 2 beskriver det mer som et eksempel på at «dette er en elev med dysleksi», og det kunne like gjerne vært en elev med Tourettes, ADHD eller autisme. Det fungerte mer som et eksempel på hva slags diagnoser de kunne møte i klasserommet,

uten å gi noen ordentlig informasjon om det. Informant 4 oppsummere det hele med at det var en del av «norsk-pakka», som de «var innom briefly». Hverken informant 2 eller 4 opplevde at dette var en god nok gjennomgang til at de kunne ta kunnskapen i bruk.

Informant 2:

Nei, ikke som et tema, ikke annet enn, at det var nevnt i en case, i case arbeid. Når vi snakka om, for eksempel i spesialundervisning da, var det akkurat det samme som om man snakket om man hadde en elev med toruetts syndrom, eller en elev med ADHD, eller for eksempel dysleksi. Hvordan går du fram, hvordan løser du. Så det var, jeg syntes det var, det var ikke akkurat mye *undervisning* i den forstand.

Informant 4: «Nei i så fall veldig lite, hadde kanskje noen forelesninger om det, men ikke noe sånn utpreget nei»

4.2.2 Nåværende arbeidsplass

Informantenes opplevelse av hvordan arbeidsplassen arbeidet og fokuserte på dysleksi var varierende: informant 1 opplevde at det omtrent ikke var et fellesfokus på dysleksi på deres skole, informant 2 og 4 opplevde at det ble jobbet litt med, mens informant 3 hadde hatt opplevelsen av at dette var noe de hadde jobbet mye med.

Et manglende fokus på dysleksi hadde medbragt seg noen uheldige konsekvenser rundt arbeidet med å skulle identifisere og tilrettelegge for elever som: manglende rutiner, når skulle en elev tilmeldes, hva må gjøres i denne prosesser (utprøving av tiltak, kartlegging, henvisning og tilpasning i ettertid). Informant 1 forklarer dette og at hen har savnet noen å drøfte bekymringer hen eventuelt skulle ha rundt elever.

Informant 1 har også opplevd at rutinene og holdningene knyttet til dette arbeidet har vært varierende innenfor de to forskjellige temaene hen har arbeidet på. Noe av årsaken til dette hevder hen er på bakgrunn kollegaenes arbeidserfaring og hvor lenge de hadde jobbet på småtrinnet. Hens opplevelse var at hens kollegaer som hadde mer arbeidserfaring hadde en lavere terskel for å sett inn tiltak, mens for de som ikke har jobbet på småtrinnet på en stund bruker tid og krefter på å sette seg inn i systemet og det kan virke som en vent og se holdning var mer dominerende her.

Informant 1:

Jeg vet faktisk ikke hvor lenge de har jobbet, men det nærmer seg nok pensjonsalder, også kjenner de hverandre godt og er veldig pådrivere og kjemper veldig for barna, sånn: her må

vi gjøre noe, vi kan ikke stå stille til andre klasse liksom. Og forskjell fra det teamet jeg hadde før da, var det ganske nylig at den læreren hadde kommet tilbake på småtrinnet og så var det kanskje mye nytt, jeg vet faktisk ikke hvorfor det ble sånn, men jeg sparra jo mye om enkeltelever hvor jeg var bekymret, men det bli ikke noe videre og de pushet heller ikke på at jeg skulle ta noe videre, så litt av forskjellen er nok erfaring og ja...

Informant 2 og 4 hadde opplevd at det hadde vært noe fokus på temaet. På informant 2 sin skole er det flere lærere som er sertifiserte bruker av logos, og opplever det som en god ressurs, men hen ønsker fortsatt at det skulle være et litt større fokus på dysleksi og andre lignende diagnoser for å tilegne seg en større grad av fagligtrygghet og en felles forståelse av hva dysleksi er og hva dette å ha denne diagnosen innebærer. Hen opplever at de får beskjed om at en elev har dysleksi og hva dette innebærer av PPT eller skolens spesialpedagogiske koordinatior. Men, informant 2 påpeker at hen ønsker hen satt med mer kunnskap selv, slik at hen ikke var like avhengig av de rundt, og kommer med forslag om workshop innad på skolen med forskjellige diagnoser som et forslag. Informant 4 fortalte at det hadde blitt holdt kurs om dysleksi og kurs innenfor bruken av skriveprogrammet *Lingdys* på hens skole. På spørsmål om hen opplevde dette som hensiktsmessig dro hen litt på det. Slik hen hadde opplevde hadde det vært et større fokus på skriveverktøy enn det hadde vært på kjennetegn og lignende, noe informant 4 skulle ønske hadde vært omvendt. Informant 4 beskriver *Lingdys*-kursene som en god ressurs å ha for å sette i gang elever på pc-en, men at utover det har ikke hen opplevd det som så nyttig.

Informant 4:

Men, jeg føler kanskje ikke at jeg har fått så mye ut av de kursene, sånn reint praktisk kanskje, i forhold til hvordan jeg skal tilpasse. Jeg føler jeg har fått mer utspring om det fra samtaler på teamet da.

Innenfor team arbeidet hadde informant 4 opplevd at det hadde vært et større fokus på dysleksi i år ettersom de hadde et kull hvor de hadde flere svake lesere og skrivere. Informant 4 opplevde et tett samarbeid tilknyttet dysleksi på temaet ettersom de hadde en stor gruppe elever med utfordringer knyttet til lese- og skriveferdighetene sine. Til tross for at det ikke var skrevet ned «svart på hvitt», opplevde hen at de hadde den samme forståelsen av dysleksi og dens kjennetegn ut ifra dette samarbeidet.

Informant 4:

Jeg føler på mitt team at vi på en måte, kanskje ikke sånn svart på hvitt, men det vi ofte snakker om, når vi sender noen ut til utredning for eksempel som vi mener kan ha det, er det ofte ut ifra typiske kjennetegn da kanskje. Sånn som dobbel konsonant, stumme bokstaver, skj-lyder er sånn som går igjen, som vi ser veldig, veldig mange sliter med. Og stum H, og forskjell på e og æ. Det er det vi som oftest ser at det er ja det er det som går igjen da. Snakket mye om det, lager ped-rapportene sammen, og sammen med eleven også da, så er det hvert fall det jeg har i mente da, som norsk lærer.

Informant 3 opplevde at hens skole hadde et godt og organisert samarbeid rundt denne tematikken, og fortalte spesielt om et felles samarbeid for å skape en leseplan fra 1-10 og en handlingsplan for hva som skal gjøres hvis noen skulle bli hengende etter. Dette er et arbeid informant 3 har opplevd som nyttig, spesielt sammenlignet med andre temaer de har vært igjennom på fellesmøtene.

Informant 3:

Ja, det har det vært. Vi har jo hatt i utviklingstid da, så har vi jobba sammen og satt opp en sånn leseplan som liksom går fra første og helt ut i tiende, og det har vært veldig nyttig og veldig lærerikt. Da har man jobba, man har sittet sammen, og diskutert og funnet ut, litt det som vi snakke om i stad, hva burde de kunne på de ulike trinnene, og litt hva vi skal gjør hvis ikke de henger med da. For eksempel, at vi setter inn tiltak tidlig i form av lesegrupper, for å se om man bare trenger litt ekstra tid, eller om det er noe annet.

4.2.3 Tverrfaglig samarbeid

Informant 1 og 4 hadde hatt positive opplevelsen av å ha et tett samarbeid med PPT, noe de hadde opplevd som positivt. For informant 1 og 4 opplevdes samarbeide med PPT som en trygghet. Dette samarbeidet gjorde det enklere for dem å skulle ta kontakt for å drøfte forskjellige problemstillinger med dem og følge opp saker som er inne til vurdering, noe som førte til at de opplevde at det var en lavere terskel for å kontakte PPT.

Informant 1:

Nå tror jeg det er ganske nylig at PPT og sånt har vært veldig på at vi bare kan be om en prat og sånn da, at det er veldig tydelig at de har vært veldig på tilbudssiden. Så akkurat det er jo veldig bra.

Informant 4:

Av erfaring her i hvert fall, har vi et veldig godt samarbeid med PPT, veldig lav terskel til å kontakte hun som er tilknyttet skole min, vår dame i PPT, så jeg tenker jo at det er veldig viktig, for er det veldig kronglete å komme i kontakt med PPT blir det høyere terskel og mere styr da. Det tenker jeg har vært viktig for oss å kunne ta en telefon, sjekke hvordan de ligger an osv.

4.3 Hva kunne vært annerledes?

Et tilbake vendene tema i intervjuet har vært hva informantene mente kunne vært annerledes, både innenfor grunnutdanningen, arbeidsplassen og generelt. Dette var spørsmål jeg fikk inntrykket av engasjerte, som de hadde mange meninger om. Blant ønsker og forslag var det noen temaer som gikk igjen blant informantene som kan oppsummeres med et større fokus på dysleksi, spesielt innenfor utdannelsen, men også på arbeidsplassen deres.

4.3.1 Grunnutdanningen

Grunnutdanningens fokus på dysleksi og spesialpedagogikk var et tilbakevendende tema, som alle informantene tok opp. Dette opplevde jeg i all hovedsak handlet om et ønske om en mer praksisnær utdanning, som tar for seg en hverdag som de faktisk vil møte. Informant 3 argumentere for at det burde være et økt fokus på dysleksi på bakgrunn av diagnosens hyppige forekomst ettersom man nesten er garantert å møte på elever med dysleksi.

Informant 3:

Ja, absolutt, det er jo noe man nesten er garantert å møte en gang, så absolutt. Så ja, det er mye som kanskje burde vært annerledes i den grunnskoleutdannelsen, og jeg tror, jeg husker vi hadde mye språkhistorie, og litteraturhistorie og ja, mye som kanskje kunne vær byttet ut med dysleksi, så ja så absolutt.

Inntrykket av hvordan grunnutdanningen *faktisk* er, blir beskrevet på en god måte av informant 2 ved at hen opplevde at grunnutdanningen tok utgangspunkt i erfaringslæring, som vil si at man lærer best ved å prøve eller utføre. Selv om denne tanken er god, påpeker informant 2 at det negative med det er at den kan få negative konsekvenser for elevene.

Informant 2:

[...] vi kommer jo tilbake til utdanningen uansett. Jeg syntes det er, det gjelder jo masse ting, det gjelder jo både vurderingsarbeid og diagnoser, spesialpedagogikk, IOP også videre. Så det må være mer fokus på ting man faktisk møter, flere typer elever vi møter, hvilke diagnoser de kan ha og hvordan vi kan hjelpe dem. For den holdningen utdanningsinstitusjonene har er «du må finn ut av det selv, du lærer best ved å gjøre det selv», og det er greit nok det, men det kan jo gå utover elevene, og det syntes jeg ikke er riktig.

I likhet med informant 2, uttrykker informant 3 også et ønske om en utdanning som er mer praksisnær og innebærer et spesialpedagogisk fokus. Informant 3 holdte på med en videreutdanning innenfor spesialpedagogikk på 30stp, som hen opplevde hadde hatt store positive konsekvenser for hen. Dette var kompetanse hen hadde opplevd at hen manglet og hadde behov for ganske fort etter hen var ferdig utdannet. Det som denne videreutdanningen fokuserte på, har vært anvendelig for arbeide hen gjør som lærer i full klasse.

Informant 3:

At kanskje det der at man burde ha litt kunnskap om spesped selv om man er vanlig lærer da, for det er derfor jeg valgte å ta videreutdanning i spesped, etter bare og ha jobbet et år. For vi trenger mer påfyll, og på den utdanningen har vi hatt kjempe mye om språkvansker og dysleksi, og den utdanningen burde egentlig vært mer grunnleggende i grunnskoleutdanningen. Og det kjempeviktig, for kjenner at de 30 studiepoeng er mer verdt enn veldig mye av det andre.

4.3.2 Arbeidsplassen

Til tross for at det var et større fokus på dysleksi på arbeidsplassene til informantene enn på grunnutdanningen, ønsket nesten alle informantene et større fokus på dysleksi, og andre diagnoser. Den eneste som ikke hadde noen ønsker eller tanker om forbedring på dette området var informant 3, som opplevde at det fokuset de hadde hatt i felleskap hadde gitt tilstrekkelig med kompetanse på området.

Som nevnt tidligere, har flere av informantene omtalt møte med praksislivet som overveldende, hvor det er mye å sette seg inn i, og at dette ikke bare handler om elever med dysleksi. Nesten alle informantene, foruten informant 1, hadde hatt positiv erfaring med et tett kollegialt samarbeid. Dette samarbeidet hadde gitt informantene mye trygghet i jobben de gjør. Det var ikke slik at informant 1

ikke opplevde å ha noen å drøfte saker med i det hele tatt, men heller at hen opplevde at dette samarbeidet ikke alltid førte noen plass.

Informant 1:

Jeg har jo vært kontaktlærer i noen av åra jeg har jobbet, og jeg har jo ikke helt vist når jeg skal for eksempel melde opp noen, eller når noe skal tas videre, eller om man skal vente å se om han modnes og alt det der, og da ha jeg savnet å sparre med noen. Jeg gjort det med min nærmeste leder, men kom liksom ikke noe vei, og når man er såpass ny da, så vet man ikke helt om man skal pushe mer på det, eller om man bare skal gi barnet tid til å se om det kommer av seg selv.

Informant 1 nevner også at hen her hadde ønsket et fokus på hva den forventet leseutviklingen burde være på hens skole, da dette er noe hen har savnet når hen har vært urolig for om elever egentlig følger den forventet leseutvikling. Med dette, har jeg tolket det på følgende måte, at hen skulle ønske at det hadde vært laget en felles leseplan på hens skole, likt den informant 3 hadde opplevd at de hadde utarbeidet felles på sin arbeidsplass.

Informant 2 og 4 ønsket et større fokus på nyeste forskning. Kunnskap er på mange måter i bevegelse og det som har vært bevist og trodd før, behøver ikke nødvendigvis å være gjelden i dag.

Informant 2:

Ja, bare for å oppfriske i alt. Sånn sett går forskningen videre å, kollegaene mine som nærmer seg pensjonsalder, det er mye som har skjedd siden de gikk på lærerskolen. Om det finnes en diskurs eller sensus i forskningsmiljø, i forhold til om vi et år får et kull med mye dysleksi, at vi da får en pep-talk på at det er en om hva det er og at det er en elevmasse det finnes veldig mange av, og at vi må jobbe med det og det, og se på det og det, og sånne ting.

Dette med nyeste forskning er et viktig aspekt. Forskningsartikler kan for dem som ikke er vant til å lese dem være vanskelig å tyde grunnet et vanskelig språk og ukjent tilnærming i forhold til forskningsmetode og lignende. En felles gjennomgang og muligens diskusjon rundt det kan gi en større garanti for at flere får det med seg, en hvis det skal legges til en allerede lang liste med punkter som må gjøres.

Det er viktig å påpeke at det naturligvis ikke bare er dysleksi som burde være i fokus, og at fellestid og kurs som blir tilbudt ofte tar for seg viktige temaer. Allikevel så tyder resultatene her på at det ikke oppleves at fellestiden blir brukt på en nyttig måte.

Et annet tema som dukket opp hos informant 1,2 og 4 var samarbeidet med PPT et tema som kom opp en eller flere ganger. Informant 1 og 4 beskrev et godt samarbeid med PPT, mens informant 2 hadde erfaring med dette samarbeidet som mer omfattende og langvarig prosess. I arbeid med å skulle oppdage og ivareta elever med dysleksi, ble et tettere samarbeid med PPT og lignende hjelpeinstanser foreslått av informant 1, 2 og 4. Informant 2 foreslår derfor blant annet at PPT burde fått tildelt flere ressurser for å kunne gi et bedre tilbud enn de i dag gjør:

Informant 2:

Mye av dette her går jo på infrastrukturelle forhold også da, sånn økonomiske forhold. For eksempel det med at PPT kanskje må få flere ressurser, ved at behandlingstiden for eksempel kanskje må bli kortere, slik at det er lavere terskel for å henvis.

4.4 Gjentakende temaer på tvers av kategoriene

Innholdsanalysen har avdekket noen sammenhenger innad de forskjellige kategoriene, og på tvers av kategoriene. Et gjennomgående tema på tvers av kategoriene var helt klart et manglende fokus på dysleksi, noe som gjaldt både på lærerutdanningen og arbeidsplassen. Det som var gjentakende når det kom til fokus på dysleksi var informantenes vurdering av dette som et viktig fokus område. Dette fikk jeg inntrykket kom av at de opplevde kunnskap om dysleksi som relevant og anså det som viktig å holde denne kunnskapen vedlike, også etter de var ferdig utdannet.

Et annet tema som ble tydelig på tvers av kategorien var tegn på og oppfordring til en «vent og se» holdning. Informant 1, 2, og 4 beskrev alle hendelser som tyder på en vent og se holdning. I informant 1 sitt tilfelle handlet dette om tilråding til å vente og se an situasjonen, grunnet enten at det var normalt med variasjon, at eleven trengte litt tid eller at det ikke var noen hensikt å henvise eleven grunnet elevens alder. Informant 2 og 4 hadde også hatt opplevelser i sitt arbeid som tydet på en vent og se holdning, da både Informant 2 og 4 hadde hatt erfaring med at det ble beskrevet bekymring, eller undring, rundt lese- og skriveutviklingen til eleven på barneskolen uten at det hadde blitt foretatt noe. Som informant 4 beskrev det: det var ingen som hadde fått fingeren ut.

Samarbeid var også et gjentakende tema i intervjuene. Dette var et element som ble fremhevet som viktig hos alle informantene, uavhengig av hvilke erfaringer de hadde hatt med det. Et godt kollegasamarbeid ble beskrevet som viktig og betryggende i jobben som lærer, da spesielt som nyutdannet. Informant 1, som hadde opplevd kollegasamarbeid som ikke hadde ført noen plass, hadde et sterkt ønske om ha noen å «sparre» med når det var saker hen var usikker på. Et

tverrprofesjonelt samarbeid var også et tema som gikk igjen, enten dette var et samarbeid de hadde god erfaring med, som informant 1 og 4, eller de et samarbeid de skulle ønske hadde vært mer tilgjengelig, som hos informant 2. Dette samarbeid dreide seg i all hovedsak om et samarbeid med PPT, og en positiv konsekvens av et slik samarbeid ble omtalt som lavere terskel for henvisning av elever.

Det siste tema som ble tydelig på tvers av kategorien var et ønske om et likt utgangspunkt. Dette handlet, slik jeg forstod, om at informantene mente det var viktig med en lærerutdanning og arbeidsplass som utstyrte lærerne med de nødvendige verktøyene til å skape en inkluderende hverdag og som sørget for at elevene fikk det samme tilbudet. Ved lærerutdanningen ble dette tydelig i ønsket om en mer praksisnær utdanning, som ikke fulgte prinsippet om erfaringslæring. På arbeidsplassen dreide dette seg om å ha opprette fellesrutiner og fellesforståelse av hva som skal gjøres når. Konsekvensene lærer med ulike utgangspunkt kan ha for elevene ble fremstilt som potensielt negative, da det kunne tyde på at denne variasjonen vil skape variasjoner mellom hvilket tilbud elevene fikk fra klasse til klasse, og fra skole til skole, alt etter hvilket verktøy den enkelte lærer var utstyr med, og hvilke rutiner den enkelte skole hadde etablert. Dette ble videre understreket i ønske om fellesforståelse og felles retningslinjer som informantene ga uttrykk for at de ønsket seg.

5 Diskusjon

I denne delen vil jeg drøfte undersøkelsens funn opp mot relevant teori. Gjennom intervjuene var det fire temaer som jeg opplevde engasjerte og var gjentakende. Det først gjentakende tema var informantenes usikkerhet i forhold til når hen skulle være bekymret for eleven sin utvikling. Det andre tema handlet om betydningen av arbeidserfaring for informantene. Det tredje tema var informantens opplevelse med samarbeid, både internt og eksternt. Det fjerde og siste tema handlet om hvilke ønsker informantene hadde, innenfor dette tema anser jeg det som interessant å se hvorvidt ønskene de kommer med er realistiske eller ikke, og om det er andre som har etterlyst lignende ønsker i annen relevant forskning?

5.1 Når skal vi være bekymret?

Informantenes usikkerhet rundt når de skal være bekymret for elevens leseutvikling er forståelig, for spørsmålet om hvor store barnets utfordringer med lese- og skriveopplæring må være for at det defineres som dysleksi er vanskelig å svare på. Denne problematikken er en velkjent diskusjon når det kommer til dysleksi. Definisjonen som er bruk for å definere dysleksi oppsummerer denne problematikken: «Det er ingen klare grenser for hva som er dysleksi eller ikke.» (Rose, 2009, s.9). Denne uklarheten vil jeg påstå er noe av årsaken til at forekomsten av dysleksi variere så mye som den gjør, alt etter hvor grensen mellom dysleksi og ikke dysleksi blir satt (Wagner, et al, 2020). At informantene, spesielt som nyutdannede, opplever at det er vanskelig å sette en grense mellom hva som er dysleksi og ikke, er derfor svært forståelig.

Allikevel er det rimelig å anta at det er utarbeidet noen retningslinjer i forhold til dette i Norge. Dysleksi Norge (2017) har utarbeidet noen faglige retningslinjer som kan være en god veiledning når en skal vurdere om en elev kan ha dysleksi eller ikke. Noen av de kjennetegnene de har inkludert i diagnosekriteriene sine er: vansker med fonembevissthet, markant svakere avkodningsferdigheter enn forventet ut ifra personens læringsevne, vansker med fonologisk lesing, vansker med hurtig gjenkjenning av ord osv. En bevissthet rundt slike kjennetegn kan det gi forutsetninger for å kunne følge med på barnets leseutvikling.

Kompetansemålene i norsk gir også en indikasjon på hvor barn skal være i leseutviklingen, og kan derfor brukes som en veiledning til hva barnet burde mestre. Noen av kompetansemålene knyttet til «å lære å lese» og «å lære å skrive» etter andre trinn er blant annet: «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (lesing og skriving), «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (lesing og skriving), «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt

og bruke enkle strategier for leseforståelse» (lesing) (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er informasjon som virker mangelfull i informantenes grunnutdanning, da informant 1 og 3 ikke kunne huske å hatt noe fokus på hva de kan forvente at elevene skal kunne på vært trinn. Det hadde derfor muligens vært hensiktsmessig å kunne ha et fokus på hvordan kompetansemålene kan brukes til å vurdere barnets skrive- og leseutvikling, og muligens ha noen oppgaver for å illustrere hvordan dette gjøres. På universitetet i Sørøst-Norge er «Særlig fokus på kunnskap om begynneropplæring og anvendelse av denne i møte med eleven» ført opp som et av studieprogrammets innhold i grunnskoleutdanningen 1-7 (Universitet i Sørøst-Norge, u.å.), og en av ferdighetene som studentene skal sitte igjen med er: «kan undervise basert på forskning og erfaringskunnskap, alene og sammen med andre - kan analysere, tilpasse og bruke gjeldende læreplaner». På bakgrunn av dette vil jeg påstå at et fokus på å bruke lærerplanen til å vurdere leseutviklingen burde derfor hatt en sentral rolle, spesielt med tanke på at en annen ferdighet studenten skal tilegne seg er «kan iverksette tidlig innsats og sikre progresjon i elevens utvikling av grunnleggende ferdigheter og fagkompetanse, med særskilt vekt på begynneropplæring i lesing, skriving og regning» (universitet i Sørøst-Norge, u.å). Informant 1 og 3 hadde begge to gjennomgått de forskjellige stadiene i lese- og skriveutvikling, men opplevde å ikke ha forutsetninger til å vurdere hvilket stadium eleven burde befinne seg på i det forskjellige trinnene. Dette vil jeg argumentere for er et tegn på at de ikke besitter ferdigheten som universitet i Sørøst-Norge har hatt som mål at studenten skal ha som nyutdannet. Dette tyder på at dette er et område som det burde vies mer oppmerksomhet til i lærerutdanningen. For å kunne iverksette tidlig innsats og sikre progresjon i utviklingen av elevens lese- og skriveferdigheter er det da forutsett at læren er i stand til å vurdere når det vil være behov for å iverksette tidlig innsats basert på elevens lese- og skriveutvikling.

I tillegg har en rekke skoler utarbeidet en egen leseplan som kan gi en indikasjon på hvor barnet burdet være på de forskjellige stadiene, et eksempel på en slik leseplan er å finne hos Bønes skole (2020) i Bergen. Denne leseplanen er kalt «en helhetlig leseplan for Bønes skole» og har tatt utgangspunkt i LK20. Dette er en detaljert leseplan som har en tydelig og strukturert plan for leseutviklingen, med et særlig fokus på de som ikke klarer å følge leseplanen innenfor del to som er kalt «observasjon, kartlegging og oppfølging/tidlig innsats» som forklarer hva som skal gjøre når en elev ikke følger den forventet læringskurven (Bønes skole, 2020, s. 7). Denne leseplanen fremstår for meg som et godt verktøy å forholde seg til og bruke for lærerne i skolehverdagen. I tillegg er det viktig å påpeke at selv om denne leseplanen er kalt en leseplan har den også et fokus på skriveutviklingen, dog i noe mindre grad. En slik plan har de også utarbeidet ved informant 3 sin skole. Det fellesarbeidet som ble lagt i denne leseplanen så informant 3 på som svært nyttig, og dette var noe hen vurderte som hensiktsmessig arbeid å bruke fellestiden på. Informant 3 opplevde

at denne leseplanen svarte på mesteparten av spørsmålene hen satt igjen med og kom derfor ikke på noe som hen mente kunne vært gjort annerledes ved sin skole. Hvorvidt en slik leseplan er utarbeidet ved alle skole er jeg usikker på, og ut ifra informant 1 sine svar rundt arbeidsplassens fokus på leseutviklingen kan det tyde på at det ikke er det. Et av ønskene informant 1 hadde hatt i forhold til arbeidet med dysleksi på egen arbeidsplass var å ha tilgang til et verktøy som hen kunne bruke til å vurdere elevens progresjon innenfor lesing- og skriving.

Informant 1 var den av informantene som ga størst uttrykk for usikkerhet knyttet til dysleksi og det å vurdere elevers lese- og skrive utvikling. Denne usikkerheten er forståelig, og det kan antas at det kan være utfordrende å skulle stå i dette helt alene. Informant 3 beskrev også en usikkerhet knyttet til vurdering av elevens lese- og skriveutvikling når hen startet om lærer, hvor stort spenn kunne en forvente var naturlig innad en klasse og hvor stort skulle en tillate at spenne mellom elevenes lese- og skriveferdigheter var før tiltak ble satt inn? Arbeidet med den felles leseplanen kan anses som å ha svart på mange av disse spørsmålene for informant 3. Ved ikke å ha en konkret leseplan å forholde seg til kan føre til en vent og se holdning, som informant 1 beskriver. Hen forteller at hen ofte har fått råd om bare vent og se, også løser det seg sikkert. Helland (2019, s. 156) betegnet redselen for å stigmatisere barn som noe av årsaken til at «vent og se» holdningen som har vokst frem, og dette tenker jeg kan være en av årsakene til rådene om å vente og se hos informant 1. Tanken om at barn sikkert bare trenger litt ekstra tid er nok en tanke de aller fleste har vært innom, ettersom det kan være vanskelig å skulle vurdere hva som anses som et naturlig spenn innad en gruppe, og når en elev sliter mer enn forventet.

En vent-og-se-holdning vil kunne påvirke barnet på et senere tidspunkt, ettersom gapet mellom de som følger den forventet lese- og skriveutviklingen og de som ikke følger den forventet utviklingen. Dette bekrefter teorien om Matthews effekten, hvor gode lesere blir gode, og svake lesere blir svakere ettersom kravene som stilles til dem øker (Høien & Lundberg, 2012, s. 248). Tidligere har vi sett på hvilke konsekvenser en sein diagnostisering kan ha for et barn med dysleksi. Først og fremst vil det minske elevens forutsetninger til å ta igjen sine jevnaldrenes utvikling, som resultatene fra Keeny og Keeny (1968) sin undersøkelse og Høien og Lundberg illustrerer gjennom Matthews effekten. For det andre kan opplevelsen av å ikke mestre ha store negative konsekvenser for senere utdanning og arbeid (Søby & Einan, 2006; Undheim 2008) og for barnet psykiske helse (Tanner, 2008; Humphrey & Mullins, 2004; Mugnaini et al., 2007). Både informant 2 og 4 hadde hatt opplevelsen av å møte elever på ungdomsskolen som hadde gått hele barneskolen gjennom med udiagnostisert dysleksi. Både informant 2 og 4 har lest i rapporten som de har mottatt fra barneskolen når de har startet på skolen. Her har det begge opplevd at det ofte er beskrevet uro og

usikkerhet rundt barnets lese- og skriveutvikling uten at det har blitt tatt ordentlig tak i noe som er med på å bekrefte teorien om en vent og se holdning hos barneskolene elevene deres kommer fra.

5.2 Kilden til informantenes kunnskap om dysleksi

Peltier et al. (2019) og Washburn et al. (2019) viste motstridene resultater i forhold til hvorvidt arbeidserfaring hadde noen effekt på lærenes kunnskap om dysleksi. Gjennom Peltier et al. (2019) sin studie viste resultatene at arbeidserfaring ikke utgjorde noen signifikant forskjell på lærenes kunnskap om dysleksi, mens Washburn et al. (2019) sine resultater viste at arbeidserfaring påvirket lærenes kompetanse om dysleksi i en positiv retning. Resultatene fra denne undersøkelsen lener mer mot at det har en positiv påvirkning enn ingen påvirkning. Noe som for meg fremstår som logisk. Informant 2 og 4 ga uttrykk for at arbeidserfaring hadde hatt en påvirkning på informantens kunnskap rundt dysleksi, og de ga uttrykk for at hadde større tro på egne forutsetninger til å identifisere elever med dysleksi etter noe års arbeidserfaring. Det er viktig å huske på at informant 2 hadde mer forkunnskap enn de andre informantene på temaet, noe som også kan forklare at hen opplevde å være i bedre stand til å identifisere elever med dysleksi andre året som lærer. I tillegg er det også viktig å ta i betraktning at informant 2 og 4 hadde mer arbeidserfaring enn informant 1 og 3, så hvorvidt arbeidserfaring vill ha noen effekt på deres forutsetninger er vanskelig å si. Informant 1 hadde også gjort seg erfaringer som tilsa at arbeidserfaring ga økt sjanse for å gripe inn hos elever som ikke fulgte den forventete lese- og skriveutviklingen. Informant 1 hadde opplevd at i de forskjellige temaene hen hadde arbeidet i at hens kollegaer med lengere arbeidserfaringer var større pådrivere for handling enn de kollegaene som var relativt nye på små trinnet.

Kurs og etterutdanning hadde hatt en positiv effekt på lærenes kunnskap om dysleksi ifølge Peltier et al. (2019) sin studie. Dette samsvarer med informant 3 sin opplevelse, der hen opplevde videreutdanningen innenfor spesialpedagogikk som mer hensiktsmessig enn mye annet de hadde vært igjennom på grunnutdanningen. I diskusjon rundt hens første møte med arbeidslivet, forklarer hen at hen arbeidet med elementer som kunne være utfordrende for barn med dysleksi, uten å være klar over at det kunne kobles til dysleksi. Med dette illustrer hen at hen i dag er klar over at dette hadde en sammenheng med dysleksi. Informant 3 sier ikke at dette er på bakgrunn av videreutdanningen, men jeg har valgt å tolke det i den retning på bakgrunn av informant 3 sin vektlegging av videreutdanningens effekt på hens kunnskap om forskjellige spesialpedagogiske temaer:

Informant 3:

For vi trenger mere påfyll, og på den utdanningen har vi hatt kjempe mye om språkvanske og dysleksi, men at den (utdanningen) egentlig burde vært mer grunnleggende i grunnskoleutdanningen. Og det kjempeviktig, for kjenner at de 30 stp er mer verdt enn veldig mye av det andre.

Det var kun informant 3 som hadde tatt videreutdanning innenfor spesialpedagogikk, noe som gjør det vanskelig å skulle generalisere dette funnet kun på bakgrunn av informant 3 sin opplevelse og resultatene fra Peltier et al. (2019) sin undersøkelse. Det er derimot viktig å påpeke at spesialpedagogisk kompetanse var noe informant 2 også etterlyste i sin grunntid, da hen også opplevde at dette er kunnskap hen savnet når hen begynte å jobbe som lærer, og informant 1 og 4 savnet et økt fokus på dysleksi i lærerutdanningen de tok. Dette sett sammen med informant 3 sin opplevelse og resultatene fra Peltier et al. (2019) sin studie tyder på at økt kunnskap om dysleksi, og lignende diagnoser og utfordring det er å finne i skolen er kunnskap som ikke bare er hensiktsmessig for lærer å ha, men også ønsket fra informantenes side.

5.3 Samarbeid

Samarbeid var et annet tema alle informantene var innom, og som informantene både hadde gode opplevelser og ikke fullt så gode opplevelser. Kort oppsummert tyde alt på at et godt samarbeid var et element informantene vurderte som viktig og som opplevdes som trygt å ha som nyutdannet lærer.

5.3.1 Kollegasamarbeid

Flere av informantene beskrev et godt kollegasamarbeid som viktig, majoriteten av dem hadde hatt gode erfaringer med det, mens for informant 1 handlet det mer om et ønske om noen å kunne diskutere med. Lærersamarbeid har fått en stor plass i LK20 overordnet del.

LK20:

Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering. Lærerprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Dette er med på å understreke hvor viktig et kollegialt samarbeid er innad i skolen. Informant 4 har hatt god erfaring med å et tett samarbeid på temaet hen arbeidet på i år, hvor det var et tett samarbeid rundt vurderingen av elevers lese- og skriveutvikling, og i arbeidet med å lage pedagogiske-rapporter sammen med en kollega og eleven selv. Dette har blant ført til at hen har fått opplevelsen av de har utviklet en fellesforståelse for hva dysleksi er på temaet. Dette samarbeidet fikk jeg inntrykk av var hyppig og spontant, altså litt etter behov, noe som også informant 4 påpeker kan føre til fagligutvikling.

Informant 4:

Jeg på mitt team føler jeg at på en måte at vi, kanskje ikke sånn svart på hvitt, men de vi ofte snakker om, når vi sender noen til utredning, som vi for eksempel mener kan ha det [dysleksi], er det ofte ut ifra typiske kjennetegn da kanskje, sånn som dobbel konsonant, stumme bokstaver, skj-lyder er sånn som går igjen, som vi ser veldig, veldig mange sliter med. Og stum H, og forskjell på e og æ. det er det vi som oftest ser at det er ja det er det som går igjen da. Snakket mye om det, lager ped-rapportene sammen, og sammen med eleven også da.

Dette tyder også på at informant 4, og for så vidt informant 3 også, har gode relasjoner med sine kollegaer, som er en forutsetning for å skape en delingskultur på skolen og innad i trinnet (Hargreaves & Fullan, 2014, sitert i Soldal & Thorsen, 2021). Kunnskapsløftes (Utdanningsdirektoratet, 2017) sin overordnede del, bekrefter også dette da det blir presisert her «Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger.». En dialog eller diskusjon rundt faglig temaer mellom lærerne kan oppleves som mer meningsfull enn når de får et tema presentert for dem. I studien til Soldal og Torsen (2021), hvor de undersøkte av lærersamarbeid på skolen, kunne en av informantene fortelle at hun på opplevde at hun fikk mer eierskap til temaet de diskuterte, når de fikk diskutere det sammen. Dette er en lignende opplevelse som informant 3 hadde i utarbeidelsen av leseplanen. Hen forteller her at dette arbeidet hadde opplevdes som å være veldig nyttig sammenlignet med mye av det andre de hadde brukt fellestiden på. Ut ifra det informant 3 deler, ga fellesarbeidet med å lage en fellesleseplan hen eierskap til det hen hadde vært med å utarbeide. Et slikt samarbeid vil ikke bare være positivt for lærerne, men også elevene, som blir tydelig gjennom informant 4 og 3 sitt eksempel. Informant 4 og 3 gir uttrykk for at et samarbeidet rundt elevens lese- og skriveutvikling, og samarbeidet informant 4 opplever å ha i forhold til å skrive PED-rapporter, har ført til en større faglig trygghet som gir dem bedre forutsetninger til å møte og ivareta elevens behov.

Informant 1 sin erfaring med samarbeid ble beskrevet som lite strukturert og med motsigende og varierende holdninger. Dette illustreres gjennom det informant 1 forteller om rådene og holdningen som var på de to temaene hen hadde jobbet på. Det første temaet informant 1 arbeidet på hadde en større «vent og se» holdning enn, teamet hen nå jobbet med. Informant 1 beskriver de to teamene på slik:

Informant 1:

Jeg vet faktisk ikke hvor lenge de har jobbet, men det nærmer seg nok pensjonsalder, også kjenner de hverandre godt og er veldig pådrivere og kjemper veldig for barna, sånn her må vi gjøre noe, vi kan ikke stå stille til andre klasse liksom. Og forskjell fra det teamet jeg hadde før da, var det ganske nylig at den læreren hadde kommet tilbake på småtrinnet og så var det kanskje mye nytt, jeg vet faktisk ikke hvorfor det ble sånn, men jeg sparra jo mye om enkeltelever hvor jeg var bekymret, men det bli ikke noe videre og de pushet heller ikke på at jeg skulle ta noe videre, så litt av forskjellen er nok erfaring og ja...

En potensiell forklaring fra informant 1 sin opplevelse og informant 3 og 4 sin kan ligge hos ledelsen. Forskning har vist at «Lærere som opplever støtte fra kollegaer og ledelse, har større og mer langvarig engasjement for arbeidet og mulighet for egen utvikling enn de lærerne som ikke opplever det (Soldal & Thorsen, 2021). Det kan tenkes, uten at informant 3 eller 4 har sagt noe om det, at ledelsen har et større fokus på internt samarbeid, og eller en bedre struktur for samarbeid, da velutviklede strukturer for samarbeid mellom kolleger fremmer delings- og læringskultur (LK20, 2020). Dette er tydelig noe informant 1 savner, og vurderer som viktig, da hen sine forslag for hva som kunne vært gjort bedre på hens arbeid i stor grad handlet om en overordnet struktur og fellesrutiner.

5.3.2 Tverrprofesjonelt samarbeid

Ifølge Opplæringslova §15-8 skal skolen og relevante kommunale tjeneste samarbeide dersom barnet har fått innvilget en IOP etter andre lover og forskrifter. I dette samarbeide skal tiltak og mål utarbeides og følges opp. Et godt tverrfaglig samarbeid ble også satt på dagsdato i stortingsmelding 6 (2019-2020), hvor det står «Godt tverrfaglig samarbeid handler om at ulike fagmiljøer arbeider sammen og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng. De ansatte i tjenestene må snakke godt sammen. Barnas behov må være utgangspunktet for samarbeidet.». Et tverrfaglig samarbeid gir gode forutsetninger for å skape et inkluderende miljø preget av mestingsopplevelser, noe som kan ha en forebyggende effekt slik at problemet ikke utvikler seg (Meld. St. 6, 2019-2020).

Informant 1 og 4 sine uttalelser bekrefter dette. Begge informantene har opplevd å ha et tett samarbeid med PPT, noe de har vært veldig fornøyd med. Informant 4 påpeker spesifikt at hen opplever at det er en lavere terskel for å ta kontakt med PPT på bakgrunn av dette samarbeidet.

Informant 4:

Veldig lav terskel til å kontakte hun som er tilknyttet skole min, vår dame i PPT, så jeg tenker jo at det er veldig viktig, for er det veldig kronglete å komme i kontakt med PPT blir det høyere terskel og mere styr da.

«Et lag rundt eleven» er en randomisert, kontrollert studie hvor 15 norske kommuner får ekstra helsesøsterressurser i en periode på to år (Federici et al., 2020). Bakgrunnen for dette studiet var et økende behov i skolen for å trekke inn andre yrkesgrupper da skolen sto ovenfor utfordringer som ikke var direkte knyttet til undervisningsoppgaver⁵. Selv om «et lag rundt eleven» ikke visste noe forandring i læringsmiljø, fravær eller læringsresultater (Federici et al., 2020), viste oppfølgingsstudien dens resultater som støttet informant 1 og 4 sine opplevelser. Resultatene fra oppfølgingsstudiet viser at skolelederen hadde inntrykket av at tjenestene hadde kommet tettere innpå skolen, noe som gjorde terskelen for å ta kontakt på tvers av tjenestene lavere (Borg et al., 2022, s. 69-70). Informant 2 hadde opplevd at det å kontakte PPT var en tungvint prosess, som hadde ført til en høyere terskel for å kontakte PPT. Dette er også med på å bekrefte funnen fra oppfølgingsstudien til «et lag rundt eleven», da det viser at mangelen på et nært samarbeid med PPT har ført til at det oppleves som mer utfordrende å kontakte PPT, noe som igjen gir inntrykk av at PPT oppleves som å være mer «avskilt» fra skolen. Dette kan også ha en effekt på vent og se holdningen i form av at et økt tverrfaglig samarbeid både gjør terskelen for å kontakte PPT lavere, og det kan, som nevnt tidligere, føre til bedre forutsetninger som fremmer et inkluderende miljø hvor problemet ikke får muligheten til å utvikle seg (Meld. St. 6, 2019-2020).

Informant 2 omtaler en del av årsaken for mangelen på dette samarbeidet for å være mangel på ressurser innad i PPT, og er av den oppfatning av at en økonomisk satsing hos PPT vil gjøre dem mer tilgjengelig og gjøre behandlingstiden kortere, som igjen kan føre til at terskelen for å henvise også oppfattes som lavere. At økonomi spiller inn på dette, blir også bekreftet i oppfølgingsstudien til «et lag rundt eleven» (Borg et al., 2022, s.70). I forkant av prosjektet tok forskeren det for gitt at skolen og kommunen hadde de ressursene de trengte tilgjengelig, men at utfordringer lå ved organiseringene av samarbeidet. Resultatene fra undersøkelsen viste derimot mangelen på ressurser

⁵ For eksempel: økt selvrappporterte psykiske plager i skolen, og økt mangfold blant elevene.

var en utfordring for mange skoler. En økonomisk satsning innad utdanningssektoren kunne derfor helt klart ha noe for seg.

På bakgrunn av dette er det mulig å konkludere med at et godt samarbeid, både internt og tverrprofesjonelt, er viktig for faglig utvikling, og er noe informantene også ønsker, og har opplevd som nyttig og gitt dem en ekstra trygghet i jobben. Et samarbeid mellom forskjellige profesjoner innenfor utdanningssektoren kan føre til utviklingen av felles kunnskap og respekt for det arbeidet og kompetansen de forskjellige instansene sitter med (Christensen & Godø, 2021). Dette bekrefter også funnen fra denne undersøkelsen, da informantene har hentydet at et tverrfaglig samarbeid kan og er fruktbart, og måten de omtaler PPT, da spesielt informant 1 og 4, viser at de har respekt for jobben de gjør og kunnskapen de sitter med. Selv informant 2, som har opplevd samarbeidet med PPT som tidskrevende, omtaler dem på en respektfull måte, og legge årsaksforklaringen på manglende ressurser og ikke at PPT har utført en dårlig jobb. Et slikt samarbeid vil også kunne føre til at elever med dysleksi får den hjelpen de trenger. Spesielt med tanke på at manglende samarbeid kan føre til at viktig informasjon ikke kommer frem ditt den trengs, noe som kan føre til at barn ikke mottar den hjelpen de har behov for (Meld. St. 6, 2019-2020).

5.4 Hva kan gjøres

Hva som kunne gjøres annerledes var et tema som jeg fikk inntrykket av engasjerte informantene, og som de hadde mange tanker om. Noe av det har vi alt gått igjennom tidligere, som et tetter samarbeid med PPT, en praksisnær grunnutdanning, og et økt fokus på samarbeid både internt og eksternt. Noe av det som allerede har blitt gått igjennom, vil bli tatt opp igjen for nå å se på forslaget fra en annen vinkler og i et større perspektiv.

5.4.1 Grunnutdanningen

Et stort fokus på tvers av intervjuet var plassert på informantenes grunnutdannelse, hva de savnet og skulle ønske var annerledes. Informantene hadde en noenlunde lik utdannelses bakgrunn, grunnskolelærer 1-7, grunnskolelærer 5-10 og lektor. Hvilken informant som hadde hvilken grunnutdanning vil ikke bli inkludert, da jeg ser det som potensielt identifiserende på grunn av antall informanten. Kort oppsummert fikk jeg inntrykket av at det ikke var store forskjellene mellom studiene, da gjenfortellingen lignet på hverandre.

Informantene ga uttrykk for at de alle ønsket en mer praksisnær utdanning som forberedte dem på yrkeslivet og alt det kunne ha å by på. I forhold til tema dysleksi hadde alle informantene et ønske

om et økt fokus på typiske kjennetegn på dysleksi. Gwernan-Jones og Burden (2010) kom med påstanden om at det er høy sannsynlighet at lærerne trenger kunnskap om en diagnose for å kunne oppdage en diagnose. Denne påstanden blir bekreftet av informanten i studien. Selve årsaken til at de hadde opplevd det som utfordrende å identifisere elever som potensielt kunne ha dysleksi, lå i det faktumet at de ikke visste helt hva de skulle se etter. De fleste var klar over at dysleksi var en lese- og skrivevanske, men de viste ikke så mye utover dette. Tidligere tok vi utgangspunkt i grunnskoleutdanningen 1-7, sine mål for hva studenten skulle sitte igjen med som nyutdannet, så derfor vil vi her heller ta utgangspunkt i Universitet i Sørøst-Norge sin studieplan for lektorutdanningen i historie 2023. Innenfor dette studiet har det faglige innholdet fått en stor plass, og det står ikke spesifisert at studenten skal sitte igjen med ferdigheten om å kunne oppdage elever med forskjellige type læringsvansker eller elever som ikke klarer å følge den ordinære undervisningen (Universitet i Sørøst-Norge, 2023). Dette i seg selv er betenkelig da tidlig innsats er like viktig på ungdomsskole og videregående som barneskolen, ettersom tidlig innsats ikke handler om at vansken skal tas tak i på barneskolen, men så fort utfordringen oppdages (Meld. St.6, 2019-2020, s. 12). Både informant 2 og 4 har hatt opplevelser av å oppdage elever med dysleksi på ungdomsskolen, og så fort de hadde blitt klar over at en elev ikke fulgte den ordinære undervisningen var dette noe som var blitt tatt tak, i tråd med budskapet bak tidlig innsats.

Spesialpedagogisk kompetanse var et annet emne som to av informantene mente burde vært del av grunnutdanningen. Hvorvidt vanlig pedagogisk kompetanse er nok til å imøtekomme de målene utdanningspolitikken har satt er ingen ny diskusjon. Thygesen et al. (2011) påpeker at for å kunne innfri prinsippene om et inkluderende fellesskap og tilpasset opplæring, må lærerne ha en stor pedagogisk kompetanse for å imøtekomme og ivareta det mangfoldet av elever som er å finne på en skole. En lærerutdanning som tar utgangspunkt i «ideal eleven» vil ikke innfri disse kravene. Forskerne i denne artikkelen argumenterer for at spesialpedagogisk kompetanse er en nødvendig forutsetning for å innfri idealet av en inkluderende skole. Det samme konkluderes med i Haugs (2000) undersøkelsen hvor lærerstudenter ved åtte forskjellige lærerutdanningsinstitusjoner svarer på et spørreskjema og 18 forelesere på lærerutdannelsen ved tre forskjellige institusjoner ble intervjuet. Denne undersøkelsen avslørte en lærerutdannelse som ikke hadde et spesielt fokus på spesialpedagogisk arbeid. Den siste undersøkelsen er over 20 år gammel, men allikevel vil jeg argumentere for at mine 4 informanter sitter igjen med en lignende opplevelse. Men, det er viktig å også påpeke at ingen av mine informanter har tatt grunnskolelærerutdanningen med master fult ut. To av informantene fikk muligheten til å gå over til masterløpet for grunnskolelærerutdanningen i løpet av sitt tredje år, det er derfor ikke mulig å fult ut konkludere med at informantenes erfaringer reflekterer de som har gått 5-årig grunnskolelærerutdanningen sine erfaringer. Med utgangspunkt i

studieplanen til GLU 1-7 5-årige kan det virke som spesialundervisning har fått en større plass. På vårsemester det tredjeåret får Studentene fra GLU 1-7 mulighetene til å velge et av emnene: Profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk (Universitet i Sørøst-Norge, u.å.).

5.4.2 Arbeidsplassen

Snowling (2012) påpeker at forskning på dysleksi har gjort store fremskritt de siste årene, noe som gjør det viktig å vedlikeholde og oppdatere kunnskapen en sitter med. Tradisjoner og synspunkter som var gjeldende for 20 år siden er ikke nødvendigvis gjeldende i dag, noe som også gjelder dysleksi. Derfor er det viktig å følge med på forskningen og holde seg oppdatert, noe informantene også vurderte som viktig. Informant 2 og 4 mente at det var viktig å følge de forskningsmessige utviklingene som har vært. Forskningsbasert kunnskap i skolen er viktig og evidensbasert praksis har vært et stort tema i utdanningspolitikk de siste årene (Kvernbekk, 2018). I dag forventes det at store deler av den pedagogiske praksisen i skolen blant annet har et utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap (Møller, 2009, sitert i Gunnulfsen & Colbjørnsen, 2015). At dette skulle vært en del av utviklingsarbeidet i skolen er derfor ikke et urimelig ønske, allikevel har dette vist seg og vært utfordrende. Dette har blitt anerkjent som et betydningsfullt arbeid, men utfordrende (Gunnulfsen & Colbjørnsen, 2015). I Gunnulfsen og Colbjørnsens (2015) undersøkelser forteller skoleleder at de oppfatter dette som utfordrende å få tid til i en hektisk hverdag. I tillegg påpeker de at forskningsartikler er tunge og utfordrende dokumenter å lese. Dette faktumet at de opplever det som vanskelig å lese er noe av årsaken til at en av informantene fra denne studien opplever det som utfordrende å skulle anbefale lærerne ved deres skole å lese en artikkel når hun selv opplever dette som utfordrende. Dette mener jeg er med på å understreke viktigheten av å ha et felles fokus og felles gjennomgang av nettopp disse forskningsartikler, da dette med stor sannsynlighet vil oppleves som vanskelig å lese for mange, og en felles gjennomgang vil også være med på å forsikre at det er den samme forståelse for forskningsartikkelens funn, og hva dette kan brukes til.

En annen årsak til at dette ikke alltid gjøres kan være debatten som har oppstått rundt bruken av evidensbasert praksis. Dette er en debatt som er polarisert, hvor tilhengerne av bruken av evidensbasert praksis anser det som nødvendig for å føre skolen og den pedagogiske praksisen videre, ved å søke etter hva som *fungerer* (Kvernbekk, 2018). Mye av kritikken som er rettet mot evidensbasert praksis derimot, er rettet mot det instrumentalistiske synet på undervisning evidensbasert praksis kan føre til, noe som kan vil true lærerens autonomi (Melby-Lervåg & Lervåg, 2015). Denne tanken er blant annet basert på tanken om at en instrumentalistisk tilnærming ikke kan anvendes i pedagogikken slik den gjør i medisin, ettersom alle barn er forskjellige og det

derfor vil være umulig å finne noe som passer alle (Melby-Lervåg & Lervåg, 2015). Dette siste argumentet er for så vidt korrekt, og det er derfor viktig å huske på at evidensbaserte tiltak har vist at det har gagnet *mange*, men ikke *alle* (Lyster, 2019). Det er derfor viktig å utøve skjønn når det legges opp en plan for hvordan imøtekomme barnet basert på barnet behov og forutsetninger.

5.5 Metodens svakheter

Valg av metode har hatt noen svakheter som kan ha påvirket resultatene i noen grad. Dette er viktig å være klare over, og noe jeg ønsker å ha en åpenhet rundt da det burde inkluderes i tolkningen av resultatene slik de er fremlagt her.

Den første svakheten ligger i hvordan utvalget har blitt gjort. Når jeg skulle oppsøke informanter valgte jeg å benytte meg av et bekvemmelighets utvalg. Den største svakheten med et bekvemmelighetsutvalg er, som nevnt tidligere, at det er en stor sjanse for at de informantene som vi får tak i er de informantene som engasjerer seg rundt tematikken (Jacobsen, 2022, s. 311). Dette vil også tørre å påstå, fra min opplevelse, var gjeldende for informantene for denne undersøkelsen. Informantene fremstod som ivrige under intervjuene og hadde mye på hjerte å dele rundt tematikken, spesielt med tanke på utdannelsen og dens mangler. Denne undersøkelsen retter et kritisk syn mot utdanningsinstitusjoner og studieplaner, og informantene virker å dele mange av mine synspunkter. Det kan derfor tenkes at dette er tema de har vært opptatt av og som de derfor har mye å si om. Hadde det her blitt tatt bruk en annen utvalgsmetode kunne utfallet vært noe mer variert enn slik det er i denne undersøkelsen.

Den andre svakheten ved denne undersøkelsen ligger i min rolle som intervjuer. Jeg gikk inn i denne oppgaven med en forutinntatthet basert på egne opplevelser. Dette var noe jeg var bevisst på og som jeg har forsøkt å ha åpenhet rundt i møte med denne oppgaven. Jeg har forsøkt å møte resultatene med et åpent sinn (Kleven et al., 2018, s. 190) ved tolkning og analyse av resultatene. Allikevel har jeg erfart at det å ha et åpent sinn for at resultatene ikke nødvendigvis blir som forventet ikke er enkelt (Kleven et al., 2018). Dette ble spesielt klart i diskusjonsdelen hvor resultatene skulle ses i lys av nåværende teori og forskning. Det faktumet at informantene i denne oppgaven sine opplevelser ikke nødvendigvis er overførbart til de som i dag tar grunnskoleutdanningen som et femårig masterløp har vært utfordrende. Det er lett å bli generaliserende. Det var ved ren tilfeldighet at jeg ble klar over at spesialpedagogikk i dag er et emne som studenter kan velge i løpet av grunnskoleutdannelsen sin (Universitet i Sørøst-Norge, u.å.). Det faktumet at jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt over at det kunne vært gjort

forandringer til grunnskoleutdanningen i overgangen fra fireårige studieløp, til femårig, er et bevis på dette.

6 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg gi noen korte, avsluttende refleksjoner basert på innholdet i forrige kapittel, og forsøke å besvare problemstillingen for denne oppgaven. I tillegg vil jeg komme med noen forslag for forskning videre.

6.1 Konklusjon

Funnene fra denne undersøkelsen var interessante og ga et godt innblikk i hvordan møtet med arbeidslivet hadde opplevdes for informantene. Jeg vil nå forsøke å gi en strukturert oppsummering av hva hovedfunnene i denne oppgaven resulterte i, ved å besvare forskningsspørsmålene så godt som det lar seg gjøre. Helt til slutt vil jeg bruke disse svarene til å forsøke å fatte en konklusjon som besvarer oppgavens problemstilling.

Det første forskningsspørsmålet var: Hvilke kunnskaper har lærerne om dysleksi? Funnene fra undersøkelsen viste at informantene opplevde å ha lite eller kun en generell forståelse av hva dysleksi var før de startet på lærerutdanningen. Jeg fikk ikke inntrykket av at deres forkunnskap om dysleksi forandret seg stort gjennom studiet, da fokuset på dette temaet hadde vært minimalt. Dette samsvarer med Haug (2000) sine funn, hvor han beskrev allmennlærerutdanningens fokus på spesialundervisning som «[...] så lite som mulig, men forsvarleg» (Haug, 2000, s.201). Det er bekymringsverdig at informantene fra denne undersøkelsen sitter med samme inntrykk som deltagerne i Haug sin undersøkelse. Allikevel er det viktig å påpeke at informantene for denne oppgaven ikke er representativt for nyutdannede lærere som i dag kommer fra grunnskolelærerutdanningen 1-7.

Det andre forskningsspørsmålet var: Hvilke forutsetninger opplevde grunnskolelærerne de hadde til å identifisere elever i risiko for å ha dysleksi? Ingen av informantene opplevde at de var i stand til å identifisere elever med dysleksi det første året de jobbet i skolen. Den generelle beskrivelsen her var at de ikke hadde nok kunnskap av hva dysleksi var og hvordan dette utartet seg til å kunne bedømme det. To av informantene opplevde derimot at arbeidserfaring hadde mye å si for deres kunnskap om dysleksi, da de opplevde at de var i bedre stand til å fange opp elever som ikke møtte de forventete målene. Dette støttes også av Washburn et al. (2019) sine funn om at arbeidserfaring var en positiv påvirkning på lærenes kunnskap om dysleksi. Samarbeid var et gjennomgående tema, og da spesielt i arbeid med å identifisere elever med dysleksi, som ga majoriteten av lærerne trygghet i jobben de gjorde, og hadde en positiv effekt på dere profesjonsutvikling.

Det tredje forskningsspørsmålet var: hvordan mener lærere at arbeidet med å oppdage dysleksi kan forberedes? I stor grad viste resultatene at det overordnede forslaget for å forbedre arbeidet med å oppdage dysleksi tidligere, var mer kunnskap. Et ønske om mer kunnskap var spesielt knyttet til to områder: grunnutdanningen og arbeidsplassen. Det største fokuset lå på grunnutdanningen, da informantene ønsket en mer praksisnær grunnutdanning som hadde forberedt dem på hva de *faktisk* ville møte når de skulle begynne å jobbe. På arbeidsplassen handlet det i stor grad om et ønske å oppnå en felles forståelse for hva dysleksi var og hva de skulle se etter, i tillegg til å ha et fokus på den nyeste forskningen.

Funnene fra undersøkelsene som er presentert over mener jeg er med på å gi et klart og tydelig svar på problemstillingen: Hvordan opplever fire grunnskolelærere at de mestrer å oppdage elever som kan ha dysleksi? Som nyutdannet opplevde de at de ikke hadde de rette forutsetningene for å kunne identifisere barn med dysleksi, og dette handlet ifølge dem selv om manglende kunnskap. Et godt samarbeid med kollegaer og arbeidserfaring viste seg derimot å ha en positiv effekt på informantenes opplevelse av å mestre å oppdage elever som kan ha dysleksi. Det var kun en informant som fortsatt ga uttrykk for at hen var usikker på om hen var i stand til å identifisere elever med dysleksi, og jeg fikk inntrykk av at roten til denne usikkerheten lå i varierende rutiner og praksis, samt manglende fokus på dysleksi og lese- og skriveutvikling på informantens arbeidsplass. Gwernan-Jones og Burden (2010) kom med påstanden om at det er høy sannsynlighet for at lærerne trenger kunnskap om en diagnose for å kunne oppdage en diagnose, og basert på informantenes opplevelser vil jeg si meg enig i denne påstanden.

6.3 Videre forskning

Resultatene for denne undersøkelsen er, som nevnt, ikke generaliserbare på bakgrunn av antall informanter, og fordi informantene ikke er representative for grunnskolelærerutdanningen i dag. Det kunne derfor vært interessant å undersøke denne problemstillingen i et større perspektiv, med informanter som har fullført grunnskoleutdanningen med masterløp, fullt ut.

Har disse samme opplevelse? Og hvor store forskjeller vil det være mellom de som har valgt spesialpedagogikk og de som hadde valgt profesjonsrettet pedagogikk? Man kunne også sett om de som har tatt spesialpedagogikk på sitt tredje år opplever dette som relevant i arbeidet i møte med elever med spesielle behov som lærer etter endt studie. Det ville også vært interessant å se hvordan studentene som valgte profesjonsrettet pedagogikk erfarte sitt første møte med elever med spesielle behov som trenger et tilpasset opplæringstilbud.

Begrepet *spesielle behov* er bevisst valgt gjennom refleksjonene over, da det ble klart gjennom intervjuene i denne undersøkelsen at det lå et ønske om å ha kunnskap om flere utfordringer elever vi møter som lærer kan ha på skolen. De har nemlig sett at det ikke er alt som de har opplevd som har vært like lett å lese seg opp på egen hånd, og at det kan være vanskelig å forstå variasjonene som kan oppstå mellom individer med samme utfordring. Statped (2022c) kommer med denne kjente påstanden «Har du møtt en elev med ADHD, har du møtt en. Ingen er like» og det samme vil jeg påstå er gjeldende for diagnosen dysleksi, og mange andre diagnoser.

Litteraturliste

- Arbeids- og velferdsdirektoratet. (2006). *Arbeid, velferd og samfunn*. Arbeid- og velferdsdirektoratet. Hentet fra <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/kunnskap/analyser-fra-nav/analyser/arbeid-velferd-samfunn>
- Ashraf, M., & Majeed, S. (2011). Prevalence of dyslexia in secondary school students in Lahore. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26(1), 73-85. Hentet fra <https://link.gale.com/apps/doc/A259680824/AONE?u=anon~28e12728&sid=googleScholar&xid=7dd8ee7e>
- Bäck, G. A., Lindeblad, E., Elmqvist, C., & Svensson, I. (2023). Dyslexic students' experiences in using assistive technology to support written language skills: a five-year follow-up. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2161647>
- Barbiero, C., Lonciari, I., Montico, M., Monasta, L., Penge, R., Vio, C., Tressoldi, P. E., Ferluga, V., Bigoni, A., Tullio, A., Carrozzi, M., & Ronfani, L. (2012). The Submerged Dyslexia Iceberg: How Many School Children Are Not Diagnosed? Results from an Italian Study. *PLoS one*, 7(10), Artikkel e48082. Hentet fra <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048082>
- Barne-, ungdom- og familiedirektoratet. (2022a, 12. september). *Utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/nedsatt_funksjonsevne/Utdanning/#heading121840
- Barne-, ungdom- og familiedirektoratet. (2022b, 15. februar). *Sysselsetting for personer med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/nedsatt_funksjonsevne/Arbeid/#heading36351
- Borg, E., Wittrock, C., Lyng, S. T., Tøge, A. G., & Restad, F. (2022). *Tverrfaglig samarbeid i skolen - En oppfølgingsstudie av Et lag rundt eleven-prosjektet* (AFI-rapport 2022:09). A. AFI. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/467592abda234f62ba11b8e950040ccb/tverrfaglig-samarbeid-i-skolen.pdf>
- Bønes skole. (2020, 01. august). *Helhetlig leseplan for Bønes skole*. Hentet fra <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bones-skole/om-skolen/skolens-planer/skolens-leseplan>

- Carroll, J. M., Mundy, I. R., & Cunningham, A. J. (2014). The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science*, 17(5), 727-742. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/desc.12153>
- Christensen, H., & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærereens forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 105(1), 17–28. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-0>
- Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early Identification of Dyslexia: Understanding the Issues. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 49(4), 817-828. Hentet fra https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0007
- Dysleksi Norge. (2017). *FAGLIGE RETNINGSLINJER - for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*.
- Dysleksi Norge. (u.å.a). *Statistikk ulike lærevansker*. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/statistikk-laerevansker/>
- Dysleksi Norge. (u.å.b). *Rettigheter skole*. Hentet fra https://dysleksinorge.no/rettigheter-skole/?gclid=CjwKCAjw8-OhBhB5EiwADyoY1QEpb63dQq5nl3TovsjfceMWDphoYQUqB3SZtKUur1FHvBwUAIHmhhoCxLQQA_vD_BwE
- Dysleksi Norge. (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*. Hentet fra https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf
- Ehl, J., Jensen, S. B., & Braathen, A. (2022, 01 desember). *Vi kan for lite om det som virkelig teller*. utdanningsnytt. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/laererrollen-laererutdanning-pedagogikk/vi-kan-for-lite-om-det-som-virkelig-teller/341742>
- Fangen, K. (2022, 6. september). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Federici, R. A., Helleve, A., Midthassel, U. V., Salvanes, K. V., Pedersen, C., Bergene, A. C., Bru, L. E., Rønsen, E., Vika, K. S., & Wollscheid, S. (2020). *Et lag rundt eleven : Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samarbeid med skole – en effektevaluering* (NIFU-rapport 2020:23.). f. o. u. Nordisk institutt for studier av innovasjon. Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1849813/>
- Folkehelseinstituttet. (2020, 30. januar). *Foreldrenes utdanningsnivå påvirker barnas psykiske helse*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nyheter/2020/foreldrenes-utdanningsniva-pavirker-barnas-psykiske-helse/>

- Gilje, P. A. A. (2021, 12 mars 2021). Oppdager dysleksi seint: – Problemet ligger i lærerutdanninga. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/oppdager-dysleksi-seint_-_problemet-ligger-i-laererutdanninga-1.15397949
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 6(1), 6-10. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gunnulfsen, A. E., & Colbjørnsen, T. (2015). Forskningsinformert skoleledelse i praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 124-135. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-06>
- Gwernan-Jones, R., & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia - An International Journal of Research and Practice*, 16(1), 66-86. Hentet fra <https://doi.org/10.1002/dys.393>
- Hannås, B. M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen* (2), 43-53.
- Haug, P. (2000). *For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen* (Forskningsrapport 39). H. i. V. M. Volda.
- Heiervang, E., & Torsheim, T. (2008). Dysleksi og Psykisk helse - Lærerapporterte lesevaner og psykisk helse. Resultater fra Barn i Bergen-undersøkelsen In F. E. Tønnessen, E. Bru, & E. Heiervang (Red.), *Lesevaner og livsvaner - om dysleksi og psykisk helse* (pp. 99-110).
- Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S., & Heimann, M. (2011). Effects of Bottom-Up and Top-Down Intervention Principles in Emergent Literacy in Children at Risk of Developmental Dyslexia: A Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 105-122. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/0022219410391188>
- Helland, T. (2019). *Språk og Dysleksi* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T., Plante, E., & Hugdahl, K. (2011). Predicting Dyslexia at Age 11 from a Risk Index Questionnaire at Age 5. *Dyslexia - An International Journal of Research and Practice* 17(3), 207-226. Hentet fra <https://doi-org/10.1002/dys.432>
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J., & Snowling, M. J. (2012). The Causal Role of Phoneme Awareness and Letter-Sound Knowledge in Learning to Read: Combining Intervention Studies With Mediation Analyses. *Psychological Science*, 23(6), 572-577. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/41489742>
- Høien, T., & Lunberg, I. (2012). *Dysleksi – Fra teori til praksis*. (5 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (4 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Keeny, A. H., & Keeny, V. T. (1968). *Dyslexia: Diagnosis and Treatment of Reading Disorders*. C. V. Mosby.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplanen for grunnskolen*. Aschehoug. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017
- Klem, M., & Hagtvet, B. B. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6 utg., s. 153-167). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Klinkenberg, J. E. (2016). Dysleksi – forebygging og tidlig intervensjon. *Spesialpedagogikk*, 2016(2).
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2 utg.). NOVUS forlag.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4 (2018). Hentet fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1153/2680>
- Löfkvist, U., Haukedal, C. L., & Wie, O. B. (2019). Hørselstap hos barn In E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6 utg., s. 451-477). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., & Hoslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. In E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6 utg., s. 338-364). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker - Hva vet vi? Hva gjør vi* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2015). En revurdering av evidensbasert praksis. *Bedre skole*, 4(2013). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/en-revurdering-av-evidensbasert-praksis/>
- Meld. St. 6 (2019–2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6 utg., s. 218-250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6 utg., s. 615-642). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Nilssen, T. N. (2021, 28. september). *Utredning av dysleksi: Screening og diagnostisering*. Dysmate. Hentet fra <https://www.dysmate.no/tavla/utredning-av-dysleksi-screening-og-diagnostisering/>
- Norske helseinformatikk. (2022, 20 desember). *Dysleksi*. Hentet fra <https://nhi.no/familie/barn/dysleksi/?page=1>
- NOU 2005:8. (2005). *Likeverd og tilgjengelighet — Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2005-8/id390520/>
- Peltier, T. K., Washburn, E. K., Heddy, B. C., & Binks-Cantrell, E. (2022). What do teachers know about dyslexia? It's complicated! *Reading & writing*, 35(9), 2077-2107. Hentet fra <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1007/s11145-022-10264>
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet* 379(9830), 1997-2007. Hentet fra [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)
- Rao, S., Sethuraman, A. R., Dhar, M., Visalam, R., Sharma, A., Thatkar, P., & Pal, R. (2017). Prevalence of dyslexia among school children in Mysore. *International Journal of Medical Science and Public Health*, 6(1), 1-6. Hentet fra <https://doi.org/10.5455/ijmsph.2017.05082016592>
- Reiners, C. (2022, 8. april). *What is TAFE (Technical and Further Education) and How Can It Benefit You?* Tafecourses. Hentet fra <https://www.tafecourses.com.au/resources/what-is-tafe/>
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. Hentet fra <http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/the-rose-report.1294933674.pdf>
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers. *A Special Education Journal*, 12(1), 3-17. https://doi.org/https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1207/s15327035ex1201_2
- Samuelsson, S., & Lundberg, I. (2003). The Impact of Environmental Factors on Components of Reading and Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 201-217. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/23764740>
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *The New England Journal of Medicine*, 338(9), 307-312. Hentet fra <https://doi.org/10.1056/NEJM199801293380507>
- Singelton, C. (2009). *Intervention for Dyslexia* Hentet fra https://www.4d.org.nz/school/dyslexia_intervention_research.pdf

- Slaattelid, R. T. (2022). *Humaniora*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/humaniora>
- Smith-Spark, A. H., & Fisk, J. E. (2007). Working memory functioning in developmental dyslexia. *Memory* 15(1), 34-56. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/09658210601043384>
- Snowling, M. J., Duff, F., Petrou, A., Schiffeldrin, J., & Bailey, A. M. (2011). Identification of children at risk of dyslexia: the validity of teacher judgements using 'Phonic Phases'. Hentet fra *Journal of Research in Reading*, 34(2). <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1111/j.1467-9817.2011.01492.x>
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Bulletin*, 145(5), 498–545. Hentet fra <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Snowling, M. J., Duff, F., Petrou, A., Schiffeldrin, J., & Bailey, A. M. (2011). Identification of children at risk of dyslexia: the validity of teacher judgements using 'Phonic Phases'. *Journal of Research in Reading*, 34(2). Hentet fra [https://doi.org/ https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1111/j.1467-9817.2011.01492.x](https://doi.org/https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1111/j.1467-9817.2011.01492.x)
- Snowling, M. J. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs* 13(1), 7-14. Hentet fra <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Soldal, H., & Thorsen, K. E. (2021). Lærersamarbeid i grunnskolen. *Bedre skole*, 1. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/larersamarbeid-i-grunnskolen/>
- Statelig spesialpedagogisk tjeneste. (2021a, 26 april). *Logos – Test for kartlegging og diagnostisering*. Hentet fra <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/logos--test-for-kartlegging-og-diagnostisering/>
- Statelig spesialpedagogisk tjeneste. (2021b). *Ulike typer lesevansker*. Hentet fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/ulike-typer-lesevansker/>
- Statelig spesialpedagogisk tjeneste (2022a, 18 januar). *RI-5 (Risiko Indeks 5): Kartleggingsverktøy til å finne risiko for dysleksi i tidlig alder*. Hentet fra <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/ri-5-risiko-indeks-5/>
- Statelig spesialpedagogisk tjeneste. (2022b, 21 februar). *Oppdage og utrede vansken*. Hentet fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/oppdage-og-utrede-vansken/#no-50087-0->
- Svendsen, H., Mossige, M., Refvik, L., & Svensson, I. (2019). *Lese- og skriveteknologi for elever med dysleksi i tre nordiske land: Abstrakt til konferencen Skriv Les 2019*. Abstract fra Skriv! Les!, Stavanger, Norge. Hentet fra

https://www.ucviden.dk/ws/files/107140844/Abstrakt_Lese_og_skriveteknologi_for_elever_med_dysleksi_i_tre_nordiske_land.pdf

- Swan, D., & Goswami, U. (1997). Phonological Awareness Deficits in Developmental Dyslexia and the Phonological Representations Hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66(1), 18-41. Hentet fra <https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2375>.
- TAFE NSW, (u.å.). *Disability support services*. Hentet fra <https://www.tafensw.edu.au/student-services/disability-services>
- Tanner, K. (2008). Adult dyslexia and the 'conundrum of failure'. *Disability & society*, 24(6), 785-797. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/09687590903160274>
- Thompson, P. A., Humle, C., Hannah, M. N., Gooch, D., Haiyiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976-987. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 103-114. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-03>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Torgersen, J. K. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1). Hentet fra [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub.
- Undheim, A. M. (2008). *Short and long-term outcome of emotional and behavioural problems in young adolescents with and without reading difficulties* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-vitenskapelig universitet]. NTNU open. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/263990>
- Universitetet i Sørøst-Norge. (u.å.). *Studieplan for Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*. Hentet fra https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/studieplan/MGLU1_2023_H%C3%98ST
- Universitet i Sørøst-Norge. (u.å.). *Studieplan for Lektorutdanning i historie*. Hentet fra https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/studieplan/MHIS_2023_H%C3%98ST
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/gyldighet-og-innfoering?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11.01.21). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Farsatt som forskrift. Lærerplanverket for kunnskapsløftet 2020 Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., Liu, G., & Beal, B. (2020). The Prevalence of Dyslexia: A New Approach to Its Estimation. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 354–365. Hentet fra [https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/0022219420920377](https://doi.org.ezproxy2.usn.no/10.1177/0022219420920377)
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia - An International Journal of Research and Practice*, 17(2), 165-183. Hentet fra [https://doi.org/ https://doi.org/10.1002/dys.426](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/dys.426)
- Washburn, E. K., Mulcahy, C. A., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. (2016). Teacher Knowledge of Dyslexia. Hentet fra <https://dyslexialibrary.org/wp-content/uploads/file-manager/public/1/Washburn%20Teacher%20Knowledge%20Fall%20Perspectives%202016.pdf>
- Wissell, S., Karimia, L., & Serry, T. (2021). Adults with dyslexia: A snapshot of the demands on adulthood in Australia. *Australian Journal of Learning Difficulties* 25(2), 153-166. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/19404158.2021.1991965>
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J., & Weng, X. (2022). Prevalence of Developmental Dyslexia in Primary School Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Brain Sciences* 12(2). Hentet fra <https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>


Vedlegg

Vedlegg 1: godkjenning fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

185973

VurderingstypeAutomatisk **Prosjekttittel**

Grunnskolelærere 1-7 trinn oppfatning av egen kunnskap om dysleksi – en kvalitativ undersøkelse

1

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Randi Karine Bakken

Student

Marte Nilsen Malmberg

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#) **Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet Grunnskolelærere 1-7 trinn oppfatning av egen kunnskap om dysleksi – en kvalitativ undersøkelse

Dette er en invitasjon til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke grunnskolelæreres første til syvende, vurdering av egen kompetanse om dysleksi? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne undersøkelsen er å undersøke hvor god kompetanse norske barneskolelærere føler de har om dysleksi.

Problemstillingen for oppgaven vil være: «Hvordan opplever fire grunnskolelærere at de mestrer å oppdage elever som kan ha dysleksi?»

Med følgende forskningsspørsmål: Hvilke kunnskaper har lærere om dysleksi? Hvilke forutsetninger opplevde de nyutdannede lærerne de hadde til å identifisere elever i risiko for å ha dysleksi? Hvordan mener lærere at arbeidet med å oppdage dysleksi kan forbedres?

Dette er en masteroppgave

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får har fått spørsmålet om å delta i dette interjuvet da jeg ønsker å intervju nyutdannede lærere, for å undersøke hvordan deres opplevelse av å skulle identifisere potensielle elever med dysleksi har vært i møte med praksis livet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju som i all hovedsak dreier som dine opplevelser og erfaringer med å oppdage elever med dysleksi. Interjuvet vil vare ca. en time. Interjuvet vil bli tatt opp via et lydopptaks funksjonene til nettskjema for å kunne analysere interjuvet i ettertid, lydopptakene vil bli slettet ca. 22. juni 2023.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun prosjektansvarlig og masterstudent som vil ha tilgang til personopplysningene som blir oppgitt i sammenheng med dette prosjektet.

Resultatene som publiseres i masteroppgaven blir avidentifisert, som innebærer at navn og skole vil bli erstattet med en bokstav (f.eks. informant A fra skole A), slik at hverken informanten eller skolen skal kunne bli identifisert ut ifra masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes, når oppgaven med all sannsynlighet blir godkjent 22. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, epost korrespondanse og lyd opptak vil slettes etter endt prosjekt. Dataen vil bli anonymisert og anonymisert data vil ikke bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra universitetet i Sørøst Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Universitet i Sørøst-Norge:

- Karine Bakken (veileder) e-post: Karine.Bakken@usn.no, tlf.nr: 31009753.
- Marte N. Malmberg (student), E-post: martemalmberg94@gmail.com, tlf.nr. 41359835
- Personvernombud ved universitet i Sørøst Norge: Paal Are Solberg, e-post: Pall.A.Solberg@usn.no, tlf.nr: 35575053

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Veileder)

Randi Karine Bakken

Marte Nilsen Malmberg

-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i interjuvet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledning:

- Prosjektet, formål og meg selv:
- Rettigheter som deltager
- Interjuvet vil bli tatt opp på lydopptaker for det senere analysearbeid, dette lagres på en trygg, godkjent plattform.
- All identifiserende info om informanten vil bli aidentifisert, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne informanten.
- Intervjuet vil vare i ca. 60 minutter.

Faktaspørsmål:

Hvilken grunnutdanning har du?

Har du tatt noen form for videreutdanning, i så fall hva?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Overgangsspørsmål:

Er dysleksi et tema du viste mye om før du ble lærer?

Nøkkelspørsmål:

Møte med praksislivet som nyutdannet?

- Hvordan opplevdes det å møte elever med dysleksi som nyutdannet lærer?
- Opplevde du som nyutdannet å ha nok kunnskap om dysleksi til å identifisere elever som kan ha dysleksi?

Grunnutdanningens fokus på dysleksi:

- Kan du huske om dysleksi var et tema som ble gjennomgått under din grunnutdanning?
 - o Hvor nøye opplevde du at dette ble gjennomgått?
- Kan du huske om kjennetegn på dysleksi var et tema som ble gjennomgått under din grunnutdanning?

- Hvor nøye opplevde du at dette ble gjennomgått?
- Mener du at det er viktig å ha et større fokus på dysleksi under grunnutdanningen?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva skulle du ønske at grunnutdanningen din evt. hadde forberedt deg på i møte med elever med dysleksi?

Nåværende arbeidsplass fokus på dysleksi:

- Er det et felles fokus på dysleksi på din arbeidsplass? (f.eks. på felles møter, kurs og lignende)
- Er det en felles forståelse av hvilke kjennetegn elever som kan ha dysleksi på din arbeidsplass?
- Mener du at det er viktig å ha et større fokus på dysleksi på din arbeidsplass?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

Forslag til forbedringer i arbeid med å oppdage elever med dysleksi:

- Hva mener du kunne vært gjort annerledes for at flere elever som befinner seg i risikozonen for å ha dysleksi tidligere?
 - F.eks. Felles retningslinje, større fokus på grunnutdanning, tettere samarbeid med PPT

Avsluttende spørsmål:

- Oppsummer
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe mer du ønsker å kommentere, eller føler hadde vært relevant å si i forhold til det vi akkurat har snakket om?